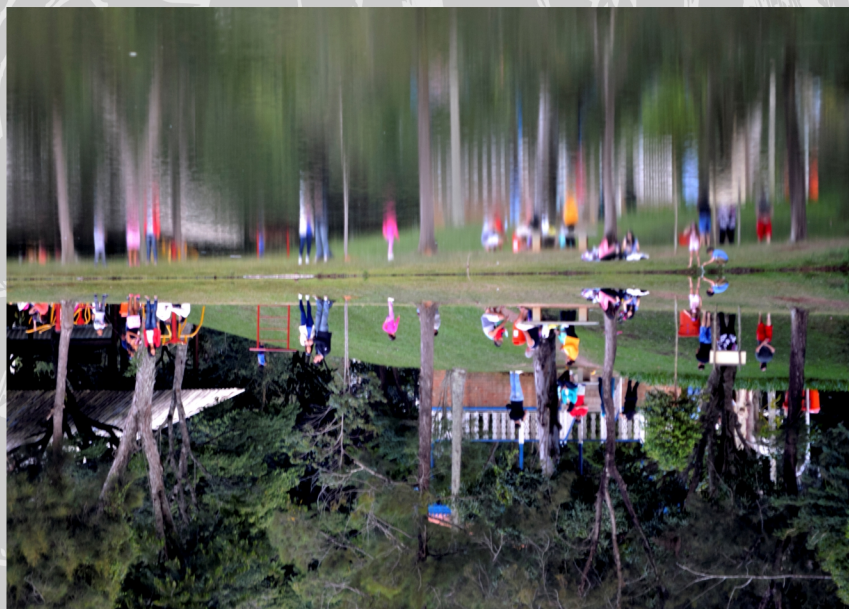


# A CIÊNCIA ROMÂNTICA DE LURIA

contextos de uma época e estudos contemporâneos



- ⊙ André Martins
- ⊙ Alexander Romanovitch Luria
- ⊙ Bruno Muniz Figueiredo Costa
- ⊙ Carolina Silva Gomes de Sousa
- ⊙ Danusa da Purificação Rodrigues
- ⊙ Elizabeth Tunes
- ⊙ Fernando Gaudereto Lamas
- ⊙ Flávia Miller Naethe Motta
- ⊙ Franklin Trein
- ⊙ Jader Janer Moreira Lopes
- ⊙ Janete Aníbal de Oliveira
- ⊙ Luciana Maria Santos de Arruda
- ⊙ Luiz Miguel Pereira
- ⊙ Marcus Vinicius Borges Oliveira
- ⊙ Mário Ramos
- ⊙ Rosana do Carmo Novaes Pinto
- ⊙ Sara Rodrigues Vieira de Paula
- ⊙ Thalita Cristina Souza Cruz
- ⊙ Zoia Prestes

# A CIÊNCIA ROMÂNTICA DE LURIA

contextos de uma época e estudos contemporâneos





**Bruno Muniz Figueiredo Costa**  
**Jader Janer Moreira Lopes**  
**Luiz Miguel Pereira**  
**(Organizadores)**

**A ciência romântica de Luria:**  
contextos de uma época e estudos  
contemporâneos



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Bruno Muniz Figueiredo Costa; Jader Janer moreira Lopes; Luiz Miguel Pereira [Orgs.]**

**A ciência romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 237p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-932-3 [Digital]**

1. Ciência Romântica. 2. Luria, Alexander Romanovich. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Desenvolvimento humano. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Tito Junior

**Imagem da capa:** Leandro Faber Lopes (Dinho Faber)

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dedicamos este livro *in memoriam* a D. Maria Prestes (1932-2022),  
por sua luta por um mundo outro.



## Sumário

Apresentação	11
Uma vida pela vida: Alexander Romanovich Luria Jader Janer Moreira Lopes	
PARTE I – ENTRELACES DE CONTEXTOS	
Panorama da cultura e da ciência nos primeiros anos da experiência soviética na Rússia (1917-1933) Fernando Gaudereto Lamas	23
Sobre o materialismo histórico-dialético André Silva Martins	43
As vanguardas russas e a revolução nas artes, na linguagem e nas ciências Mário Ramos	65
<i>A práxis</i> no nosso tempo Franklin Trein	77
PARTE II – ENTRELACES DE VIDAS	
As pessoas vêm e vão... A. R. Luria: a atmosfera de uma vida Jader Janer Moreira Lopes e Sara Rodrigues Vieira de Paula	93
Tributo de A. R. Luria ao mestre e amigo L. S. Vigotski Zoia Prestes e Elizabeth Tunes	113



Sobre Lev Semionovitch Vigotski - Discurso proferido por Aleksandr Romanovitch Luria na reunião em homenagem a L. S. Vigotski, em 6 de Janeiro de 1935 Aleksandr Romanovitch Luria	117
A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama Luiz Miguel Pereira	123
PARTE III – ENTRELACES EM CIÊNCIAS ROMÂNTICAS	
A ciência romântica de Luria na contemporaneidade: reflexões à luz da neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva Marcus Vinicius Borges Oliveira, Thalita Cristina Souza Cruz e Rosana do C. Novaes Pinto	145
Contribuições da ciência romântica Luria à vivência das crianças com deficiência visual Danusa da Purificação Rodrigues e Luciana Maria Santos de Arruda	169
Narrativas infantis e a ciência romântica de Luria Carolina G Sousa	181
Heterociência: um jeito outro de produzir conhecimento Flávia Miller Naethe Motta e Janete Aníbal de Oliveira	197
A janela de Gabriel Bruno Muniz Figueiredo Costa	221
Autoras e autores	233

## A plenos pulmões

Caros  
    camaradas  
        futuros!

Revolvendo  
    a merda fóssil  
        de agora,  
perscrutando  
    estes dias escuros,  
talvez  
    perguntareis  
        por mim. Ora,  
começará  
    vosso homem de ciência,  
afogando os porquês  
    num banho de sabença,  
conta-se  
    que outrora  
        um férvido cantor  
a água sem fervura  
    combateu com fervor' \_

Professor,  
    jogue fora  
        as lentes-bicicleta!

A mim cabe falar  
    de mim  
        de minha era.

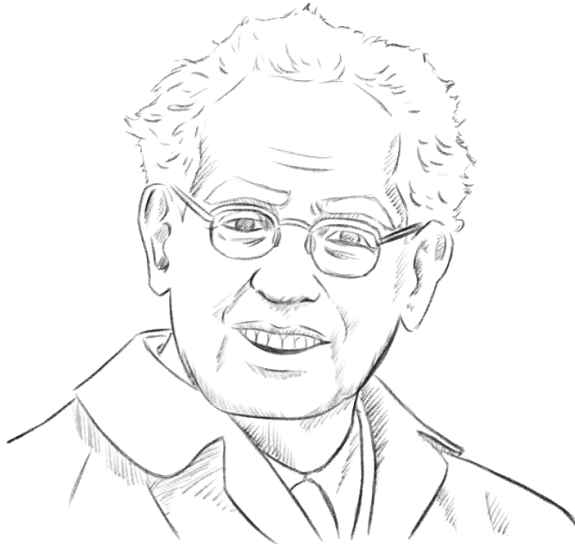
Eu - incinerador,  
    eu - sanitaria,  
a revolução  
    me convoca e me alista.

Troco pelo front  
    a horticultura airosa

da poesia -  
                  fêmea caprichosa.  
Ela ajardina o jardim  
virgem  
                  vargem  
                          sombra  
                                  alfombra.  
"Ê assim o jardim de jasmim,  
o jardim de jasmim do alfenim."  
Este verte versos feito regador,  
aquele os baba,  
                          boca em babador, -  
bonifrates encapelados,  
                                  descabelados vates -  
entendê-los,  
                          ao diabo!,  
                                  quem há-de ...

Fragmentos do poema  
Vladimir Maiakovski. 2003, p.132

**Uma vida pela vida:  
Alexander Romanovich Luria**



Este livro descreve o dano causado à vida de um homem por um projétil que penetrou em seu cérebro. Embora ele tenha feito todo o esforço imaginável para recuperar o próprio passado, e haja assim alguma chance que de que tenha um futuro, as probabilidades são arrasadoramente contra ele. Creio, porém, que em certo sentido se pode dizer que ele foi vitorioso. Não é falsa modéstia de minha parte não desejar crédito algum por este livro. O verdadeiro autor é seu herói.  
(A.L. Luria, Moscou, 1972)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As referências utilizadas nesse texto fazem parte da obra LURIA, A.R. O homem com um mundo estilhaçado. Petrópolis: Vozes, 2008. O desenho que abre o material é de Lorena Costa Lopes, gentilmente elaborado e cedido para esse livro a partir de outras imagens (contato: Lorena Lopes <lorenalopes.lopes@gmail.com)

As palavras transcritas acima, fazem abrem o livro “O homem com um mundo estilhaçado” (2008), escritas por Alexander Romanovich Luria a partir das muitas páginas escritas por Zasetky, um dos seus pacientes. Os dois se encontrariam a partir de um trágico evento ocorrido em meio a Segunda Grande Guerra, quando, no campo de batalha, o subtenente Zasetky, então com seus 23 anos de idade, seria vítima de uma situação que viria atingir e destruir parte de seu cérebro, como ele mesmo narra em suas lembranças:

E agora posso lembrar-me de estar lutando em algum lugar na frente ocidental...e ser ferido na têmpora. Mas um mês depois eu estava de volta à frente de batalha [...]isso foi em 1943...o setor ocidental do front...a batalha de Smolensk. Em algum lugar perto de Vyazma, um pelotão lança-chamas posicionado no Rio Vorya recebera ordens de unir-se a uma companhia de fuzileiros para um ataque contra os alemães. Pretendia-se que as forças conjuntas dos lança-chamas e da companhia de fuzileiros penetrasse na defesa alemã na margem oposta do Vorya. [...] Todo mundo começou a se deslocar [...]subitamente, houve a rajada de tiro do lado deles, metralhadoras pipocando em todas as direções. As balas zuniam sobre minha cabeça [...] Mas eu não podia ficar ali esperando [...] Sob o tiroteio, saltei sobre o gelo, avancei...rumo a oeste...lá...e... [...]

Em algum lugar não muito distante de nossa posição mais avançada [...] numa barraca muito iluminada, finalmente voltei a mim...Por alguma razão não conseguia lembrar-me de nada, nem falar nada. (Idem, pg. 28-9)

Entre um momento e outro, que localizam Zasetky em locais diferentes: o *front* e a barraca iluminada, há uma interrupção, um hiato na narrativa, mas um excerto do caso que viria ser registrado em detalhes depois pode explicar o acontecimento:

Excerto da história do caso n.3.712

O subtenente Zasetky, de vinte e três anos, sofre na cabeça um ferimento a bala que penetrou na área parieto-occipital esquerda do crânio. O ferimento foi seguido de um coma prolongado e,

apesar do pronto atendimento num hospital de campanha, teve complicações posteriores por inflamação de que resultaram aderências do cérebro às meninges e causando aliterações acentuadas nos tecidos adjacentes. A formação do tecido cicatricial alterou as configurações dos ventrículos laterais, empurrando o ventrículo lateral esquerdo para cima e produzindo uma atrofia da medula dessa área. (idem, pg. 41)

E esse episódio, ocorrido as margens do Rio Vorya, na batalha de Smolensk, viria alterar o viver desse jovem combatente: Lev Alexandrovich Zasetsky, que nascera na cidade Kazanovka, Rússia, em 9 de agosto de 1920 e viria falecer no dia 9 de setembro de 1993, em Oblast de Tula, também Rússia. A partir daí, ele começaria uma intensa luta para recordar a sua própria existência, memórias, lembranças perdidas e destruídas pelo projétil e os estilhaços, que agora em seu corpo, espalhavam para muito além dele suas próprias histórias e geografias pessoais. E, foi passando por algumas instituições, em busca de sua recuperação, que ele se encontra, em um momento com Luria, algo que se tornaria uma longa caminhada conjunta, como aponta o próprio psicólogo soviético:

A primeira vez que encontrei-me com esse homem foi em fins de maio de 1943, quase três meses depois de ter sido ferido. Para acompanhar o curso de sua doença, eu o vi com bastante regularidade durante um período de vinte e seis anos (semanalmente ou, às vezes, a intervalos longos). À medida que nossa amizade se desenvolvia, fui tendo a oportunidade de testemunhar sua longa e incansável luta para recuperar o uso de seu cérebro danificado – para viver, não apenas existir. (idem, pg. 38)

Vinte e seis anos, encontros semanais ou intervalos mais longos, mas sempre encontros, independente da regularidade temporal, estabelece-se uma relação entre eles com um grande objetivo: marcar a diferença entre viver e existir.

E é essa escolha ética, política, teórica; a práxis de Luria em sua vida profissional e pessoal, que irá nos inspirar a conhecer de forma mais profunda a sua biografia. Começamos com esse encontro e episódio, não apenas por ilustrar a construção desse livro, mas por sua densidade humana, por aquilo que viria a ser a ciência, os postulados e as metodologias que estarão na defesa desse autor.

Fizemos um reconto intencional, um denso retalho as vezes esquecido por muitos que se dedicam aos seus estudos no Brasil e, também em outros territórios, talvez seduzidos pelos contemporâneos discursos sobre as perspectivas neurocientíficas. Nossa escolha foi pautada em uma das escolhas do Luria: a sua opção pela Ciência Romântica, por sua tentativa de pensar uma forma outra de lidar com a vida daqueles que chegavam até ele.

Uma escolha e uma atitude que viria mudar as formas como deveria ser a relação “clínica”, uma decisão e atitude em mudar o próprio adjetivo “paciente”, como nos aponta Jerome S. Bruner, no prefácio do livro “A mente e a memória- um pequeno livro sobre uma vasta memória”<sup>2</sup> (1999, pg. XI):

E assim, finalmente, instigados pelo espírito de Luria, estamos aprendendo a compreender os surdos, os cegos, os paralíticos, os mutilados – compreendê-los como seres humanos que lidam ou não conseguem lidar com a condição humana, e não apenas como portadores de um problema médico.

Eis a decisão que tece as páginas desse livro. Mas é preciso dizer algo mais para os leitores e leitoras que agora se dedicam a lê-las. Os textos aqui escritos são frutos de um curso oferecido na pós-graduação em dois programas de Educação brasileiros<sup>3</sup>, onde

---

<sup>2</sup> LURIA, A.R. A mente e a memória – um pequeno livro sobre uma vasta memória. Martins Fonte: São Paulo, 1999.

<sup>3</sup> Tratam-se dos programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, onde esse curso foi oferecido pela primeira vez e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a primeira localizada na cidade de Niterói, Rio de Janeiro e a segunda na cidade de mesmo nome da universidade, localizada em Minas Gerais.

um conjunto de convidados estiveram presentes abordando temas que considerávamos significativo para compreender o projeto societário e humano que envolvia as ações de Luria, a disciplina em questão recebeu o nome “A Ciência Romântica de Luria”<sup>4</sup>.

Nos encontros semanais, nossa intenção não era apenas estar lendo e refletindo sobre a obra de Luria, sua produção mais direta, mas também o contexto de uma época, as redes estabelecidas por ele, as forças sociais que se tecem em determinados espaços e tempos para e na unidade com as peculiaridades existenciais de cada um, forjar o existir.

Os convidados tiveram total autonomia para exercer suas autorias em relação ao tema dos encontros. E, isso, se refratou nesse trabalho final, os capítulos aqui, podem ser lidos em sua totalidade, fazendo as complementações e conexões possíveis, mas também cada um se sustenta por si só. Esse era o nosso objetivo, uma obra ampla e ao mesmo tempo com toques pontuais, algo que poderia ser usado como uma introdução e, também, como fios de aprofundamentos, todos envolvendo a significativa contribuição desse autor para diversas áreas.

Assim, teremos diversos textos que trazem temáticas que foram emergindo no decorrer dos encontros e foram sendo consideradas significativas para nossos estudos e trabalhos. Aqui se encontrará: Panorama da cultura e da ciência nos primeiros anos da experiência soviética na Rússia (1917-1933); Sobre o materialismo histórico-dialético; As vanguardas russas e a revolução nas artes, na linguagem e nas ciências; A *práxis* no nosso tempo; As pessoas vêm e vão... A. R. Luria: a atmosfera de uma vida; Tributo de A. R. Luria ao mestre e amigo L. S. Vigotski; A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um

---

<sup>4</sup> Essa disciplina esteve a cargo do Prof. Jader Janer Moreira Lopes, docentes dos dois programas, mas foi conduzida de forma coletiva por vários outros docentes, convidados por seus estudos e pesquisas a virem somar aos debates. Todos esses docentes foram convidados a estarem nesse livro. Aproveitamos para agradecer a todos que doaram suas escritas e, também, a aqueles que não puderam estar conosco nessa obra, mas que, em muito contribuíram para o curso.



breve panorama; A ciência romântica de Luria na contemporaneidade: reflexões à luz da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva; Contribuições da Ciência Romântica Luria à vivência das crianças com deficiência; Narrativas infantis e a Ciência Romântica de Luria; Heterociência: um jeito outro de produzir conhecimento e A janela de Gabriel. É importante destacar que contamos ainda com a tradução de um material escrito por Luria para seu parceiro de pesquisa L.S. Vigotski, ainda inédito no Brasil e traduzido por nossas parceiras de trabalhos e pesquisas: Zoia Prestes e Elizabeth Thunes.

Nesse livro não tivemos essa pretensão de esgotar nenhum dos assuntos aqui abordados, mas ele tem o sentido de abertura, de registros que se descolam para outros enunciados, para outras possibilidades...é a escolha ontológica e epistêmica de Luria, que tanto nos afetou e que nos dedicamos a olhar com grande amorosidade.

Sabemos que o termo Ciência Romântica não foi cunhado por Luria, como poderá ser percebido no decorrer da obra, mas ao ler sua relação com esse movimento, reconhecemos a sua singularidade em materializar na vida humana os princípios que nela estão presentes.

Por isso esse livro – e o curso- teve seu nascimento com esse título: “A Ciência Romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos”, o que desejamos é dialogar com os caminhos traçados por ele, o que ele viria compor como sendo a “sua” Ciência Romântica, que para nós, tem um ponto nodal: é a sua vida pela vida.

Jader Janer Moreira Lopes

Por todos os integrantes do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq e pelos demais autores, todos são organizadores dessa obra.

Brasil, outono de 2022.

**Quadro 1**

<b>Espaços, Tempos e Acontecimentos da vida de Lúria</b>		
<b>Acontecimento</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>
Nascimento	Kazan	16 de julho 1902
Revolução Russa	Rússia	1917
Término da Educação Secundária.	Kazan	1918
Ingresso na Faculdade de Ciências Sociais - Universidade de Kazan	Kazan	1918
Conclusão do curso de Ciências Sociais na Universidade de Kazan	Kazan	1921
Ingresso na Faculdade de Medicina e no Instituto Pedagógico. Começa também a frequentar o Hospital Psiquiátrico de Kazan.	Kazan	1921
Trabalha como assistente de laboratório no Instituto de Organização Científica do Trabalho de Kazan	Kazan	Em algum momento, entre os anos 1921 e 1923
Mudança para Moscou	Moscou	1923
Início das atividades de pesquisa no Instituto de Psicologia de Moscou (onde conhece Leontiev).	Moscou	1923
Encontro com S. V. Sherashevsky.	Moscou	Em algum momento da década de 1920.
Encontro com Vigotski e início do trabalho conjunto no Instituto de Psicologia de Moscou.	Moscou	1924 até 1934 (morte de Vigotski).
Com a guerra, tornou-se responsável por um hospital nos Urais do Sul, em Kisegach.	Urais do Sul, em Kisegach.	1941
Encontro com L. A. Zasetky	Urais do Sul, em Kisegach	1943
Com o final da guerra, volta para Moscou. Início do trabalho no Instituto de Neurologia e no Instituto de Neurocirurgia.	Moscou	1944

Morte	Moscou	14 de agosto 1977
-------	--------	----------------------

Organizado por Sara Rodrigues Vieira de Paula

## Referências

AKHUTINA, Tatiana. A. R. Luria: uma trajetória de vida. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 1, p. 111-135. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental).

LURIA, Aleksandr Romanovich. **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia).

LURIA, Aleksandr Romanovich. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa** [online]. 2010, v. 36, n. spe [Acessado 8 Abril 2022] , pp. 107-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400009>>. Epub 14 Jun 2010. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400009>.

## Alexander Romanovich Luria



1902

Nascimento

1917

Revolução Russa

1918

Término da Educação Secundária

Ingresso na Faculdade de Ciências Sociais -  
Universidade de Kazan

1921

Conclusão do curso de Ciências Sociais na  
Universidade de Kazan

Ingresso na Faculdade de Medicina e no  
Instituto Pedagógico. Começa também a  
frequentar o Hospital Psiquiátrico de Kazan

Trabalha como assistente de laboratório no  
Instituto de Organização Científica do  
Trabalho de Kazan ( entre 1921 e 1923)

1923

Mudança para Moscou

Início das atividades de pesquisa no Instituto  
de Psicologia (onde conhece Leontiev)

Encontro com S. V. Sherashevsky (década de 20)

1924

Encontro com Vigotski e início do trabalho  
conjunto no Instituto de Psicologia de Moscou  
(1924 até 1934)

1934

Morte de Vigotski

1941

Com a guerra, tornou-se responsável por  
um hospital nos Urais do Sul, em Kisegach

1943

Encontro com L. A. Zasetky

1944

Com o final da guerra, volta para Moscou.  
Início do trabalho no Instituto de Neurologia e  
no Instituto de Neurocirurgia

1977

Morte



## PARTE I – ENTRELACES DE CONTEXTOS

A revolução nos libertou - especialmente a geração mais jovem - para a discussão de novas ideias, novas filosofias e sistemas sociais. Nem eu nem qualquer um de meus amigos tínhamos intimidade com o Marxismo ou com a teoria do socialismo científico. Nossas discussões não haviam ido além dos esquemas socialistas utópicos, em voga naqueles tempos. Eu não tinha ideia das causas reais da Revolução, mas meus amigos e eu nos atiramos imediatamente, de corpo e alma, no novo movimento, porque percebemos as oportunidades que oferecia.

Meu entusiasmo advinha principalmente de um forte sentimento emocional e romântico pelos acontecimentos da época, e não de uma apreciação intelectual profunda de suas raízes sociais.

(A construção da mente – A.R. Luria, 2015, p. 24)



## **Panorama da cultura e da ciência nos primeiros anos da experiência soviética na Rússia (1917-1933)**

Fernando Gaudereto Lamas

Devemos perguntar, assim como explicar; devemos, acima de tudo, nos questionar. Devemos abandonar a pretensão de ter todas as respostas porque obviamente não as temos. E, acima de tudo, devemos aprender novamente a usar o marxismo como um método científico (HOBSBAWM, 2015, p. 157)

### **À guisa de introdução:**

A tarefa de escrever a respeito dos anos iniciais da experiência soviética na Rússia está longe de ser fácil. Envolve em polêmicas desde seus começos, a história da Revolução Russa de 1917 e da consequente criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1922, foi percebida, especialmente após a crise e queda das experiências do socialismo real entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, como um equívoco da História, chegando mesmo ao ponto em que alguns afirmaram que a História havia chegado ao seu término (FUKUYAMA, 1992). Dentro dessa perspectiva, todas as ações executadas nos mais variados campos foram jogadas na lata do lixo da História, perdendo-se, desta forma, um importante aprendizado das muitas realizações em variadas áreas do conhecimento.

Evidentemente, o alerta de Eric Hobsbawm que nos serve de epígrafe, nos leva a reconhecer que determinadas políticas adotadas particularmente a partir da década de 1930, conduziram ao fracasso das experiências artísticas, intelectuais e científicas que frutificaram nos anos iniciais da Revolução e da existência da União Soviética. O dogmatismo que tomou conta das interpretações e



produções acadêmicas e artísticas conduziu a uma esterilização na produção destes campos. No mesmo sentido, as análises também dogmáticas a respeito da experiência soviética na Rússia, nos conduziram a interpretações equivocadas e distorcidas a respeito do sobredito sufocamento nas ciências e nas artes.

Mesmo reconhecendo os grandes equívocos assim como os crimes cometidos pela arbitrariedade do stalinismo, é preciso ressaltar que o período situado entre os anos de 1917 e 1933 assinalaram uma grande profusão de ideias no campo científico e intelectual, assim como no meio artístico que não podem ser simplesmente ignoradas.

### **Uma geração ávida por ideias novas e a possibilidade do surgimento de “uma nova sociedade”**

Por que os bolcheviques venceram? Porque sabiam lutar pelas pequenas e pelas grandes aspirações e reivindicações das grandes camadas populares e dirigindo-as para a destruição do passado e lutando com elas para edificar, sobre as ruínas fumegantes do sistema social destruído, uma nova sociedade, um novo mundo (REED, s./d., p. 282).

Se, por um lado, a Rússia vivia uma situação caótica<sup>1</sup>, por outro lado presenciou o surgimento de uma geração de

---

<sup>1</sup> Os anos situados entre 1914 e 1922 foram extremamente caóticos para a Rússia, pois posteriormente ao seu envolvimento na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) seguiu-se um período de Guerra Civil que se arrastou até 1921. Estes conflitos provocaram um duro impacto na economia e na sociedade russa e estavam na origem de algumas das ações iniciais dos bolcheviques. Contudo, os limites deste artigo nos impede de inserir uma análise detalhada sobre estas questões. A respeito do impacto da Primeira Guerra Mundial na Rússia, cf. STVENSON, David. **1914-1918 – a história da Primeira Guerra Mundial Vol 3: as consequências**. Tradução: Valter Lelis Siqueira. Barueri: Novo Século, 2016 & FERGUNSON, Niall. **O horror da guerra: uma provocativa análise da Primeira Guerra Mundial**. Tradução: Janaína Marcoantonio. 2ªed. São Paulo: Planeta, 2018; sobre o comunismo de guerra adotado pelos bolcheviques como forma de tentar

intelectuais, artistas e cientistas ansiosos pelo rompimento com os estreitos limites impostos pelo czarismo. Nesse sentido, a amplitude e a ambição do projeto bolchevique em relação à criação de uma nova sociedade proporcionava a estes artistas e intelectuais um horizonte bastante promissor. Como salientou John Reed, na epígrafe acima, justamente ele que não somente presenciou mas participou dos principais eventos relacionados à Revolução de Outubro de 1917, havia um nítido e sincero desejo de criar uma nova sociedade a partir dos escombros da antiga.

Essa ânsia em revolucionar a sociedade não deixou nada de fora, desde hábitos cotidianos até o papel das mulheres, passando pelas artes (e sua função), pelas ciências e pela administração dessa nova forma de organização social. Em outros termos, tudo era objeto de debate na Rússia pós-Revolucionária.

Uma das questões que entrou em voga, especialmente após o fim da Guerra Civil (1917-1921), foi o debate em torno da reconstrução do *byt*. Segundo Tamires Moura Gonçalves Leite, a palavra *byt* é um acrônimo do verbo *bytvat* (acontecer, em russo), que significava, antes da Revolução de Outubro, bens ou propriedades, mas que foi ressignificado para “modo de vida”. O debate era bastante pertinente, pois surgiu, tendo como balizas, por um lado a promulgação da Nova Política Econômica (NEP) elaborada por Lênin para impulsionar a economia soviética nos pós guerra civil, e gerou entre muitos membros do partido o temor do advento de hábitos tipicamente burgueses, e por outro, uma série de artigos de Leon Trotsky que criticavam o *byt* como hábitos retrógrados, típicos do campesinato russo (LEITE, 2019, p. 17-18).

Em outros termos, os revolucionários não desejavam nem o advento de uma cultura burguesa, mesmo que com colorações russas, proveniente do impacto da NEP e nem o retorno ao passado rural, percebido como violento, especialmente em relação às

---

superar as agruras provocadas pelas guerras, cf. CARR, E. H. **La revolución bolchevique (1917-1923) vol. 2: el orden económico**. Madrid: Alianza, 1982.

mulheres. Pretendia-se, portanto, a criação de um novo ser humano, de uma nova cultura e de uma nova sociabilidade.

O debate acerca do *byt* naturalmente acabou incluindo a questão do papel da mulher nessa proposta de uma sociedade nova. Reflexões e debates sobre o papel da mulher em sociedade socialista já vinham sendo realizados na Rússia desde o início do século XX<sup>2</sup>, particularmente protagonizados por Alexandra Kollantai e Nadezda Krupskaja.<sup>3</sup> Contudo, a tomada do poder pelos Bolcheviques ampliou o debate para todo o partido e para todo o país, na medida em que agora deixava de ser apenas um debate intelectual e passava a ser um debate nacional sobre a implementação das mudanças na sociedade soviética.

Evidentemente, como já havia destacado Trotsky, o *byt*, em seu sentido arcaico, colocava a mulher em um papel subalterno e subserviente e tal fato deveria ser veementemente rechaçado pelo Partido. Tanto Lênin quanto Trotsky, entendiam que a mulher deveria ter um papel mais ativo e reconheciam que tal fato já estava em andamento no mundo Ocidental. Nesse sentido, debate em torno do *byt* enquanto comportamento típico do campesinato em relação às mulheres, era fundamental para o rompimento com tradições violentas que marcavam o machismo russo, pois, se por um lado, o movimento feminista já se encontrava enraizado na Rússia, fazendo paralelo com o feminismo na Europa Ocidental, por outro lado, os debates feministas não incluíam a preocupação com a mulher camponesa, centrando-se quase que exclusivamente para as mulheres oriundas da classe média e da elite urbanas. Nesse contexto, a contribuição de Alexandra Kollantai foi fundamental, tanto para influenciar o Partido a respeito destas

---

<sup>2</sup> Um importante panorama da questão feminina na Rússia, desde o século XIX até os anos pós-Revolução, pode ser encontrado em: SILVA, Danielle Jardim da. **Avanços e limites da contribuição soviética para a libertação das mulheres:** Apontamentos a partir do pensamento de Alexandra Kollantai. (Dissertação de Mestrado), Niterói: UFF, 2018.

<sup>3</sup> Textos ou extratos de textos destas autoras podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: <https://www.marxists.org/portugues/>.

condições, quanto no sentido de ultrapassar os limites do feminismo na Rússia (SILVA, 2018, p. 33).

Foi dentro desta perspectiva que o debate acerca do *byt* avançou na direção de fornecer às mulheres um novo papel na nascente sociedade soviética, pois em uma nova sociedade, a mulher deveria exercer novos papéis. Segundo Thaís Senna (2017, p. 107):

Dessa postura pró-emancipação decorreram inúmeras transformações na sociedade socialista com relação às mulheres. Das mais básicas, já realizadas pelas potências capitalistas à época da revolução, às mais inovadoras, que só puderam existir no âmbito de um Estado operário, as mulheres da sociedade soviética tiveram suas vidas mudadas não apenas enquanto pessoas em um sistema completamente diferente do anterior, mas, também, quanto às suas tarefas, suas possibilidades, sua imagem, seu lugar na sociedade e na história.

Como o momento era prenhe de desejos de mudança, o debate acerca do papel da mulher na nascente sociedade soviética afetou a produção de roupas e a produção artística, tanto a arte dos cartazes quanto a pintura e o cinema. Nessas áreas destacamos o papel do pintor abstrato Kazimir Malevich, que desde o início do século XX já vinha sendo influenciado pelas transformações artísticas que ocorriam na Europa Ocidental, notadamente na França, e acabou por transformar-se em um dos principais nomes da pintura abstrata, ou como prefere Gombrich, arte “não-objetiva” ou “não figurativa” (GOMBRICH, 1993, p. 452) da vanguarda russa daquele momento.

Em 1915, ao lado do poeta Maiakovisk, Malevich já havia publicado o manifesto *Do cubismo ao Suprematismo*, na qual defendia que o Suprematismo era uma forma de romper com a mera representação de objetos no qual a pintura havia se transformado. Dentro dessa concepção, a arte havia perdido a sensibilidade do olhar, na medida em que voltava-se exclusivamente para a representação física. Logo, para Malevich, o Suprematismo deveria defender um retorno à arte pura, ou seja, à supremacia da sensibilidade (GULLAR, 1999, p. 134). Em 1919

Malevich tornou-se professor da primeira escola de Arte Aplicada de Moscou, colocando em prática seus princípios abstratos (SEUPHOR, 1981, p. 201).

É interessante analisar a data em que Malevich foi nomeado professor da recém criada escola de Arte Aplicada de Moscou. Em 1919, a Rússia estava mergulhada na Guerra Civil, que somente terminaria em 1921, e havia a pouco saído da Primeira Guerra Mundial (o acordo de Brest-Litovsky era de março de 1918). Portanto, em meio ao caos, havia já um projeto ambicioso de estabelecer novos parâmetros para as artes pictóricas, a tal ponto que Malevich, um pintor abstrato com fortes influências ocidentais, particularmente do cubismo francês, foi nomeado professor. A partir de 1923, após estabelecer-se como professor em Leningrado, Malevich não produziu mais nada, a não ser, em 1926, quando foi autorizado a ir na Alemanha, a convite da escola Bahaus, para publicar uma obra em defesa do abstracionismo, que em verdade era uma versão ampliada do Manifesto Suprematista (SEUPHOR, Op. Cit., p. 201).

O cinema alcançou um grande desenvolvimento nos anos iniciais da experiência soviética na Rússia e o nome de Seguei Eisesntein foi o principal destaque do período. Eisenstein iniciou sua carreira no teatro, realizando montagens de peças para aqueles que lutavam na Guerra Civil. Contudo, foi no cinema que ele desenvolveu ao máximo suas concepções de montagem. Ao longo da década de 1920 a perspectiva cinematográfica de Eisenstein amadurece até o que ele próprio denominou como “cinema intelectual” e que se materializa no filme Outubro, uma encomenda para a comemoração dos 10 anos da Revolução. O cinema intelectual era percebido por Eisenstein como “a superação dialética do conjunto da experiência do cinema russo dos anos 1920” (SARAIVA, 2006, p. 132). O próprio Eisenstein, ao analisar essa forma de cinema, chamou a atenção para o fato de que “as possibilidades desse tipo de cinema são positivamente ilimitadas. Apenas esse tipo de técnica cinematográfica é capaz de traduzir em linguagem fílmica os conceitos filosóficos contidos em O Capital, de Karl Marx” (EISENSTEIN, 1987, p. 284).

A técnica de montagem cinematográfica de Eisenstein baseava-se na idéia de que o conflito era a base de tudo e inspirado nisso o cineasta desenvolveu:

(...) uma visão do cinema de fluxo incessante de choques em vários níveis expressivos o que [o levou] a sistematizar uma escala de métodos de montagem: montagem métrica, rítmica, tonal, atonal e intelectual. Cada método - compondo uma hierarquia de níveis de complexidade - mobiliza um espectro de elementos em conflito (SARAIVA, 2006, p. 132).

Em outros termos, como destacou Georges Sadoul, ao mesclar teorias literárias vanguardistas da época com as técnicas do teatro de vanguarda russo (especialmente as de Dziga Vétov e de Kulechóv) (SADOU, 1983, p. 228-229), Eisenstein criou uma forma de fazer cinema extremamente inovadora.

No campo da Literatura, a geração que se desenvolveu a partir da década de 1890 e alcançou e participou dos anos iniciais da Revolução Russa, foi classificada, segundo Bushkovitch, como "Geração de Prata", na medida em que não obteve o mesmo sucesso internacional que a geração do século XIX, classificada na literatura russa como "Geração de Ouro". Essa geração não foi formada por escritores socialistas ou mesmo simpatizantes do socialismo e muito menos do marxismo. Em sua totalidade, eram críticos ferrenhos do czarismo, mas dificilmente poderíamos classificá-los como marxistas. Entretanto, dentre alguns de seus expoentes, alguns, diga-se de passagem, dos mais brilhantes, tiveram atuação constante durante e após a Revolução Russa de 1917 e foram ardorosos defensores das transformações provocadas pelos bolcheviques.

A relação entre escritores e as ideias socialistas (particularmente as de cunho marxista) e, mais especificamente a Revolução, foi alvo das preocupações analíticas de um de seus principais líderes, Leon Trotski. Este intelectual revolucionário, analisando o cenário literário russo na época da Revolução (entre 1922 e 1923), destacou que ainda não havia uma literatura

socialista, mas uma literatura de transição, “que se liga mais ou menos organicamente à Revolução, embora não represente a arte da Revolução” (TROTSKI, 2007, p. 63).

Bushkovitch assinala que após a Revolução de Outubro a *intelligentsia* russa dividiu-se em basicamente dois grupos: um que colocou-se contra a proposta bolchevique e emigrou para outros países e outro que colocou-se ao lado dos ideias dos bolcheviques, dentre os quais o principal foi o poeta futurista Vladimir Mayakovisk (BUSHKOVITCH, 2014, p. 355). Curiosamente, Lênin manifestava dúvidas sobre a poesia de Mayakovisk. Em carta a Clara Zetkin, Lênin confessou ser um “bárbaro” e que não conseguia compreender as obras típicas do Modernismo, tais como Cubismo, Futurismo, entre outras (FICHER, 1966, p. 528).

Essa passagem é significativa, pois nos indica que nem todos os líderes da Revolução estavam em consonância com as transformações das vanguardas literárias ocidentais (com exceção para Trótsky, um fervoroso intelectual que acompanhou de perto algumas destas vanguardas). Mesmo desconhecendo as virtudes do Modernismo e desconfiando das produções artísticas abstratas, Lênin (que acreditava que a arte deveria ser dirigida ao povo mais simples e temia que temas abstratos afastassem a população da arte), não criou empecilhos para que a arte Moderna, na fase inicial da experiência soviética russa, se desenvolvesse, como podemos perceber por nomes como o próprio Mayakovski na poesia e Serguei Eisenstein no cinema.

Em outros termos, para Lênin, apesar de existir a necessidade de se criar um novo padrão artístico voltado para as necessidades da nova sociedade que estava surgindo, havia também a necessidade de “assimilar a herança intelectual da burguesia” (SERGE, 1989, p. 49), uma vez que esta era imprescindível, na medida em que foi dentro destes padrões que haviam se formado os intelectuais que então apoiavam a revolução. Evidentemente, o reconhecimento dessa herança intelectual não implicava em uma mera aceitação da mesma, mas como o próprio Lênin frisou, em um

reconhecimento crítico, capaz de perceber as contradições dessa mesma herança (LÊNIN, 1968, p. 03).

Em relação aos intelectuais, a influência do pensamento de Karl Marx precisa ser melhor detalhada. Se no campo das Artes, como foi visto acima, essa influência foi tardia, apesar da repugnância em relação ao czarismo, no campo da intelectualidade essa questão foi significativamente distinta, especialmente na Rússia. Se, na Europa Ocidental o marxismo ainda encontrava-se majoritariamente presente na esfera sindical, com uma pequena presença entre os intelectuais, em áreas periféricas, como a Rússia, os termos intelectual e intelectual de esquerda se confundiam, e nesse ponto, os ideais marxistas apareciam de forma indelével (HOBSBAWM, 1982, p. 87), mesmo reconhecendo que haviam aqueles que situavam-se mais no campo de Liberalismo ou do Populismo (BUSHKOVITCH, 2014, p. 355), sendo que este termo deve ser entendido dentro de um pensamento de esquerda, que apesar de combatido pelos bolcheviques, já era, dentro da perspectiva russa, uma visão progressista.

Alberto Rosa e Ignacio Montero (1993, p. 83), destacaram que aqueles intelectuais que simpatizavam com o novo regime encontraram um ambiente de completa independência em seu trabalho. A natureza do trabalho intelectual pressupunha uma busca por conhecimento e um diálogo permanente com pares de outro países, e, é importante assinalar, que nos primeiros anos de existência da experiência soviética na Rússia, houve um profundo interesse pelo conhecimento produzido na Europa Ocidental, que vai para além da simples utilização instrumental do mesmo, ou seja, havia um claro desejo de interação intelectual e um sincero desejo de troca intelectual e para contribuir para isso, havia a liberdade intelectual para a produção acadêmica.

Essa liberdade fica patente quando analisamos as propostas surgidas nesse período voltadas para os mais diversos campos do meio acadêmico. Desde o Direito, com os estudos jurídicos de Paschukanis e Stuchka, até as obras no campo da psicologia de Vygostsky e Lúria, passando, evidentemente, pelos estudos pedagógicos de Moisey



Pistrak, entre outros tantos. O que efetivamente estes intelectuais produziram de relevante? Vamos tentar realizar uma breve análise sobre suas contribuições, visando justamente mostrar em que foram inovadores e como o ambiente revolucionário estava intimamente ligado com essas novas concepções.

As inovações propostas por Pistrak para o campo educacional localizam-se no fato de que ele encarnou o espírito de criação de uma nova sociedade que assolou sua época. Como salientou Tragtenberg, Pistrak percebia que seria insuficiente meramente reformar as antigas teorias pedagógicas, o que implicava em uma transformação radical do ambiente escolar, que Pistrak corretamente percebia como influenciador dos comportamentos sociais. Contudo, como frisou Tragtenberg, o objetivo de Pistrak não era o de “formular uma teoria, mas analisar seu surgimento em decorrência de uma prática escolar guiada pelo método dialético [nesse sentido] a Escola do trabalho é apenas o resultado da prática pedagógica, a sistematização de uma experiência concreta” (TRAGTENBERG, 2011, p. 200).

Fica claro, portanto, que não era a intenção de Pistrak criar uma nova teoria pedagógica que apresentasse uma alternativa teórica às teorias em vigor no Ocidente, afinal de contas, sendo fiel ao método do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx, ele precisava observar e analisar a sociedade e suas transformações para a partir disso, compreender a dinâmica dos acontecimentos. O contexto em que Pistrak produziu suas obras, a década de 1920, foi marcado por uma profunda efervescência transformadora, mas também por graves conflitos entre o campesinato e os setores urbanos, na medida em que os projetos revolucionários não coadunavam com as formas tradicionais de trabalho desenvolvidas à época. Em outros termos, não havia uma realidade sólida a ser observada, mas uma realidade em permanente transformação e ainda marcada por uma profunda indefinição. Essas questões ficam claras no prefácio assinado pelo próprio Pistrak, mas também por Elizaveta Berezanskaya, Olga

Leytnekker, Robert Mikelson, Alekxei Strazhev e Viktor Shulgin para a obra “Escola Comuna”. Segundo os autores:

Três anos de trabalho, nem sempre em condições normais aceitáveis, é um período pequeno para revelar a experiência de construção da escola do trabalho – especialmente se o processo de trabalho é simultaneamente o processo de formulação da tarefa, o processo de forjamento das bases da nova escola (PISTRAK; BEREZANSKAYA; LEYTNEKKER; MIKELSON; STRAZHEV & SHULGIN, 2009, p 111).

O trecho acima ressalta justamente o que Ricardo Vidal Golovaty destacou em seu artigo, quando afirmou que Pistrak não definia seu trabalho como uma pedagogia socialista, isto é, como uma teoria pedagógica, mas sim como “sínteses para encaminhamentos práticos oriundos de debates realizados nas instituições em que atuava” (GOLOVATY, 2017, p 04). Em outros termos, era uma reflexão permanentemente focada na prática escolar e baseada na realidade que circundava e atravessava o mundo escolar.

Os estudos no campo do Direito também sofreram fortes mudanças, especialmente sob as influências de Evguiéni Bronislávovitch Pachukanis (1891-1937) e Petr Ivanovich Stucka (1865-1932). Ambos foram fundamentais para a criação de uma perspectiva crítica sobre o Direito, que incluía o método do materialismo histórico dialético como base para o entendimento do universo jurídico.

Pachukanis, em sua obra “Teoria geral do direito e marxismo”, buscou fazer exatamente o que Pistrak fez com a Pedagogia, ou seja, não elaborar uma teoria pronta, mas pensar as teorias presentes até aquele momento a partir das reflexões de Marx e a partir disso, pensar o que seria o direito em uma sociedade socialista. Para além dessa questão, mas tão importante quanto, Pachukanis partindo das análises de Marx sobre a mercadoria (presente, especialmente, no capítulo 1 do Capital) buscou compreender o Direito, não como mera ideologia justificadora das

relações capitalistas, ou seja, como uma superestrutura sempre determinada pela estrutura, mas como uma relação dialética, isto é, o campo jurídico sendo influenciado pelas relações econômicas e ao mesmo tempo influenciando estas. Nesse sentido, as formulações jurídicas, isto é, as leis, os códigos, entre outros, não flutuavam no distante campo da superestrutura, mas provinham de necessidades concretas. A originalidade da análise de Pachukanis encontra-se na seguinte passagem de sua obra:

(...) Mas, se a análise de Marx da forma-mercadoria também em sua relação com a forma sujeito encontrou ampla aplicação como meio de crítica à ideologia jurídica burguesa, ela não foi de modo algum utilizada para o estudo da superestrutura jurídica como fenômeno objetivo (PACHUKANIS, 2017, p. 61).

Logo, para além dos debates acerca da relação entre infraestrutura e superestrutura, havia objetivamente a lei e sua jurisprudência, não compreendidas de maneira isolada, mas inseridas no seio da forma-mercadoria, isto é, como uma de suas expressões, e era justamente para esse lado que olhava Pachukanis quanto utilizou o método de Marx para compreender e analisar o papel da lei em uma sociedade socialista.

Quanto a Stucka, cuja obra máxima foi “A função revolucionária do Direito e do Estado”, buscava analisar o direito a partir de uma perspectiva distinta de Pachukanis, com o qual travou um debate a respeito das questões jurídicas ao longo da década de 1920. Stucka fez uma análise classista do Direito, compreendendo o mesmo como fruto dos interesses da classe dominante. A perspectiva de Stucka, situa-se mais para o lado do materialismo histórico dialético e para o debate acerca da transição do Capitalismo para o Comunismo e de sua fase intermediária, ou seja o Socialismo. Nesse sentido, a análise de João Paulo de Faria Santos é esclarecedora, conforme podemos ver na citação abaixo:

É isso que coloca o Direito na história, ou seja, evita-se o desvio de se acreditar ser o Direito uma categoria eterna, imutável, que os

“juristas buscam até hoje”. Assim, todas as classes, e todos os períodos da humanidade, teriam seu próprio Direito, já que esse se modifica com o movimento incessante da luta de classes. Em uma sociedade sem classes, objetivo final de um comunismo utópico, não se aplicaria o Direito, tendo em vista o caráter coercitivo não mais ser necessário. Todavia, ao contrário do que advoga Pachukanis, o longo período de transição pós-capitalista – que alguns chamariam de socialismo – teria seu próprio Direito, necessário para, aos poucos, substituir o Direito hegemônico, e que representasse não mais o interesse da burguesia e sim os interesses do proletariado, que se organizariam sistematicamente, modificando a própria filosofia do Direito (SANTOS, 2019, p. 13).

Uma percepção de um Direito vivo, em permanente modificação, correndo conjuntamente com as transformações sociais proporcionadas pelo desenvolvimento de uma sociedade socialista; essa era a visão jurídica de Stucka.

Lev Semenovich Vygotski representou para os estudos do campo da Psicologia algo semelhante ao que Pachukanis e Stucka representaram para o Direito. Sua proposta de superar a dicotomia entre corpo e mente nos remete claramente a dois princípios caros ao pensamento de Karl Marx: a dialética e a totalidade. Sua abordagem parte de questões práticas, vivenciais, para então alcançar uma elaboração intelectual.

Segundo Zoia Prestes, criticando as traduções provenientes do inglês que circularam pelo Brasil na década de 1990, o termo linguagem não explica adequadamente a intenção da análise de Vygotski. Para esta autora:

(...) Vygostki refere-se à relação entre pensamento e fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vygostki a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é pensamento verbal (PRESTES, 2010, p. 176).

A análise de Prestes nos remete imediatamente à análise feita por Engels acerca do processo evolutivo do ser humano e do papel desempenhado pelo trabalho neste mesmo processo. Nas palavras de Engels:

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e o discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, este desenvolvimento não cessa, mas continua, em grau distinto e em direções diferentes entre povos distintos nas diferentes épocas (...) (ENGELS, 1975, p. 81-82).

Observe-se que tanto na análise de Prestes acerca do pensamento de Vygostki quanto na análise de Engels acerca do processo evolutivo humano a práxis, isto é, a prática contextualizada socialmente exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da abstração, ou seja do pensamento. Em outros termos, a ontogênese, ou seja, o estudo sobre o processo do desenvolvimento de uma vida, deixa de ser uma análise exclusivamente biológica para tornar-se uma análise também social, na medida em que, como destacou Engels, os processos simplesmente não param, mas modificam-se de acordo com o lugar e com a época na medida em que são resultados de ações práticas executadas pelos seres humanos. Logo, ao desenvolver um método sócio-histórico de análise do desenvolvimento psicológico do ser humano, Vygostki buscou inspiração na análise que Marx realizou do trabalho. Em “O Capital”, Marx frisou que:

(...) o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se fez, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (MARX, 1982, p. 204).

O trabalho é, portanto, fruto de um processo coletivo e datado historicamente e não, jamais, uma opção individual, que o próprio Marx, em um texto que Vygostki não teve a oportunidade de ler, frisou anteriormente (MARX, 1986, p. 05). Logo, o entendimento sócio-histórico da Psicologia por Vygostki nasceu de uma leitura atenta dos escritos de Marx e de Engels que estavam disponíveis à época, significando não uma mera transposição de conceitos, mas um completo entendimento da teoria que, por sua vez, implicava na compreensão da realidade circundante.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, nossa pretensão foi mostrar que os anos iniciais da Revolução Russa foram marcados por uma liberdade intelectual, artística e científica até então poucas vezes vista. Essa liberdade criativa encontrava guarida num contexto em que seus partícipes estavam envolvidos em um projeto social que tinha pretensões grandes, a saber: criar uma nova sociedade. Nesse sentido, todos acreditavam ser possível estabelecer novos parâmetros para suas áreas.

Dentro deste contexto revolucionário de caráter socialista, a obra de Karl Marx e de Friedrich Engels não foi encarada como uma doutrina fechada em si mesma, mas como um parâmetro no qual acadêmicos, políticos e artistas buscavam inspiração, sem se deixar levar por dogmatismos. As obras de Marx e Engels, portanto, eram encaradas como incompletas<sup>4</sup> ou abertas, o que impulsionava novas percepções e novas pesquisas em diferentes campos do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Efetivamente, no período analisado por este artigo, as obras completas de Marx e de Engels não estavam disponíveis. David Riazanov foi incumbido por Lênin de ficar à frente do recém criado Instituto Marx e Engels e ao longo da década de 1920 e do início da década seguinte empreendeu um grande esforço para localizar, organizar e publicar tais obras. Contudo, este trabalho hercúleo foi interrompido pela prisão e fuzilamento de Riazanov em 21 de janeiro de 1938, quando uma nova onda de perseguições (chamada de grande purga) se abateu na URSS. Logo, os intelectuais e artistas analisados brevemente neste artigo tiveram acesso apenas a

O início da paranoia e das perseguições stalinistas a partir de 1933 significou um fechamento para toda e qualquer possibilidade de produção artística e acadêmica. Significou também o encerramento de uma experiência nova em diversos campos e o estabelecimento de uma visão doutrinária, inquestionável e passível de punição para aqueles que ousassem discordar, o que incluía desde a prisão até a morte. Evidentemente, cabe assinalar que quando se aborda o nascimento do stalinismo não podemos confundi-lo com a chegada de Joseph Stálin ao poder em 1924 e nem seu fim se deu com a morte de Stálin em 1954. O que se convencionou chamar de stalinismo, ou seja, um regime paranóico que terminou por produzir terror e perseguição em toda a URSS, assim como em muitos dos estados do socialismo real, teve início a partir de 1933, pois foi a partir do início dos anos 1930 que as ações de Stálin resultaram no definhamento dos princípios democráticos e na criação de um aparelho repressor que acabou por gerar “o dogmatismo nas ciências sociais, na ideologia e na propaganda que se alastra rapidamente” (VOLKOGONOV, 2017, p. 253). O que fica claro é que toda e qualquer forma de liberdade de expressão chegou ao fim, tanto em termos de expressão política, quanto em termos de pesquisa e reflexão acadêmica e artística, pois as perseguições não se limitaram aos militantes, conhecidos ou anônimos, mas também até mesmo aos mais renomados artistas e intelectuais soviéticos da época.

E como isso impactou nas artes, na intelectualidade e nas ciências? Simplesmente esterilizando toda e qualquer forma de debate, seja acadêmico ou científico. Muitos dos autores e pensadores citados ao longo deste texto foram perseguidos, censurados ou mesmo executados pelo stalinismo. A triste lista inclui nomes como Pachukanis (preso em 20 de janeiro de 1937 e

---

algumas das obras de Marx, notadamente O Capital, sua principal obra. Sobre Riazanov e seu papel na organização das obras completas de Marx e Engels, cf. CERQUEIRA, Hugo Eduardo da Gama. David Riazanov e a Edição das Obras de Marx e Engels. In: *Economia*, Brasília (DF), v.11, n.1, p.199-215, jan/abr 2010.

sentenciado à morte em setembro do mesmo ano), Riazanov (preso em 22 de julho de 1937 e fuzilado em 28 de janeiro de 1938) e Pistrak (preso em 1937 e fuzilado em 25 de dezembro do mesmo ano).

## Referências

BUSHKOVITCH, Paul. **História concisa da Rússia**. Tradução: José Ignácio Coelho Mendes. São Paulo: Edipro, 2014.

CARR, E. H. **La revolución bolchevique (1917-1923) vol. 2: el orden económico**. Madrid: Alianza, 1982.

CERQUEIRA, Hugo Eduardo da Gama. David Riazanov e a Edição das Obras de Marx e Engels. In: **Economia**, Brasília (DF), v.11, n.1, p.199–215, jan/abr 2010.

EISENSTEIN, Serguei. **Memórias imemoriais: uma autobiografia**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ENGELS, Friedrich. El papel del trabajo em la transformacion del mono em hombre. In: **Obras escogidas de Marx y Engels vol. II**. Madrid: Fundamentos, 1975.

FERGUNSON, Niall. **O horror da guerra: uma provocativa análise da Primeira Guerra Mundial**. Tradução: Janaína Marcoantonio. 2ªed. São Paulo: Planeta, 2018.

FICHER, Louis. **Lenin**. Barcelona: Bruguera, 1966.

FUKYIAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOMBRICH. Ernest. **A história da arte**. Tradução: Álvaro Cabral. 15ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

GOLOVATY, Ricardo Vidal. A pedagogia socialista de Moisey Pistrak no centenário da revolução russa: contribuição pelo olhar da história e da sociologia da educação. In: **História e Cultura**. Franca, v. 6, n. 1, p. 103-125, mar. 2017.



GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo à arte neoconcreta.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **Revolucionários.** Tradução: João Carlos Vitor Garcia & Adeângela Saggiaro Garcia. 5ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

HOBSBAWM, Eric. A cultura europeia e o marxismo entre o século XIX e o século XX. In: HOBSBAWM, Eric (org.). **História do marxismo vol. 2: o marxismo na época da Segunda Internacional.** Tradução: Leandro Konder & Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

LEITE, Tamires Moura Gonçalves. **As estampas de Liobov Popova e Varvara Stepanova e o “novo modo de vida soviético”.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 2019.

LÊNIN, Vladimir. **Cultura e revolução cultural.** Tradução: Lincoln Borges Júnior. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital livro 1, vol.1.** Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 7ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la critica de la economia política (Grundrisse) 1857-1858.** 14ª ed. Traducion: José Aricó; Muiguel Murmis; Pedro Scaron. México: Siglo Veinteuno, 1986.

PACHUKANIS, Evguiéni Bronislávovitch. **Teoria geral do Direito e marxismo.** Tradução: Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Seminovich Vygostki no Brasil.** Repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2010.

PISTRAK, Moisey; BEREZANSKAYA, Elizaveta; LEYTNEKKER, Olga; MIKELSON, Robert; STRAZHEV, Aleksei & SHULGIN, Viktor. Prefácio dos autores. In: PISTRAK, Moisey (org.). **A escola comuna.** Tradução: Luiz Carlos de Freitas & Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo.** Tradução: José Octávio. São Paulo: Círculo do Livro, s./d., p. 282.

ROSA, Alberto & MONTERO, Ignacio. El contexto histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque sociohistórico. In: MOLL, Luis (comp.). **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.** Buenos Aires: Aique, 1993.

SADOU, Georges. **História do cinema mundial vol. 2.** Tradução: Manuel Ruas. Lisboa: Horizonte, 1983,

SANTOS, João Paulo de Faria. Superando a forma jurídica da mercadoria a partir da Obra de Petr Stucka. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo.** UFF: Niterói, 2019.

SARAIVA, Leandro. A montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial.** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SENNA, Thaíz Carvalho. A questão da representação feminina nos cartazes soviéticos – algumas questões. In: **História e Cultura.** Franca, v. 6, n. 1, p. 103-125, mar. 2017, p. 107.

SERGE, Victor. **Literatura e revolução.** Tradução: Paulo Franchetti. São Paulo: Ensaio, 1989, p. 49.

SEUPHOR, Michel. Malevich. In: MAILLARD, Robert (org.). **Dicionário da pintura moderna.** Tradução: Jacy Monteiro. São Paulo: Hemus, 1981.

SILVA, Danielle Jardim da. **Avanços e limites da contribuição soviética para a libertação das mulheres:** Apontamentos a partir do pensamento de Alexandra Kollontai. (Dissertação de Mestrado), Niterói: UFF, 2018.

STVENSON, David. **1914-1918 – a história da Primeira Guerra Mundial Vol 3:** as consequências. Tradução: Valter Lelis Siqueira. Barueri: Novo Século, 2016.

TRATEMBERG, Maurício. **Teoria e ações libertárias.** São Paulo: EDUNESP, 2011.

TROTSKI, Leon. **Literatura e revolução.** Tradução: Luiz Alberto Muniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

VOLKOGONOV, Dimitri. **Stálin:** triunfo e tragédia Vol. 1. Tradução: Joubert de Oliveira Brízida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

## Sobre o materialismo histórico-dialético

André Silva Martins

O objetivo do presente capítulo é tratar do método de produção do conhecimento que Alexander Luria assumiu como referência: o materialismo histórico-dialético.

Avaliamos que o contexto histórico da Revolução Russa, o envolvimento com o processo de construção de uma experiência societária de novo tipo pós-Revolução e o empenho para afirmar a psicologia como ciência para além das concepções objetivistas e subjetivistas foram fundamentais para Luria se apropriar do materialismo histórico-dialético. Além dessas determinações históricas, foi decisiva também a inserção no ambiente acadêmico marcada pela estreita relação com Alexei Leontiev e, principalmente, com Lev Vigostki.

Com o materialismo histórico-dialético, Luria ampliou o conhecimento sobre a realidade, o ser humano e seus processos psíquicos, reconhecendo-os como processos complexos e sínteses de múltiplas determinações. Luria (1992) afirma ter compreendido com Vygotsky que os seres humanos constroem o mundo social a partir das escolhas que realizam frente às circunstâncias objetivas do mundo real ao mesmo tempo em que se transformam como sujeitos da própria história, como assinalado por Marx (2011).

Apropriando-se do método e demonstrando autonomia intelectual, Luria conseguiu ordenar as dimensões política, ética, filosófica e científica para interpretação do ser humano e do psiquismo de modo coerente e articulado, reconhecendo que a formação das funções psíquicas superiores são sínteses que emergem da ação ativa do sujeito no espaço e no tempo histórico. Assim, buscou superar dialeticamente os limites das correntes filosóficas e psicológicas dominantes em seu tempo histórico, que valorizavam as análises e sínteses reducionistas do real geradas

pela fragmentação da realidade viva. Verificamos que seu esforço não foi em vão.

Em função do vínculo orgânico do pensamento de Luria com o materialismo histórico-dialético, trataremos de alguns aspectos que avaliamos como centrais para compreensão deste método elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels.<sup>1</sup>

### **Sobre os fundamentos do método**

Na obra intitulada *A Ideologia Alemã*, que foi dedicada à interpretação crítica da filosofia alemã, especialmente do idealismo hegeliano, Marx e Engels (2007) apresentaram sínteses que podem ser consideradas como fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Na referida obra, mais que realizar uma contestação da teoria pela teoria, Marx e Engels produziram a crítica a partir da identificação da gênese e da dinâmica desta tradição filosófica na materialidade histórica, considerando sua relação com os processos sociais constituídos pelas dimensões econômica, política e cultural, neste caso, por exemplo, a religião. Eles identificaram que a tradição filosófica alemã produziu idealizações ou formas abstratas e genéricas exatamente porque negavam as condições reais de produção da vida em sociedade. Diante dessa constatação, apresentaram um posicionamento qualitativamente diferenciado assim descrito:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p.86-87)

---

<sup>1</sup> Fazemos uma pequena ressalva: apesar do materialismo histórico-dialético ser reconhecido como uma construção de Marx, ressaltamos que Engels teve uma participação importante no delineamento deste método como destacado por Netto (2020).

Nessa linha, os autores reconheceram que a vida humana é uma produção social, portanto, coletiva, gerada a partir de bases materiais concretas e de relações sociais concretas. Explicaram que essa produção é viabilizada através da ação intencional sobre as bases materiais presentes no mundo para torná-las úteis e que antes da ação propriamente dita, os seres humanos já antecipam no plano do pensamento o que pretendem produzir.

A ação ou atividade intencionalmente dirigida para viabilizar a satisfação das necessidades e das vontades humanas foi conceituada pelos autores como trabalho. Trata-se de uma atividade, segundo Marx (2017), exclusivamente humana dirigida a um fim que possibilita ao ser social modificar as formas materiais existentes para satisfazer suas necessidades e desejos e, neste processo, produzir a sua própria transformação a partir das circunstâncias históricas existentes. Na mesma linha, Engels (2006, p.7), dissertando sobre o desenvolvimento humano em 1876, complementou:

[...] nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo. Resumindo: só o homem pode fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho.<sup>2</sup>

Ao decifrarem que a vida individual e coletiva é uma produção social que ocorre pela mediação do trabalho, Marx e Engels (2007) identificaram que a consciência é também um produto social relacionado à síntese entre objetividade e

---

<sup>2</sup> No referido texto, Friedrich Engels complementou a referida afirmação alertando para o seguinte: “Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras conseqüências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem conseqüências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com freqüência, anulam as primeiras.” (ENGELS, 2006, p. 7)

subjetividade. Assim, pelo trabalho, o ser social produziu, e ainda produz, as condições de vida, satisfazendo tanto as necessidades mais elementares quanto os desejos mais complexos. Nesse processo que envolve a relação com outros seres humanos, construiu, e ainda constrói, a linguagem.

Os autores consideram a linguagem como expressão da consciência do mundo real frente às necessidades de comunicação para a produção da vida em coletividade, mais precisamente, a linguagem como mediação entre o “mundo exterior” e o “mundo interior”.<sup>3</sup> Nessa linha, os autores assinalaram o seguinte:

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e a consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como uma poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal diante do que se deixam impressionar como gado; é que desse modo, uma consciência puramente animal da natureza – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem vive numa sociedade. (MARX; ENGELS, 2007, p.35)

Isso significa que a consciência é produto da práxis, portanto, seu desenvolvimento é definido, em processo, pelas condições objetivas (materiais) e pelas relações que os seres humanos estabelecem sobre tais condições.

Ainda na obra *A ideologia Alemã*, Marx e Engels traçaram elementos importantes sobre a consciência na relação dimensão positiva e negativa do trabalho. Revelaram que o trabalho é, ao que permite o ser produzir a condição de sua própria existência e

---

<sup>3</sup> Sobre a relação entre a produção da vida pelo trabalho e a linguagem, ver Engels (2006).

de sua humanização, ao mesmo tempo em que, sob determinadas condições históricas, possibilita também a alienação do ser social. Ainda que esta ideia tenha sido aprofundada em outro escrito,<sup>4</sup> partindo dessa compreensão, os autores delinearão um fundamento ou categoria do método, qual seja: contradição.

Assim, ao reconhecerem que a síntese entre as condições materiais e a inserção do ser no conjunto das relações sociais é o que define a consciência, Marx e Engels (2007) desvelaram que as relações de poder travadas entre as classes sociais, a partir de seus interesses específicos, são fundamentais para a formação da consciência. É importante destacar que, para os autores, o poder não é uma coisa, mas sim uma forma social, mais precisamente uma forma de relação social de dominação, cujo fundamento envolve a associação voluntária ou involuntária para produzir os meios de vida.

Nessa direção, temos o seguinte:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a forma material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição de ideias de seu

---

<sup>4</sup> Ver Marx (2010), especificamente o capítulo intitulado “Trabalho estranhado e propriedade privada”.



tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p.47)

Fica evidente que a formação social da mente, mais precisamente, a compreensão de si e do mundo, ocorre por um processo complexo, gerado pela atividade humana, assim como são complexas as relações sociais e as relações de poder que geram as bases para seu desenvolvimento. Com efeito, delimitando a dimensão histórica e concreta da vida humana, os autores revelaram que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p.87)

Mesmo sem ter tido acesso a obra a *Ideologia Alemã*, a concepção materialista histórico-dialética de ser humano delineada por Marx e Engels foi precisamente revelada por Antonio Gramsci em um de seus escritos de 1932, período em que esteve preso no cárcere fascista na Itália. Eis o que nos apresenta o autor:

O que é o homem? O que é a natureza? Se se define o homem como indivíduo, psicológica e especulativamente, estes problemas do progresso e do devir são insolúveis ou puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda comparação no tempo entre homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas. Por outro lado, dado que o homem é também o conjunto das suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente a diferença entre o passado e o presente, já que é possível medir a medida em que o homem domina a natureza e o acaso. (GRAMSCI, 1999, p. 405-406)

O autor prossegue a reflexão afirmando o seguinte:

O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. Cria-se a própria personalidade: 1) dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera. O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. (GRAMSCI, 1999, p. 406)

Isso significa que “a essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade” (KOSIK, 2002, p.127).

Ainda sobre a relação do trabalho com a produção da consciência, Marx e Engels (2007) alertaram que a compreensão de si e do mundo pode ser uma consciência ilusória, idealista, que não é capaz de tratar precisamente da gênese e da dinâmica das relações sociais, das relações de poder e da própria condição do sujeito no mundo em decorrência da alienação. Sob essa condição, a consciência e, por conseguinte, a linguagem operam no plano das aparências dos fenômenos ou da pseudoconcreticidade, como ensina Kosik (2002).

Nessa perspectiva, Marx e Engels (2017) alertaram que, sob determinadas circunstâncias históricas – de modo mais preciso, na sociedade capitalista – o sujeito: (i) toma os fragmentos sociais como expressão da própria realidade; (ii) elege essas formas aparentes e imediatas a partir de conexões mecânicas simples; (iii) projeta o mundo a como uma forma estática e as relações como algo naturalmente constituído e acabado, negando a realidade como processo (movimento) histórico, pois a percepção imediata é afirmada como referência para o pensar. Como resultado, temos

uma representação abstrata, distorcida e genérica sobre a condição da vida humana.

Ao interpretarem criticamente o pensamento movido pela ideologia, Marx e Engels destacaram outros dois fundamentos ou categorias do método que estavam construindo: mediação e totalidade.

Nessa construção, reafirmaram que subjetividade e objetividade não são formas excludentes, como propõe o enfoque positivista, e nem limitadas à percepção do sujeito sobre o objeto, como sugere correntes da perspectiva fenomenológica, pois o sujeito está sempre em relação ativa com os objetos do mundo. Com esse entendimento, Marx e Engels propuseram uma ruptura radicalmente original, traçando as bases do método materialista histórico-dialético cuja explicação foi assim sintetizada:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94- grifos nossos).

Concluem afirmando o seguinte: “No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como indivíduo vivo;

no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

No plano epistemológico, o materialismo histórico-dialético tem como referência central a prática social. Nessa compreensão, a pesquisa referenciada por este método aborda as dimensões objetiva e subjetiva das atividades humanas como elementos indissociáveis. Além disso, reconhece que os fenômenos da realidade podem ser analisados, interpretados e sistematizados no plano do pensamento para apreender as singularidades e particularidades de sua constituição na dinâmica do mundo concreto. Desse modo, faz uma superação dialética tanto dos enfoques subjetivistas, que projetam o indivíduo sobre o objeto, quanto os enfoques objetivistas, que anulam o sujeito frente à imediatez factual do objeto.

### **Sobre o método**

Aprofundando a crítica aos principais pensadores de seu tempo e apoiado nos fundamentos que havia sistematizado com Engels em *A Ideologia Alemã*, Marx não mediu esforços para avançar com a sua pesquisa sobre o modo de produção capitalista da existência humana, aprofundando, nesse processo a elaboração do método de análise do real. Isso significa que a preocupação de autor não foi criar um método de produção do conhecimento para depois realizar a investigação. A construção do método foi sendo delineada no curso do processo de investigação, envolvendo a crítica social e o debate teórico.<sup>5</sup>

O primeiro aspecto assinalado por Marx (2008) foi que a análise comprometida em ultrapassar as formas imediatas,

---

<sup>5</sup> Apesar dessa observação, ressaltamos que Marx sistematizou ideias mais objetivas sobre o método em um texto sem a finalidade de divulgação, mas que foi publicado após o seu falecimento sob o título “Introdução à crítica da economia política”. Esse texto pode ser acessado em Marx (2008).

aparentes e abstratas de um determinado fenômeno deve considerar o conjunto das atividades reais dos sujeitos sociais também reais e suas produções concretas.

Com essa afirmação, dirigiu sua crítica às abordagens que tratam dos fenômenos da totalidade social de modo abstrato, em fragmentos, pela imediatez do fato aparente, desconsiderando os aspectos concretos do conjunto da vida social que constituem e determinam a especificidade e o movimento do objeto de investigação como a própria condição do ser humano. Afirmou que tal esforço produz apenas formas abstratas simples, genéricas e especulativas que não traduzem a complexidade do fenômeno em estudo no plano do pensamento.

Segundo ele, essa lógica de reflexão limita a compreensão da vida social e de seus fenômenos porque não possui a capacidade reproduzir no plano do pensamento o movimento do real, portanto, não elucida a natureza e a especificidade do objeto de investigação.

Nessa linha, retomando a crítica a Hegel já formulada em *A Ideologia Alemã* com Engels, Marx apresentou os limites do método que apenas possibilita contemplar a realidade sem atingir a essência do real – na citação que segue abaixo, denominada de “primeiro método”. Na sequência do mesmo excerto, a lógica dialética do método materialista histórico-dialético foi apresentada. Vejamos o que afirmou Marx:<sup>6</sup>

No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve [sintetiza] em si, procede de si [se

---

<sup>6</sup> A obra citada foi traduzida por Florestan Fernandes e, posteriormente, revisada por Reinaldo Carcanholo. Contudo, resolvemos acrescentar algumas expressões em colchetes que foram extraídas da tradução de Edgard Malagodi, com a colaboração de José Giannotti, de 1999, editado pela Nova Cultural com o objetivo de ampliar a possibilidade de compreensão do que Marx sistematizou.

aprofunda em si], move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta [concreto pensado]. (MARX, 2008, p.259)

Por conseguinte, Marx sistematizou outro pressuposto importante para o método, qual seja: o conceito de concreto. Em suas palavras:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese [concreto pensado], como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259)

No prefácio da primeira edição d'O Capital (1867), ressaltou a importância da capacidade de abstração para sistematização do concreto pensado por uma curiosa analogia entre a pesquisa social e a pesquisa na química. Ressaltou que enquanto a segunda conta com reagentes e microscópio, a primeira é viabilizada pela capacidade de abstração do/a pesquisador/a (MARX, 2017), (MARX, 2017), exigindo um movimento do pensamento – a lógica dialética – que não se renda à lógica especulativa e subjetivista hegeliana ou à lógica formal do empirismo (objetivismo). Segundo ele, a lógica dialética – uma forma de pensar e, por conseguinte, produzir conhecimento – precisa traduzir no plano do pensamento o movimento do objeto em suas múltiplas dimensões e determinações.

Netto (2011) explica que toda intenção de Marx com o método foi criar uma lógica de pensamento para a compreensão da realidade tal como ela é, ou seja, em processo e como síntese do diverso. Segundo o autor, “O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a

realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento” (NETTO, 2011, p.44).

Em outras palavras, ao produzir o conhecimento à luz do materialismo histórico-dialético não se quer contemplar as formas aparentes da realidade e nem produzir representações subjetivistas sobre o real. O compromisso é explicar a gênese, a dinâmica e a essência histórica e social dos fenômenos, algo que não pode ser realizado através da verificação das formas imediatas e aparentes dos fenômenos. O esforço é reproduzir – no sentido de reconstruir – no pensamento e na linguagem o movimento do objeto e o objeto em movimento. Isso significa que

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E essa reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 21)

Verificamos que, sob o plano gnosiológico, Marx e Engels (2007) elaboraram uma formulação original sobre a relação entre o sujeito e objeto de investigação alicerçado em pressupostos ontológicos de ser humano e de realidade social em articulação orgânica com a concepção de história. No plano epistemológico, abriram novas possibilidades para a produção do conhecimento sobre a realidade social produzida pelos seres humanos, bem como para a crítica ao conhecimento acumulado sobre esta realidade.

Com efeito, a vinculação entre gnosiologia e epistemologia no materialismo histórico-dialético produziu um pressuposto central, qual seja: o/a pesquisador/a das ciências humanas e sociais, ao investigar um objeto para compreendê-lo e explicá-lo no plano da realidade concreta, rompe com o mito da neutralidade científica porque supera o que Konder (2009) denomina de condição de alienação na ciência.

Netto (2011, p. 23) confirma esse entendimento afirmando que:

[...] a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado com o objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade.

Recorremos mais uma vez à formulação de Netto (2011, p.45):

Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. [...] o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.

No posfácio da edição alemã de O Capital, escrito em 1873, ao acentuar a diferenciação do método de exposição do método de investigação no materialismo histórico-dialético, Marx explicou o seguinte:

A investigação tem de apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador poder ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente o seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiúrgico do processo efetivo, o qual constitui apenas manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2017, p.90)



Ressaltamos que Luria foi preciso em reconhecer o significado do conhecimento e do processo de sua produção no materialismo histórico-dialético. O excerto a seguir confirma isso:

Sempre admirei a observação de Lenin de que um copo, enquanto objeto científico, só pode ser entendido quando é visto a partir de várias perspectivas. No que diz respeito ao material de que é feito, torna-se um objeto da física; quanto ao seu valor, um objeto da economia; quanto a sua forma, um objeto de estética. Quanto mais isolarmos relações importantes, mais perto chegamos da essência do objeto, de um entendimento de suas qualidades e das regras de sua existência. E quanto mais preservamos toda a riqueza de suas qualidades, mais perto chegaremos das leis internas que determinam sua existência. Esta perspectiva levou Karl Marx a descrever o processo de descrição científica pela estranha expressão "ascendendo ao concreto".

A observação e a descrição dos fatos psicológicos deve seguir o mesmo processo. (LURIA, 1992, p. 182)

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o ser social produz conhecimento para conhecer a realidade e intervir nesta realidade, considerando, como revela Kosik (2002), que os fenômenos possuem uma essência histórico-social que dificilmente é apreendida pela razão no plano imediato. O autor explica que, pela práxis utilitária, o ser social identifica um objeto, atribui sentido e interage com ele sem necessariamente ter uma compreensão ampla e precisa de seus fundamentos, isto é, de sua essência histórica. Um exemplo apresentado pelo autor é sobre a problemática do dinheiro: "Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro." (KOSIK, 2002, p.14).

Nessa perspectiva, Kosik (2002, p.15) assinala que

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência

[histórico-social] se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] A essência [histórico-social] não se dá imediatamente; é mediata ao [próprio] fenômeno.

Além desses pressupostos, o materialismo histórico-dialético é ordenado por fundamentos, categorias ou princípios já anunciados na primeira sessão deste capítulo. A função desses constructos é traduzir no pensamento a dinâmica da realidade social. Portanto, não são formulações mentais idealizadas sobre o real, mas sim expressões do próprio real no plano do pensamento – algo importante para a investigação científica. Além disso, ressaltamos ainda que tais constructos não fazem sentido se tomados isoladamente ou hierarquizados, pois formam uma unidade dialética do método.

O primeiro que destacamos é a totalidade social. Kosik (2002, p. 44) delimita esse constructo nos seguintes termos:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião da realidade saia constituída – se são entendidos como parte estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todo os fatos, o conjunto dos fatos [...] visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e concreticidade.

Reafirmando a formulação de Marx, Lukács (2012) explica que a totalidade social é um complexo dinâmico constituído por vários complexos singulares com profundas conexões entre si e com materialidade histórica socialmente construída. Nessa perspectiva, acentua que um objeto de investigação nas ciências humanas e

sociais precisa ser concebido como expressão particular da totalidade social em processo e não como uma manifestação a-histórica de fragmentos do mundo.

Por conseguinte, no processo de pesquisa, é necessário identificar as conexões entre o objeto e a realidade, considerando, como assinala Kosik (1976), o primeiro como um momento particular da totalidade. O autor acrescenta ainda o seguinte:

[...] os fatos isolados [de seus contextos histórico-sociais] são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio. (KOSIK, 2002, p. 49)

Com o fundamento, princípio ou categoria “totalidade”, Marx e Engels (2007) não só revelaram a importância da historicidade dos fenômenos, explicitando a dimensão social, portanto, humana e coletiva, como também destacaram que o isolamento de um objeto de sua realidade de produção não possibilita compreendê-lo como síntese do diverso, mais precisamente, de relações diversas.

Nessa direção, Marx (2008) apresentou uma dupla e precisa crítica aos enfoques objetivista e subjetivista sobre a problemática da totalidade social. Em relação ao primeiro, apontou que esse enfoque, ainda que parta de elementos do real, ou seja, que as investigações “[...] comecem sempre pelo todo vivo” (MARX, 2008, p.258), valoriza a dimensão imediata e simples do objeto, das formas elementares do fenômeno, gerando apenas “uma representação caótica do todo” (MARX, 2008, p.258). Sobre o segundo, afirmou se tratar de uma profunda ilusão que considera a realidade como produto do pensamento do indivíduo, ou seja, um produto desencarnado de materialidade histórica.

O segundo fundamento, princípio ou categoria do método que ressaltamos é denominado de mediação. Sobre este constructo, Mao Tse-Tung (1999, p. 34) destaca que

Contrariamente à concepção metafísica do mundo, a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam.

Com a mediação, é possível apreender os elementos que estão unificados pela história em suas particularidades sem perder a relação que possuem com o todo. Em outros termos, possibilita compreender um fenômeno social em sua especificidade/particularidade na relação indissociável com a totalidade. Esse constructo reforça a importância de superação da armadilha que propõe a apreensão do objeto em si mesmo, em sua forma simples e imediata, sem conexões com o todo.

Kosik (2002) destacou a relevância desse fundamento ao afirmar que a riqueza de um fato histórico-social só pode ser apreendida se os diferentes nexos com a totalidade social forem considerados. Em outras palavras, a mediação é o que permite interpretarmos a dinâmica real de um objeto de investigação em suas múltiplas dimensões a partir dos vínculos orgânicos com a realidade concreta.

Ciavatta (2001, p.131) explicou que as mediações “são relações articuladas que são reconstruídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo”, sendo que tais relações são sempre complexas. Em outras palavras, a categoria possibilita ao pensamento captar a natureza histórico-social em processo de um fenômeno em suas múltiplas vinculações com o real, isto é, no tempo e no espaço, decorrente da atividade humana na produção material ou simbólica.

De acordo com Lukács (2012), a mediação conecta a parte ao todo, sendo que essa conexão não é simplesmente uma ligação formal, mas sim algo substantivo do próprio real, da própria gênese e movimento do objeto na sociedade. Com a mediação,

temos condições de apreender o objeto de pesquisa na dinâmica das relações sociais e das relações de poder, isto é, em sua historicidade. Trata-se da apropriação do objeto no plano do pensamento como algo específico, mas historicamente determinado; precisamente como um produto das dinâmicas sociais, portanto, como síntese de múltiplas determinações.

Luria foi preciso em revelar a importância da mediação ao afirmar que

A observação científica não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior número possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma “coisa”, um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira pela qual uma determinada coisa ou objeto se relaciona com outras coisas ou objetos. (LURIA, 1992, p.182)

O terceiro fundamento é denominado de contradição – a unidade dos contrários. Considerando que um objeto de investigação precisa ser identificado, apreendido, analisado e explicado como produto da totalidade social e pelas mediações, e necessário apreendê-lo também como expressão específica da unidade dos contrários. Nessa direção, Mao Tse-Tung (1999, p.34-35) explica o princípio ressaltando que

A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento. O contraditório no seio de cada fenômeno é a causa fundamental do respectivo desenvolvimento.

O autor ainda apresenta um esclarecimento importante sobre a especificidade das contradições, finalizando com uma sugestiva metáfora:

Mas será que a dialética materialista exclui as causas externas? De modo algum. Ela considera que as causas externas constituem a condição das modificações, que as causas internas são a base dessas modificações e que as causas externas operam por intermédio das causas internas. O ovo que recebe uma quantidade adequada de calor transforma-se em pinto, enquanto que o calor não pode transformar uma pedra em pinto, já que as respectivas bases são diferentes. (TSE-TUNG, 1999, p.36)

Isso significa que um fenômeno resguarda em sua dimensão interna as tensões histórico-sociais geradas pela práxis humana. A forma particular de um objeto de investigação, por ser a síntese do diverso, como ressaltado por Marx (2008), resguarda em sua especificidade, sob tensões, as dimensões da totalidade em movimento.

O princípio da contradição no materialismo histórico-dialético acentua que dimensões contrárias coexistem em um determinado objeto.

Para explicitar o significado da contradição, recuperamos a centralidade do trabalho para a constituição do ser social como apontado por Marx e Engels (2007). Essa atividade exclusivamente humana é decisiva para a produção da existência ao mesmo tempo que, sob circunstâncias históricas do mundo capitalista, configura-se como negação da existência sob a forma de trabalho estranhado e alienado. No campo educacional, com a contradição, reconhecemos a escola pública interessa tanto a classe trabalhadora e quanto a classe burguesa, mas por motivos antagônicos. Assim, permite reconhecer que os processos pedagógicos que ocorrem nessa instituição são expressões específicas que emerge como resultado provisório das disputas político-ideológicas em torno dos projetos de sociedade e de educação, neste caso, envolvendo, por exemplo, teorias pedagógicas, políticas curriculares, financiamento etc., ainda que nem todas/os professoras/es tenham consciência disso.

A contradição nos possibilita compreender que a “positividade” e a “negatividade” – a unidade dos contrários – residem em todos os fenômenos sociais como resultado dos processos histórico-sociais.

Em síntese, o método materialista histórico-dialético concebe que a produção do conhecimento sobre o ser social e os fenômenos sociais deve ultrapassar os limites dos enfoques objetivista e subjetivista, e suas vertentes contemporâneas, porque reconhece a centralidade da práxis humana na produção do conjunto da vida social pela totalidade, pelas mediações e pelas contradições.

### **Considerações finais**

Pelo exposto, reconhecemos que a escolha do método científico, entendido como caminho para produzir conhecimento, está fundamentado num posicionamento ético-político sobre a ciência que emerge de uma concepção de sujeito e de realidade e, ainda, com uma perspectiva de intervenção no mundo (FRIGOTTO, 1989).

Além disso, verificamos que a concepção materialista e histórica da realidade delineada por Marx e Engels não é reduzida à dimensão dos fatos econômicos como muitos críticos apontam e que nem o método é um caminho para estudar os fenômenos do que se convencionou teoricamente chamar de economia. A concepção de ser social e de práxis social do materialismo histórico-dialético não elide e nem supervaloriza os aspectos simbólicos da cultura simplesmente porque eles constituem os processos histórico-sociais reais.

Avaliamos que Luria compreendeu acertadamente esses dois pontos ao descrever a ciência romântica como expressão do materialismo histórico-dialético com a seguinte afirmação:

Os cientistas românticos não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as

propriedades dos fenômenos em si mesmos. É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha esta riqueza. (LURIA, 1992, p.179)

## **Referências**

Clavatta, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Engels, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Trabalho Necessário, ano 4, nº 4, p.1-9, 2006.

Frigotto, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Luria, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992

Kosik, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Lukács, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

Tsé-tung, Mao. **Sobre a prática. Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo: 2007.

Marx, Karl. **Introdução à contribuição à crítica da economia política**. In: Marx, Karl.



Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: a crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020.

## **As vanguardas russas e a revolução nas artes na linguagem e nas ciências**

Mário Ramos

Quando a efervescência social e política da Rússia pós-tzarismo culminou na Revolução Socialista de 1917, o ambiente de reconstrução da nação, agora sob o novo regime, provocou imediatamente o impulsionamento desenvolvimentista e inovador em diversas áreas da vida cultural do país. Sob a necessidade de reerguer e modernizar uma Rússia ainda atrasada, em vários aspectos, diante do Ocidente, foram fomentadas as inovações no campo das ciências (em todos os âmbitos), das artes, da cultura e mesmo da vida social. Os esforços criativos dos artistas, cientistas, pensadores, entraram em um tipo de conjunção, muitas vezes idealizada, com as propostas do Partido Comunista para a renovação política, ideológica e social do país que se tornaria, nos anos seguintes, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Em decorrência dessa unidade em torno de objetivos comuns, a revolução na arte promovida pelas vanguardas russas (geralmente trata-se das vanguardas no plural, devido à variedade de tendências e grupos alinhados em torno do chamado Futurismo Russo) foi frequentemente associada à Revolução Socialista de 1917 pelos estudiosos do período no Ocidente. Porém, torna-se necessário ressaltar que esse clima de efervescência já vinha ocorrendo há mais de uma década na Rússia, com as primeiras manifestações artísticas das vanguardas e, junto a elas, os primeiros experimentos iconoclastas em relação ao passado e à tradição, datando dos primeiros anos do século XX e, a princípio, influenciados por tendências estéticas das vanguardas europeias. Neste texto, no que concerne às artes, trataremos especificamente da poesia russa de vanguarda e de suas relações com os estudos da linguagem e da teoria literária.

O período inicial da Revolução Russa foi marcado pelo apoio do novo Estado em formação, dos órgãos oficiais, à liberdade de criação e produção artística e científica, bem diferente do que ocorreria alguns anos depois, com a União Soviética sob o regime ditatorial de Stálin. Tal liberdade agregou e, às vezes, gerou grupos de artistas, pensadores e cientistas que influenciariam o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento, tanto na Rússia como no Ocidente, até os dias de hoje. Deste período pós-revolucionário surgiram nomes como os de Roman Jakobson e Vladimir Propp (nos estudos da linguagem e da literatura), Liév Vygótski e Aleksánder Lúria (na área da psicologia e neuropsicologia), Mikhail Bakhtin (nos estudos de literatura, cultura e filosofia da linguagem), Vladimir Tátlin (na arquitetura), e artistas como Vladimir Maiakóvski e Velimír Khlébnikov (na literatura), Kazimir Maliévitch (na pintura), Vsevolod Meyerhold (no teatro), Serguei Eisenstein (no cinema), e tantos outros que poderiam ser incluídos nessa lista. Todos eles empenhados na tarefa de experimentar, inovar e renovar suas áreas específicas de atuação. E um dos fatores responsáveis por tão profícua produção de artistas e pensadores foi sua proximidade no seio de uma mesma cultura, num mesmo momento histórico. Como resultado disso, eram constantes as interrelações entre diferentes formas artísticas e mesmo entre as artes, o pensamento e as ciências.

Um dos mais interessantes exemplos dessas interrelações ocorreu na relação entre os artistas da vanguarda futurista, principalmente no caso da literatura, e os estudiosos e teóricos que estudavam a literatura e a linguagem, os chamados grupos dos Futuristas (nas artes) e dos Formalistas (no estudo da literatura e da linguagem). O grupo dos Formalistas, assim posteriormente chamados, provinha da OPOIAZ (*Óbchtchestvo po Izutchéniu Poetítcheskogo Iazyká*, Sociedade de Estudos da Linguagem Poética), formado entre 1916-1917, e que propunha, em termos mais simplificados, observar as manifestações da literatura e da língua de forma mais “científica”, a partir da análise imanente de suas

funções e dos procedimentos internos dessas manifestações. O grupo, segundo Krystyna Pomorska,

emergiu na crista da onda de uma revolta antipositivista na Europa, que se iniciou na década de 80 do século passado. Para a análise literária esta revolta significou antes de mais nada o rompimento com o tipo de análise da literatura em termos da causalidade mecanicista, procedimento a que a maior parte dos estudos literários de então estava profundamente apegada, resultando assim que os mais importantes elementos da literatura como tal permaneciam ignorados. (POMORSKA, 1972, p. 24)

Das colocações de Pomorska, acima, a expressão mais importante a ser extraída para nossas observações aqui é “a literatura como tal”. Estudar a “literatura como tal”, significava analisá-la em suas especificidades, em seus procedimentos internos como forma artística que utiliza a língua como matéria-prima, sem mais, como era feito até ali, observá-la a partir de instrumentos que vinham de outras “séries” (termo muito utilizado pelos formalistas russos) da cultura, como a história, a sociologia, a política, a psicologia ou mesmo a relação entre as obras e as biografias de seus autores, o que provocava a “causalidade mecanicista” mencionada por Pomorska. O levantamento e análise de procedimentos internos de construção do texto literário (seja na poesia ou na prosa), a correlação desses procedimentos com os métodos gerais de criação dos escritores no decorrer da história da literatura, na Rússia e no Ocidente, assemelhava-se, de certa maneira, ao método científico, à observação do objeto de análise sob o microscópio de um laboratório. A tentativa de encontrar o específico literário, traduzido pelo neologismo russo “literatúrnost” (traduzido ao português como literariedade ou literaturidade), trazia a possibilidade de tratar o estudo da literatura e de sua teoria como uma forma de ciência, o que influenciou toda a teoria da literatura no decorrer do século XX em todo o mundo. Mais do que isso, inspirados na busca pela “literatúrnost”, aos poucos os formalistas russos foram direcionando seus estudos a outras formas artísticas, como o teatro, o cinema, a pintura, a pintura, aplicando o

método e analisando os elementos específicos em cada uma dessas diferentes formas de arte.

A “imanência” no estudo do objeto e o caráter prático do processo de análise formalista, que depende sempre da observação direta do texto literário, fica esclarecida nas palavras de Boris Eikhenbaum, um dos integrantes do grupo, em “A teoria do método formal”:

O chamado “método formal” não resulta da constituição de um sistema “metodológico” particular, mas dos esforços para a criação de uma ciência autônoma concreta. Em geral, a noção de “método” tomou proporções ilimitadas, significando coisas em demasia. Para os “formalistas” o essencial não é o problema do método nos estudos literários, mas o da literatura enquanto objeto de estudo. Realmente, não falamos, nem discutimos sobre nenhuma metodologia. Falamos e podemos falar unicamente de alguns princípios teóricos que nos foram sugeridos pelo estudo de uma matéria concreta e de suas particularidades específicas, e não por este ou aquele sistema completo, metodológico ou estético. (EIKHENBAUM, 1978, p. 03-04.)

O fato novo que surge nas vanguardas russas, e que parece inédito se observamos outras vanguardas europeias, reside na proximidade entre os teóricos formalistas e os escritores e outros artistas do futurismo russo (muitos deles, amigos entre si). O aprofundamento sincrônico dos estudos formalistas refletia-se na escolha de obras de jovens autores da própria época como objetos de estudo (além, é claro, da análise de obras do passado, russas e ocidentais). A partir da análise de textos literários de sua própria época, dos textos de vanguarda, novos elementos teóricos surgiam e alimentavam o desenvolvimento do formalismo. Por outro lado, com o fomento à publicação de artigos e ensaios, tais teorias acabavam por influenciar também os escritores da época que, assim, desenvolviam e aprimoravam seus métodos de criação, num profícuo processo de retroalimentação que unia arte e pensamento crítico e teórico. O ponto máximo dessa retroalimentação foi o estímulo para que poetas e artistas começassem a produzir textos críticos e teóricos, e muitos

teóricos dos formalistas passassem a produzir também seus próprios textos literários, em poesia e em prosa, inspirados em sua própria teoria (estes, como os poemas vanguardistas de Jakobson, novelas de Viktor Chklóvski, por exemplo, ainda são pouco conhecidos e divulgados em língua portuguesa).

Do ponto de vista da criação artística das vanguardas russas, no plano da literatura, da poesia e, em alguns casos, da prosa, um dos aspectos que mais chamou a atenção dos estudiosos formalistas foi a criação da língua zaum (ou transmental, transracional, nas traduções em português). Nascida de experimentos poéticos de Velimír Khlébnikov e Elena Guro, ainda nos primeiros anos do século XX, posteriormente incorporada aos manifestos das vanguardas “Bofetada no gosto do público” (1912) e “Manifesto da Língua Transmental” (1921), a língua zaum não chegou a ser configurada como um sistema completo, talvez pelo próprio caráter coletivo de sua criação, pelo qual cada poeta escolhia utilizava seus próprios métodos de elaboração, ainda que baseados em algumas premissas gerais.

De acordo com os manifestos e com sua expressão artística em poemas e outros gêneros textuais, a língua zaum deveria servir como uma língua poética, capaz de alcançar níveis de significação aos quais as línguas convencionais, no caso, o russo, não teriam acesso. O principal aspecto da língua seria a criação de neologismos, novas palavras, que não deveriam ser criadas de forma aleatória, mas a partir da observação e reorganização de vários elementos linguísticos possíveis: elementos fonéticos, quase destituídos de sentido; elementos morfológicos, com a utilização das características morfológicas da própria língua russa, combinando raízes de palavras distintas, mobilizando de forma inusitada prefixos e sufixos do russo e, assim, ampliando as possibilidades de sentido das palavras; uso de neologismos que representariam estados emocionais profundos ou alterados, como as expressões não racionais do amor, do ódio, da loucura; união de raízes de palavras de diferentes línguas; o uso de raízes arcaicas de palavras do protoeslavo, já perdidas no desenvolvimento das

línguas eslavas modernas; e ainda muitas outras formas, como o uso da própria forma visual das letras do alfabeto cirílico como possibilidade de criação de sentidos. Um exemplo radical de língua transmental pode ser observado no poema abaixo, de Alekséi Krutchônikh:

Dyr      bul      chtchyl  
    ubechtchur  
Skum  
ví      so      bu  
r    l      ez  
  
(1913)<sup>1</sup>

Praticamente de impossível tradução, contestado em seu tempo como simples brincadeira infantil com a criação de palavras destituídas de sentido, o poema foi defendido pelo próprio autor, que dizia tratar-se de texto com “mais de nacional russo do que toda a obra de Púchkin”<sup>2</sup>. Krutchônikh não explica, claro, seu poema, porém, com as investigações posteriores de especialistas russos e ucranianos, percebeu-se que o texto é fruto de uma profunda pesquisa sobre as raízes de palavras eslavas arcaicas, cortadas, apenas insinuadas e que, unidas num texto, representam elementos típicos de guerras, como as palavras “clava”, “escudo”, “perfuração com faca” etc. Considerando-se a importância das guerras de defesa e conquista que fizeram parte de toda a história da Rússia, fica mais evidente a menção do poeta ao fator de haver nele um “russo nacional” maior do que o do bardo do século XIX. Não esclarecer o leitor sobre as escolhas era parte das propostas da criação transmental. Seus principais criadores no futurismo, Krutchônikh e Khlébnikov, esperavam que, de alguma forma não muito clara, talvez pensando em traços culturais do passado enraizados na mente dos leitores, estes deveriam intuir de alguma

---

<sup>1</sup> CAMPOS, CAMPOS e SCHNAIDERMAN, 2001, p. 155.

<sup>2</sup> Aleksánder Púchkin (1799-1837): escritor considerado o pai da literatura russa moderna, e um dos principais representantes da cultura russa.

forma os sentidos implícitos nos textos transmentais. Não com a razão, mas por meio de algum elemento mais profundo, quase com um DNA cultural.

Khlebnikov também resgata traços do folclore, da tradição oral, e os insere nos métodos de criação *zaum*, unindo passado e presente a partir da elaboração de neologismos que mobilizam prefixos e sufixos do russo, provocando a ampliação dos sentidos das palavras:

Vai, poderói!  
Marcha, poderói! Possarda, possardor!  
Possaz, eu podó!  
Poderudo, eu posso! Podei, eu podó!  
Podei, meu eu. Prumado! Aprumado! Podei, possedor!  
Poderandai, olhos! Prumados! Aprumados!  
Desfilai, podeidades!  
Marcha, possedor! Mãos! Mãos!  
Possálico, podivinoso semblante, cheio de pondorações!  
Poderardentes olhos, posselhonários pensares, pondereiros sobrolhos!  
O rosto dos podentreiros. A mão dos podentreiros! Possensores!  
Mãos, mãos!  
Possublimes, possálicas, podivinas,  
Portenteiras, potenciosas, poderousadas!  
Posserga-se, semblante!  
Onipodentes, posserosas podeidades,  
Vocês espalharam-se, cabelos, possindígenos,  
Poderanos: poderdeiros, pelo possenhor podivinoso, por podescendentes,  
No meio dos possinfantes: o potençaço, dos poderozes proverossímeis,  
Enrosca-se um sapoderoso,  
Possencantado por podivineiros podencantos de possentes posselhardários.  
(1921)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Fragmento do texto épico *Zanguézi*, de Velimír Khlebnikov, ainda não publicado em português. Tradução do autor.



O neologismo “poderói” e outros são baseados, inicialmente, na palavra russa “bogatýr”. Os bogatýres eram heróis das antigas lendas de tradição oral, extremamente fortes e com poderes sobrenaturais. A palavra é alterada em várias direções, com o aproveitamento de raízes internas presentes nela, como “bog” (deus), “bogátyi” (rico), ou com a inserção de uma consoante estranha, capaz de modificar seu significado, como a mudança de “bogatýr” para “mogatýr” (com a sugestão da raiz “mog”, do verbo “poder”), daí a tradução do neologismo como “poderói”.

Khlébnikov chegou a elaborar imensas listas de palavras, como glossários, que exploravam, em diferentes métodos zaum, as diferentes potencialidades semânticas na criação de neologismos a partir delas. São métodos de fusão de raízes de diferentes palavras, inserções de novos prefixos e sufixos, associações fonéticas e outros. Trata-se, assim de uma intersecção entre profundos estudos linguísticos e criação poética, com mais participação da análise racional dos aspectos da língua russa e de outras, do que propriamente da inspiração criativa. Vale lembrar que muitos membros da OPOIAZ dos formalistas russos também participavam ativamente do Círculo Linguístico de Moscou, criado na mesma época da OPOIAZ, em 1915, e os dois grupos utilizavam, em seus inovadores conceitos sobre literatura e linguística, métodos semelhantes. Novamente, pode-se perceber o que chamamos de retroalimentação funcionando aqui: conceitos linguísticos atuando sobre a criação poética, e a produção artística oferecendo rico material para os estudos sobre a linguagem.

As intersecções, porém, iam ainda mais longe. Se a linguística ainda se aproxima da literatura, já que estuda sua matéria-prima, o que dizer da relação entre a literatura e a matemática. Estudioso desta ciência, Khlébnikov também produziu diversos textos literários nos quais relacionava a poesia, a prosa e a matemática, elaborando, em muitos casos, complexas equações capazes, segundo ele, de prever acontecimentos futuros a partir do ritmo dos acontecimentos históricos verificados no passado:

Três números! O meu eu da juventude, o meu eu da velhice, o meu eu da meia-idade: juntos sigamos pelo pó dos caminhos!

$10^5 + 10^4 + 11^5 = 742$  anos e 34 dias. Leiam, olhos, a lei da ruína dos impérios.

Eis a equação:  $X = k + n(10^5 + 10^4 + 11^5) - (10^2 - (2n - 1)11)$  dias.

$k$  é o ponto de partida no tempo, a marcha dos romanos sobre o leste, a batalha do Ácio. O Egito rendeu-se a Roma. Isto foi em 2 de Setembro do 31º ano a.C.

Com  $n=1$ , o valor de  $x$  na equação da ruína dos povos será o seguinte:  $X = 21$  de Julho de 711, ou o dia em que a Espanha perdeu sua imponência, conquistada pelos árabes. Caiu a imponente Espanha!

Com  $n=2$ ,  $X=29$  de Maio de 1453: foi o dia da tomada de Constantinopla pelos turcos selvagens. A cidade dos reis inundou-se de sangue e as gaitas de fole turcas transbordaram seu encanto selvagem. Osman pisoteava o cadáver da segunda Roma. Na catedral de Sofia dos olhos azuis estava a capa verde do profeta. Sobre os cavalos pançudos vão os vencedores, de turbante branco na cabeça.

A canção das três asas do destino: uma no cravo, outra na ferradura! A unidade sai de cinco e vai para dez, da asa para a roda, e os movimentos dos números em três bases ( $10^5, 10^4, 11^5$ ) são fixados pela equação.

Entre a queda da Pérsia, em 1 de Outubro de 331 a.C., sob a lança de Alexandre, o Grande, e a queda de Roma sob os golpes potentes de Alarico, em 24 de Agosto de 410, passaram-se 741 anos, ou  $10^5 + 10^4 + 11^5 - 3^6 + 1/2 - 2^3 X 3^2$  dias.

As tábuas do destino! Leiam, passantes. Leiam! Os números-guerreiros passarão diante de vocês como projeções filmadas em diferentes segmentos de tempo e em diferentes planos de tempo. E todos os seus corpos, de diferentes idades reunidas, dão o bloco de tempo entre as perdições dos impérios que traziam o horror”.

*1º passante.* Obscuro e incompreensível. Mas, de qualquer jeito, vê-se aí a unha do leão! Dá pra perceber. Um pedacinho de papel onde estão gravados os destinos dos povos para quem tenha olhos de ver! (1922)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Fragmento do texto épico *Zanguézi*, tradução do autor.

Assim, Khlébnikov associava literatura, ciência matemática, pesquisa histórica, numa simbiose revolucionária entre ciências humanas, ciências exatas e arte. No período, é possível verificar aproximações semelhantes em outras formas de arte. O cineasta Serguei Eisenstein costumava afirmar, em seus ensaios, que os momentos catárticos internos em seus filmes (*Outubro*, *O Encouraçado Potemkin*, *A Greve* e outros) eram precisamente calculados, na extensão dos filmes, com base nas leis matemáticas da regra áurea.

No plano da teoria formalista, voltando aos teóricos, talvez uma das maiores revoluções conquistadas, junto à já mencionada importância do olhar imanente sobre a obra de arte, tenha sido o conceito do “estranhamento” na obra de arte, elaborado por Viktor Chklóvski. Chklóvski, em seu ensaio “A arte como procedimento”<sup>5</sup>, e utilizado por teóricos da literatura até os dias de hoje. Ao estudar a função da arte, o teórico põe em cheque toda a teoria da arte desenvolvida até o final do século XIX e, utilizando inclusive o apoio da matemática, faz observações sobre a literatura no sentido de propor que a função primordial da arte seria provocar no fruidor a distensão da percepção dos objetos, do mundo, a partir do “estranhamento” provocado pela obra de arte, uma mudança de ponto de vista sobre determinado objeto retratado pela arte, de tal modo que esse “estranhamento” promova a desautomatização do receptor. Chklóvski, como dissemos, utilizava muitos exemplos da literatura para dar suporte ao seu conceito que, mais profundamente, poderia ser aplicado a qualquer forma artística. Podemos, porém, tomar aqui como exemplo a língua transmental apresentada nos poemas e textos literários acima. A função primordial dos neologismos dos poetas russos seria a ampliação das possibilidades semânticas da língua, mas essa abertura de sentido, ao chegar ao leitor, provocaria a desautomatização, ou seja, uma nova percepção daqueles sentidos aos quais ele já estava habituado no uso da língua convencional. Com isso, o resultado

---

<sup>5</sup> EIKHENBAUM, 1978, pp. 39-56.

seria a distensão da percepção do leitor sobre aquele objeto, no caso, linguístico, e esse “estranhamento” levaria também o leitor à distensão de sua percepção sobre o próprio objeto representado. Chklóvski é um dos primeiros teóricos da arte que toma o receptor, o fruidor, como foco e centro de valor de seus conceitos. Tais conceitos não deixam de ser reflexos de um momento histórico e das profundas mudanças propostas, naquela Rússia em estado revolucionário, das próprias relações sociais.

Se tratamos a literatura, as artes, as ciências exatas e humanas, as próprias relações sociais como diferentes formas de linguagem, vemos que, junto à Revolução Socialista de 1917, que propôs inicialmente uma revolução na linguagem do comportamento social, ocorreram revoluções outras fomentadas por ela. As inovações nessas diferentes áreas do conhecimento convergiam para o mesmo ponto, a necessidade de reconstruir o homem e a sociedade em todos os aspectos de sua vida e, ainda que de forma romântica, no sentido de idealizada, vislumbrar naquela nova sociedade um novo tipo de homem, integrado a sua realidade e em plenitude de consciência dela. Num momento posterior, a partir do início dos anos 30, a ditadura de Joseph Stálin e seu culto à personalidade do líder levaria à derrocada toda a utopia dos anos iniciais pós-revolução, uma utopia que aproximou artistas, cientistas, pensadores em torno da perspectiva de atuar diretamente sobre a realidade social e provocar mudanças profundas nas percepções do homem sobre seu mundo.

## **Referências**

CAMPOS, A.; CAMPOS, H.; SCHNAIDERMAN, B. **Poesia Russa Moderna**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2001.

EIKHENBAUM, B. **Teoria da Literatura – formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1976.

KHLÉBNIKOV, Velimír. **Sobránie Sotchiniénii v Chestí Tómakh** (*Собрание Сочинений в Шести Томах; Obra Reunida em Seis Volumes*). Moscou: Imli Ran, 2005.

POMORSKA, Krystyna. **Formalismo e Futurismo**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

## A *práxis* no nosso tempo<sup>1</sup>

Franklin Trein

O início é sempre difícil. O problema está posto diante de nós e se apresenta sempre com muitas faces. Temos que escolher e, assim, excluir. O primeiro passo pode ser decisivo. Quando se chega a este momento, de compartilhar reflexões com aqueles a quem nos dirigimos, o primeiro passo já foi dado. O desafio que me foi proposto se constitui num problema que atravessa a história do pensamento desde a antiguidade, ou seja, responder a pergunta pelo que é a *práxis*.

A natureza de minha resposta já mostra, de imediato, a dificuldade posta pelo tema. Como classificá-la? Sendo ela um discurso constituído de conceitos e reflexões, devo chamá-la de uma resposta prática ou teórica? Vou procurar resolver esta questão logo de início, a partir do exame do conceito de *práxis*.

Vou cometer a ousadia de analisar o problema da *práxis* numa acepção que chamo de "nosso tempo", contemporânea do estado da arte do pensamento filosófico e científico hoje. Ao dizer isto, estou afirmando que meus argumentos deverão se sustentar, se não para além da tradição metafísica, o que poderia ser muita pretensão, então, pelo menos, fora do universo conceitual que esteve presente até muito próximo de nossos dias atuais e que constituiu a filosofia ocidental, desde a sua origem, entre os gregos, há mais de 2.500 anos.

---

<sup>1</sup> Texto escrito para a palestra de abertura apresentada no 9º ENPEG – Encontro da prática de ensino de geografia e V Colóquio Cartografias para crianças e escolares na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nos dias 29, 30 e 31 e novembro de 2007. Foi autorizado a publicação pelo autor para esse livro. Assumimos a formatação do texto e mantivemos a estrutura como no original da época, por isso as referências foram mantidas em nota de rodapé e não ao final como os demais textos.

Não se trata de renegar o passado. De dizer que o passado já passou, que já não é mais agora. Trata-se, muito mais de, partindo do passado, assumir que a capacidade de desenvolvimento da espécie humana nos impõe um duplo desafio: identificar e entender o ponto de partida do conhecimento da *práxis*, ao mesmo tempo em que, na verdade, estamos tratando de ir além daquele conceito de *práxis*. Em outros termos, aprender o que nos permitiu chegar até este ponto, que mais do que um lugar de chegada, é um momento de ruptura.

Aprendi com os meus mestres que em filosofia começar pelos clássicos da antiga Grécia é sempre uma boa oportunidade de não se cometer erros. Acontece que o pensamento clássico grego não é sinônimo de simples, onde estão as ideias claras e distintas, tão próprias ao ponto de partida do método cartesiano. Os gregos são fonte inesgotável de um saber que nos acompanha em todos os momentos e nos impõe um rigor de reflexão dificilmente conseguido.

Para iniciar a aproximação do conceito de *práxis*, peço permissão para tomar como ponto de partida o seu conteúdo no senso comum. E aqui já devo dizer que faço uma distinção entre *práxis* e prática. Pois, só tratarei da *práxis*, uma vez que a prática, tanto no senso comum quanto em algumas escolas de pensamento filosófico, tem como sua definição mais clara e contundente o fato de que a prática se opõe à teoria. Ora, como pretendo demonstrar, não é este o caso da *práxis*. A *práxis* não só não se opõe à teoria, como a integra, fazendo dela um sistema articulado com a prática.

Para alguns estudiosos, as dificuldades encontradas com relação ao conteúdo do conceito de *práxis* não se devem a falta de rigor, característica do senso comum, senão que a ambiguidades e ambivalências que têm origem na própria forma como o conceito é nomeado em cada língua. Em português temos as palavras teoria e prática, que de modo geral são perfeitamente reconhecidas e aparecem nos dicionários como antônimas. A oposição entre elas, tão fácil de reconhecer, já se torna mais complicada quando a comparação é com a palavra *práxis*, uma vez que esta não é um

sinônimo perfeito de prática, mesmo que assim seja usado por alguns autores.

Se nos movemos um pouco, indo além dos limites da língua portuguesa, por exemplo, podemos observar que em outros idiomas encontramos frequentemente duas formas - *practica* e *prassi*, em italiano, em francês *pratique* e *práxis*, ainda que a forma *práxis* seja usada só excepcionalmente, como um estrangeirismo. O mesmo vale para o inglês, que tem o vocábulo *practise* e só raramente usa a palavra *práxis*. Em alemão ambas as formas - *praktik* e *práxis* são usadas de forma corrente. É possível observar ainda que, excluindo-se o caso da língua francesa, as duas formas costumam ser usadas comumente como sinônimo e, só na forma do discurso científico, é que há o cuidado de se fazer distinção entre elas.

Para uma aproximação ainda maior do conceito de *práxis* necessito recorrer a dois mestres que, embora distantes entre si em muitos sentidos, convergem no essencial. Quero me referir a Adolfo Sánchez Vázquez (1915 -), em seu estudo, publicado sob o título de "Filosofia de la Praxis", que se tornou um clássico sobre o tema, e a Alfred Schmidt (1931 -), um dos últimos representantes da Escola de Frankfurt que, através de seu verbete para o "Handbuch Philosophischer Grundbegriffe" (Manual dos Conceitos Fundamentais da Filosofia), nos deu uma interessante contribuição para a compreensão do conceito de *práxis*. Aqueles autores observam que, para os gregos, *πραξις* - *práxis* - no sentido presente em Platão (428 - 347 a. C.) ou em Aristóteles, significa uma ação que tem um fim em si mesma. Ela não é uma mediação, isto é, uma ação que cria algo para além de si mesma. O que cria um objeto exterior - a ação do oleiro que cria o pote - diz Aristóteles (384-322 a.C.), é "produção", ou "fabricação". A esta ação os gregos chamam de *ποιησις* - *poiésis*. O artesão, portanto, desenvolve uma atividade poética e não uma *práxis*.

Feita esta breve consideração, posso observar que, talvez para a surpresa de alguns, não vou tratar da *práxis*, no sentido grego, mas sim da atividade humana que eles chamam de *poiésis*. Contudo, por respeito a uma tradição da qual teríamos dificuldade



de nos libertar, seguirei usando a palavra *práxis*, como nome do conceito que designa a ação de mediação entre o sujeito e seu objeto. Ou, se se quiser, entre o homem e a realidade.

Tomar a *práxis* como mediação significa abrir um horizonte a ser explorado que, por sua abrangência, torna-se quase impossível de um tratamento único. Já foram feitos muitos esforços neste sentido. Alguns de extraordinária riqueza, como aqueles citados, de Sánchez Vázquez e Schmidt, aos quais eu acrescento a obra de Gerd Borheim “Dialética. Teoria e Práxis”. Se examinarmos as citações de somente estes três autores, encontraremos algumas centenas de textos consultados como contribuições à análise do problema da *práxis*. Elas partem, invariavelmente, dos gregos, passam com alguma rapidez pelas obras clássicas da Idade Média, para se deterem na Modernidade. O novo ponto de partida é, então, sempre Descartes (1596 - 1650).

O problema no pensamento cartesiano é o dualismo entre corpo e alma e a refundação da racionalidade, que percorre o caminho da dúvida metódica, com o rigor do que passou a ser o paradigma do método científico. Mas, se Descartes é o ponto de partida, moderno, de uma *práxis* teórica, que atravessa onipresente quatro séculos de construção da ciência ocidental, reafirmando-se sempre através da força de afloramentos, como o que encontramos na obra de Louis Althusser (1918 - 1990), outro fundador da modernidade não é menos significativo. Quero me referir a Francis Bacon (1561 - 1626). Seu empirismo, uma outra forma de *práxis*, sustenta o nascimento do mundo burguês como técnica - técnica aqui tomada no sentido grego - ou seja, uma ação (uma mediação) consciente e reflexiva.

O que é comum na tradição do racionalismo e do empirismo é o fato de que a realidade, frequentemente chamada de natureza, é algo a ser tomado como objeto. Mas o que é objeto? Valho-me aqui de uma expressiva formulação de Schopenhauer (1788 - 1860): “Alles, was für die Erkenntniss da ist, also die ganze Welt, ist nur

Objekt in Beziehung auf das Subjekt<sup>2</sup>". - O que se afirma e reafirma aqui é que a realidade está constituída por dois elementos: um dito objeto e outro dito sujeito. Não importa que a *práxis* assuma as formas elaboradas de um industrialismo, apoiado numa razão científica, como entre os enciclopedistas Diderot (1713 - 1784) e D'Alembert (1717 - 1783), expressivos representantes do Esclarecimento na França - ou Iluminismo, como preferem alguns. A *práxis*, portanto, se afirma como mediação, como o eixo responsável pela ligação entre sujeito e o objeto. Assim, ela será *práxis* prática e/ou *práxis* teórica.

Em Kant (1724 - 1804), ainda que afirmando a realidade empírica da prática - o horizonte da sensibilidade - enquanto teoria, a *práxis* se descobre condenada aos limites da "pura razão". Para muitos estudiosos o pensamento kantiano é expressão do momento mais alto a que chegou o idealismo metafísico e, desta forma, o limite máximo alcançado pela *práxis* humana, uma vez que o fazer teórico é, mais do que qualquer outra forma de ação, aquele que constitui e, por conseguinte, caracteriza o ser homem.

Como sabemos, Kant não representa o fim da história - e nem Hegel (1770-1831). Hegel se deu como tarefa responder à filosofia de Kant. E sua resposta implicava libertar a *práxis* teórica dos limites da razão. Para tanto Hegel fundiu teoria e prática numa só *práxis*. Assim, ele expressou o contínuo da *práxis* em sua conhecida frase: "Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig"<sup>3</sup>. - O que é racional, é real; e o que é real, é racional. Acontece que Hegel, ao romper com os limites da razão kantiana e, desta forma, ao retornar à realidade do mundo, a sua moda, inaugurou uma nova estrutura ontológica para a *práxis*.

Examinar a contribuição de Hegel ao conceito de *práxis* nos exigiria um longo caminho, que acabaria por nos afastar do objetivo principal destas reflexões. Por isto, me permito fazer somente uma

---

<sup>2</sup> Tudo o que existe para o conhecimento, por conseguinte, o mundo todo é tão somente objeto em relação ao sujeito.

<sup>3</sup> HEGEL, Grundlinien der Philosophie des Rechts, p. 24

breve referência a três elementos importantes da filosofia hegeliana, que serão resgatados, em boa medida pelo pensamento de Marx (1818 - 1883). O primeiro se refere ao fato de que o conceito de *práxis*, em Hegel, inclui o trabalho humano. Segundo: o trabalho humano constitui o homem. Terceiro: o trabalho humano é histórico e ele faz a história. Com uma pequena substituição de termos, perfeitamente legítima, eu posso dizer ainda que, para Hegel, *práxis* é o fazer humano; a *práxis* constitui o homem e, por fim, que a *práxis* é histórica e que a *práxis* é o mesmo que o fazer da história.

Há uma quarta característica da *práxis* em Hegel, que vale para todo o pensamento hegeliano. A *práxis* é dialética. O que significa isto? Significa dizer que, na relação sujeito - objeto, ambos se modificam. Não é só o trabalhador que transforma a matéria prima numa mercadoria. O trabalho, como ato de produzir, também transforma o homem, o trabalhador. O trabalhador que faz do barro um pote, ao transformar a argila numa mercadoria, transforma a si mesmo num oleiro.

A dialética da *práxis* tem ainda outras implicações. Vou me referir a tão somente uma delas. Chamo a atenção para a Física de Newton (1643 - 1727), a Física Clássica, que é estudada em todas as escolas. Há mais de três séculos ela rege o nosso fazer tecnológico como a expressão mais consistente da verdade de nosso conhecimento sobre o mundo que nos cerca.

Um dos pilares epistemológicos da Física de Newton é o princípio da neutralidade do observador. O físico não participa do fenômeno observado. A universalidade da lei física decorre da possibilidade de se repetir a experiência, tantas vezes quanto se desejar, sempre se observado as condições do fenômeno e mantidos os resultados aos quais se pretende chegar. Nisto está a sua verdade. Quando se afirma que o observador não faz parte da experiência, se está assegurando assim a objetividade da lei física.

O que, para Hegel, não é correto na Física Clássica, é a do fato de que o observador não faz parte da experiência, uma vez que ele – o observador – se modifica a cada nova experiência que faz. Tanto isto é verdade para Hegel, que ele afirma ser possível descrever não

só uma história da experiência, ou seja, do seu desenvolvimento, como ainda uma história do próprio observador. Se o observador permanecesse sempre igual, não faria sentido escrever a sua história. A história como ciência, se constitui na narrativa do que muda e da própria mudança. É necessário acrescentar aqui que o observador de Hegel, por ser histórico, ele é dialético. Isto significa que o observador é um indivíduo, por exemplo, Newton, mas também o conjunto dos físicos contemporâneos de Newton. Hegel observa que, mesmo o grande Newton, não é físico sozinho, completamente isolado dos outros físicos, isolado do resto da humanidade, fora do mundo.

Uma leitura cuidadosa da história da Física talvez nos convença de que Hegel, efetivamente, acrescentou algo de relevante ao conceito de *práxis* ao estender a ela a condição de ser ela histórica, e ser histórica significar se encontrar em permanente processo de constituição. Histórico para Hegel não é ser, infinito, mas, sendo, gerúndio. Ou seja, permanecer em movimento.

Assim como Hegel foi um crítico de Kant, Marx foi crítico de Hegel. Porém a perspectiva de Marx difere radicalmente da de todos os filósofos da tradição metafísica. Nesta medida, Marx tem uma posição singular na história do pensamento ocidental. Sua filosofia é identificada por muitos de seus críticos como "filosofia da *práxis*". Denominação que me parece muito correta, ainda que não esgote o universo de questões analisadas em sua obra.

O ponto de partida daqueles que veem em Marx o filósofo da *práxis* por excelência é a conhecida XIª Tese sobre Feuerbach, onde ele diz "Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern"<sup>4</sup> - Os filósofos somente interpretaram o mundo de modo diferente, trata-se, agora, de transformá-lo. Ou seja, para Marx, a história da filosofia é a história das muitas e intermináveis leituras da realidade, esforço de compreensão e interpretação dos fenômenos, das manifestações do mundo em suas múltiplas dimensões. Mas tudo isto faz parte de

---

<sup>4</sup> MARX, Thesen über Feuerbach, p. 7

uma história a ser transcendida, deixada para traz, não como um passado sem valor, mas sim como aquele desenvolvimento que permitiu chegar às condições materiais necessárias à inauguração de uma postura crítica radical. E ser radical para Marx significa tomar os problemas pela raiz.

A teoria, que em Marx, de início, se confunde com o conceito de filosofia e depois passa a ser o conceito que abarca todo o pensamento, enquanto ciência, é *práxis* - prática teórica - é pensamento crítico, radical, revolucionário. Porém o pensar não esgota todo o fazer do homem, toda a ação humana. É ainda no mesmo texto da "Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel" que ele nos adverte que "Die Waffe der Kritik kann allerdings die Kritik der Waffen nicht ersetzen"<sup>5</sup> - A arma da crítica certamente não pode substituir a crítica das armas.

Em suas reflexões, se distanciando sempre mais da filosofia metafísica, Marx nos apresenta outros elementos que se somam a esta concepção de teoria como *práxis*. Ele observa que é porque a realidade não é transparente é que, para conhecê-la, temos que fazer teoria. Por sua vez, para quem analisa as relações humanas, que são sempre relações políticas - relações de poder - não ajuda o microscópio ou os reagentes químicos. O único instrumento é a força de abstração. Mas de onde partir com a abstração para construir uma teoria como *práxis*? Ele nos indica o caminho numa breve reflexão sobre o método da economia política. Inicia observando que parece ser correto começar o exame de um problema com o que é real e concreto, e dá um exemplo: na economia o ponto de partida seria a população. E segue, "um exame mais minucioso, no entanto, revela que a população é uma abstração, se não se considera as classes sociais que a compõem". As classes sociais, por sua vez, também são um conceito vazio, se não se tomar em conta sobre quais os elementos elas se estruturam, tais como os trabalhadores, os proprietários dos meios de produção e assim por diante. Em outras palavras e sintetizando, a análise de Marx nos conduz do aparente concreto em direção a estruturas sempre mais

---

<sup>5</sup> MARX, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, p. 385

abstratas, até que chegamos as determinações mais simples. Daquele ponto, onde a análise não pode mais recuar, é que deve ser empreendido o caminho de volta, O resultado é a reconstrução teórica do real concreto, que deixa então de ser uma representação caótica, para passar a uma totalidade de muitas determinações e relações.

Este todo de pensamento é o que Marx chama de apropriação revolucionária da realidade. A ação empírica que não dispuser desta teoria crítica, como *práxis* teórica, agira de forma cega. Por sua vez, a teoria crítica, que não souber fazer da relação empírica com o mundo a sua mediação, será vazia.

A *práxis*, assumida em toda a sua extensão teórica e prática, é para Marx condição indispensável para que o homem se construa completamente como consciência, e o homem consciente, de Marx, recupera, do pensamento de Hegel, as formas da consciência-de-si. Em outros termos, o fazer humano, a ação do homem, para Marx, está impregnada de uma dialética da relação entre sujeito e objeto; o que faz com que o mundo, que está fora do homem, se torne parte dele, na medida em que o homem conhece o mundo. Este movimento, por sua vez, é o modo como o homem se torna, ele mesmo, parte do mundo.

O mundo precede a existência do homem; nesta medida podemos afirmar, com Marx, que o homem não inventa o mundo. Porém, seria equivocado negar a sua condição de coautor do mundo em que vivemos. O homem faz a história, não a partir de uma tabula rasa; contudo, sua ação de construção do mundo, porque sempre um fazer dialético, não tem retorno. Segue a flecha do tempo inexoravelmente. A realidade do mundo tem a marca do homem como o único agente que a modifica a partir de uma posição ambivalente de quem está, ao mesmo tempo, dentro e fora dela. Dentro, por que nasce da materialidade do mundo, porque estabelece com ele uma relação metabólica de troca de energia, porque se apropria de suas partes empírica e teoricamente, porque destrói e constrói, recompondo suas partes, porque é no mundo o seu último destino. Fora, porque todo e qualquer ação humana

supõe consciência<sup>6</sup>, supõe intenção, supõe teoria, e a teoria não é do mundo, ela é só do homem, é o saber do homem do mundo.

Aqui eu interrompo a trajetória de minha reflexão em que vinha seguindo, em certa medida, o movimento da história da filosofia na sua construção cronológica. Abandono a discussão num momento em que ela se aproxima do final do século XIX, para retomá-la nos dias atuais, neste início do novo milênio. Faço isto sabendo que assim estou mutilando o debate, mas não me resta alternativa. Seria impossível resumir aqui a riqueza das contribuições do século XX para o nosso tema: a *práxis*. Mas, para que nosso prejuízo não seja completo, faço duas observações. Primeiro: se hoje dispomos de dez, ou, segundo alguns especialistas, de cem vezes mais conhecimentos do que tínhamos em 14 de dezembro de 1900, data em que Max Plank (1858 - 1947) deu a conhecer à Sociedade Alemã de Física, em Berlim, a sua nova teoria sobre a matéria, não temos o direito de desconsiderar toda a riqueza do conhecimento humano, acumulado desde a antiguidade até aquele momento. Segundo: pelo mesmo compromisso, de ser responsável, honesto e humilde, de contribuir para a evolução do conhecimento em benefício de todos os indivíduos, não temos o direito de escolher o caminho mais fácil. Devemos enfrentar as questões as mais difíceis, ainda que seja para reconhecermos que não somos capazes de transpô-las.

A partir de tais premissas, me proponho a examinar as consequências de um aspecto da física quântica - tal como eu a entendo - em sua contribuição para o conceito de *práxis*. Antes de concluir esta exposição tratarei ainda de uma outra contribuição, no caso, só disponível em período mais recente, nas últimas décadas.

---

<sup>6</sup> Quando me refiro à consciência não estou falando de autoconsciência, que é o saber da intenção, da vontade. Consciência é só o estado que permite organizar a ação como ação humana, diferente da reação instintiva, da resposta condicionada, presente em qualquer ser vivo, em maior ou menor grau.

Farei um esforço de ser o mais simples e sintético possível. Nesta medida, vou me ater à chamada "interpretação de Copenhague da teoria quântica", que tem como pedra angular a "teoria da indeterminação" de Werner Heisenberg (1901 - 1976). Observo que não é de nosso interesse aqui os detalhes internos, que constituem a compreensão que Heisenberg tem da realidade física em suas dimensões quânticas. Examino tão somente a relação do cientista com a realidade, cujo comportamento ele quer conhecer. Em outras palavras, tomo o físico como exemplo da nossa conhecida relação sujeito - objeto, relação na qual o homem exerce sua ação. E, só para lembrar, a esta ação eu chamei desde o início de *práxis* e é sobre ela que eu sigo com minha reflexão.

Os físicos têm a virtude de saber expor de forma simples e direta. Isto me autoriza a convidá-los a ouvir as palavras do próprio Heisenberg. Diz ele: "Na física clássica, a ciência teve como ponto de partida a crença - ou dever-se-ia dizer ilusão? (pergunta Heisenberg) - de que poderia descrever o mundo ou, pelo menos, parte dele, sem referência alguma a nós mesmos."<sup>7</sup> Esta é a questão principal, do ponto de vista onto-epistemológico, que separa a física de Newton da física quântica. O "princípio da indeterminação" decorre exatamente do fato de que o observador e o observado - o sujeito e seu objeto - fazem parte de um mesmo sistema. Ou, nas palavras de Heisenberg: "jamais devemos esquecer que, no drama da existência, somos ao mesmo tempo atores e espectadores."<sup>8</sup> A separação cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa* está aqui definitivamente transcendida (no sentido da *Aufhebung* de Hegel).

O "princípio da indeterminação" - também dito "princípio da incerteza" por alguns tradutores - une de forma definitiva e insuperável o observador e o observado, de tal modo que a relação entre eles implica na modificação irreversível de ambos.

---

<sup>7</sup> HEISENBERG, Física e Filosofia, p. 81

<sup>8</sup> HEISENBERG, Física e Filosofia, p. 85



Trazendo para o contexto da crítica do conceito de *práxis*, eu posso afirmar agora que a ação do observador não tem só o sentido de um ato que parte dele para a coisa, fazendo dela seu objeto, senão que assume também o sentido contrário, retornando do objeto, para fazer do observador seu sujeito. Em síntese, observador e observado estão unidos, assim, por uma relação dialética, que faz deles sujeito e objeto, respectivamente.

A física quântica, ou mais exatamente Heisenberg, como o “princípio da indeterminação”, nos ofereceu, em 1927, o que já sabíamos desde 1807, com a publicação da Fenomenologia do Espírito de Hegel. A novidade é que, em 1927, a relação dialética entre sujeito e objeto, que constitui um dos pilares fundamentais do pensamento hegeliano, retomada insistentemente por Marx, ao longo de toda a sua obra, deixava de ser uma especulação filosófica - o que muitas vezes é entendido como um simples jogo de palavras - para passar a ser parte da teoria melhor sucedida na história das ciências. O rigor conceitual e matemático da física quântica faz dela uma teoria que vem demonstrando uma extraordinária capacidade de resistir a todas as formas de crítica e de tentativa de fragilizar seus fundamentos epistemológicos. Se nos dias atuais filósofos e teóricos de outros campos do conhecimento, que não o da física, ainda debatem sobre as teses pró e contra a dialética das relações entre sujeito e objeto, isto é uma temática que não merece mais a atenção dos físicos.

Se perguntarmos a um tecnólogo se os dados da experiência - que constituem o seu conhecimento - dependem de definições teóricas e dos instrumentos de medida utilizados, é altamente provável que ele responda que sim. O tecnólogo sabe, empiricamente, que ele só pode executar a sua tarefa depois de ter estabelecido o que é e qual é o seu objeto e com quais instrumentos deve abordá-lo. Suas diferentes opções irão levá-lo a diferentes resultados e, no limite, até a resultados inconvenientes, porque tenham ultrapassado a margem de erro tolerável.

O último esforço de reflexão que quero compartilhar neste momento refere-se a um campo da filosofia que acompanha o

pensamento ocidental desde a sua origem, se pode dizer, mas que só nas últimas décadas vem tomando uma forma mais estruturada. Refiro-me a uma parte da filosofia que busca relacionar-se com as ciências e as técnicas que têm como objeto a mente e o cérebro. Parto do suposto que a aproximação deste novo campo filosófico, dita dessa forma simples e breve, é suficiente para os nossos propósitos aqui, pois pretender definições mais extensas e abrangentes seria uma tarefa demasiado complexa e extensa, que nos tomaria um tempo que não dispomos.

A questão central pode ser resumida na seguinte observação feita por Suely Molina:

“Pequena é a diferença entre o cérebro humano e o de outros animais com configurações semelhantes. O diferencial humano está no acréscimo neurológico capaz de colocar o corpo e o meio ambiente em função de uma ampliação de sua capacidade mental. O cérebro humano está adaptado para adquirir a linguagem, instrumento e artefato de conhecimento que se internaliza de forma a permitir um tipo de plasticidade mental que torna as fronteiras entre usuário e os instrumentos muito sutis. O senso de fronteira entre o humano e o mundo não é preestabelecido, não importando a ordem de complexidade da tecnologia utilizada.... E essas tecnologias, conclui a autora, influirão diretamente na localização e na identidade da pessoa.”<sup>9</sup>

Em outros termos, quando Molina afirma que o cérebro humano está adaptado a adquirir linguagem e conclui, por fim, que a linguagem é responsável pela localização e pela identidade da pessoa, ela está nos dizendo algo que já sabíamos. Repito o que observei anteriormente, agora com os conceitos de Molina: o corpo e a capacidade mental do homem - ou seja - o sujeito na sua estrutura física e intelectual, de um lado, e o meio ambiente - isto é - o objeto, de outro, fazem parte de um mesmo sistema, nas palavras de Heisenberg, ou, dito de outra forma, mantém entre si uma relação dialética, como queria Hegel e também Marx.

---

<sup>9</sup> MOLINA, Natureza Mutante, p. 37-38

Concluindo. A *práxis* é uma via de duas mãos. A relação sujeito - objeto é um ir e vir na forma de um movimento dialético. Dito assim, pode parecer muito simples e alguém poderia mesmo se perguntar: por que tanto esforço intelectual para concluir em algo tão simples e tão fácil de entender e de aceitar? A história, no entanto, nega a simplicidade desta conclusão e mais ainda a sua aceitação. Isto ficará mais claro com o simples enunciado de algumas das implicações da tese de que, entre sujeito e objeto, rege uma relação dialética que mantém ambos em permanente movimento.

Se, na física quântica, o “princípio da indeterminação” é suficiente para entrelaçar o observador e a coisa observada, se no campo da tecnologia o engenheiro sabe que os parâmetros do problema dependem dos instrumentos de mensuração; no âmbito da teoria do conhecimento se deve entender que a verdade, sendo a própria relação entre sujeito e objeto, é uma construção permanente, jamais concluída. Certezas absolutas, eternas, expressão irretocável de uma realidade, desaparecem diante da evidência do saber como síntese de conhecimentos alcançados pela ciência num movimento histórico, isto é, dialético perene.

Se eu considero agora a minha *práxis*, ou seja, minha atividade como docente, devo reconhecer que seria equivocado entender o meu fazer como uma ação dirigida sobre o educando, no propósito de lhe impor um novo conhecimento. Muito antes, a aprendizagem se faz numa relação de interação dialética, onde mais do que ditar dimensões e regras da realidade, eu devo conquistar o interesse do aluno pelo conteúdo a ser apropriado, num movimento que se compõe de uma dupla dimensão: uma vez eu percorro novamente conteúdos já conhecidos, e para isto devo estar sempre aberto à construção de um novo caminho, e outra vez eu aprendo com o aprendiz o seu aprender. Nesta *práxis*, que é ao mesmo tempo teórica e prática, como nos diz Marx, eu me refaço, permanentemente, como educador e só assim este título me é devido.

Rio de Janeiro, 29 de outubro de 2007.

## PARTE II – ENTRELACES DE VIDAS

Desde o princípio, compartilhávamos a opinião de que nem a psicologia subjetiva proposta por Chelpanov nem as tentativas de reduzir a atividade consciente como um todo a esquemas simplistas baseados nos reflexos representavam um modelo satisfatório da psicologia humana.

Era necessária uma nova síntese das verdades parciais existentes até então.

Vygotsky foi o primeiro a antever o esboço dessa nova síntese.

(A construção da mente – A.R. Luria, 2015, p. 45)



**As pessoas vêm e vão...**  
**A. R. Luria: a atmosfera de uma vida**

Jader Janer Moreira Lopes  
Sara Rodrigues Vieira de Paula

## **Apresentação**

[...] há a atmosfera de uma vida, que começou naquele momento único que foi o começo da Revolução. Há um período de exploração, o encontro com um gênio e o submeter-se à sua influência, e a série de realizações que um intelectual pode empreender ao longo de uma vida razoavelmente longa (LURIA, 2015, p. 192).

Nosso desejo, neste texto, foi escrever sobre a vida profissional e intelectual de Aleksandr Romanovich Luria (Kazan, 1902 - Moscou, 1977). Para isso, nossas referências principais foram três livros de sua autoria: **A construção da mente** (2015), **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória (1999) e **O homem com um mundo estilhaçado** (2008). Além da importância de tais obras<sup>1</sup>, nossa escolha também se deu porque queríamos contar sobre essa dimensão de sua vida a partir do que ele próprio escolheu (ou não) compartilhar nesses três livros<sup>2</sup>.

Na primeira parte do texto, nos dedicamos a trazer uma síntese do caminho que Luria (2015) percorreu ao longo de sua vida

---

<sup>1</sup> Recomendamos fortemente a leitura de tais livros, pois este texto não tem a pretensão - nem a capacidade - de abarcar uma vida intelectual e profissional tão rica como a que Luria viveu.

<sup>2</sup> Além das palavras do próprio Luria, trazemos também algumas falas dos autores que escreveram os prefácios e epílogos dos livros mencionados: Jerome S. Bruner, Michael Cole e Oliver Sacks. Acreditamos que seus comentários e análises sobre as obras e sobre o próprio Luria contribuem para que possamos compreender o cientista excepcional que foi A. R. Luria.

como um psicólogo soviético. Na segunda parte, apresentamos o que ele entendia como ciência romântica e focamos a sua atuação como um cientista romântico<sup>3</sup> a partir da relação de cuidado e afeto que desenvolveu com S. V. Sherashevsky e L. A. Zasetsky – figuras centrais dos dois últimos livros mencionados acima.

### **Primeira parte: um Psicólogo Soviético**

Comecei minha carreira nos primeiros anos da grande Revolução Russa. Este acontecimento único e importantíssimo influenciou decisivamente a minha vida e a de todos que eu conhecia. (LURIA, 2015, p. 23).

No interior da imensa Rússia, tudo estava em atividade, preparando o novo mundo. Os servos, que sempre haviam sido tratados como animais de carga quase a troco de nada, já começavam a tornar-se independentes. Um par de botinas custava mais de cem rublos e os salários eram quase sempre inferiores a trinta e cinco rublos mensais: os criados não se sujeitavam mais a permanecer nas filas e estragar os seus sapatos. Na nova Rússia, todo homem e toda mulher podia votar; havia jornais operários que explicavam esses novos e surpreendentes acontecimentos. Havia soviets e sindicatos. Os izvoztchiki (cocheiros), além do seu sindicato, possuíam até um representante no Soviete de Petrogrado. Também os garçons de cafés e restaurantes tinham sua organização e recusavam gorjetas. Nas paredes dos restaurantes havia cartazes dizendo: "Não recebemos gorjetas", ou "Pelo fato de ganhar a vida como garçom, um homem não merece ser insultado com o oferecimento de gorjetas" (REED, 2002, p.35-36).

---

<sup>3</sup> Os princípios da ciência romântica permearam a atuação de Luria como um todo, mas foram especialmente desenvolvidos na convivência com dois sujeitos - Sherashevsky e Zasetsky - cujas histórias são narradas nos livros já mencionados anteriormente - **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória (1999) e **O homem com um mundo estilhaçado** (2008).

O ponto de partida para a autobiografia profissional e intelectual de Luria<sup>4</sup> - o livro **A construção da mente** (2015) - é a Revolução Russa, evento que inspirou e conduziu seus trabalhos e a realização de suas pesquisas ao longo de sua vida: questões basilares do movimento revolucionário - como a busca por novas formas possíveis de existência e a importância da convivência com os outros - eram, para ele, inegociáveis.

Como sabemos, o ano de 1917 mudou para sempre a história e a geografia do povo russo e, claro, do próprio planeta: pela primeira vez na história humana, se construía o desejo de espacializar em forma de um imenso território – que se estende do continente europeu ao asiático – uma outra forma de ser e estar no mundo, nas relações com as pessoas, uma outra sociedade nunca vivida. Habitando, àquela época, em Kazan - “[...] uma velha cidade universitária, de 140.000 habitantes, situada sobre o Rio Volga, 600 milhas a leste de Moscou” (LURIA, 2015, p. 23) -, Luria conta que

os limites de nosso restrito mundo particular foram estilhaçados pela Revolução, e novas paisagens se abriram perante nossos olhos. [...] Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva (LURIA, 2015, p. 25).

Ainda que não tivesse consciência, naquele momento, das “[...] causas reais da Revolução [...]” (LURIA, 2015, p. 25), direcionou toda a energia de seus 15 anos de idade para as novidades e mudanças à sua volta. Seu ímpeto foi, como ele mesmo explica, de ordem emocional, pois não havia ainda apreendido - intelectualmente - todas as motivações sociais e históricas que atravessavam tudo aquilo que vivia.

[...] a vida me ofereceu a atmosfera extraordinariamente estimulante de uma sociedade ativa e em rápida mudança. Toda minha geração

---

<sup>4</sup> Como ele mesmo explica ao final do livro mencionado, sua intenção foi “[...] descrever **A vida de um Psicólogo Soviético em Retrospecto**” (LURIA, 2015, p. 192 - grifos do autor).



foi inspirada pela energia da mudança revolucionária - aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno (LURIA, 2015, p. 23).

Nesse cenário efervescente, Luria (2015) se formou na escola secundária antes do tempo previsto<sup>5</sup> e logo ingressou na Universidade de Kazan - que, por conta da Revolução, estava aberta a todos os jovens que tinham completado a educação secundária. Como se pode imaginar, a Universidade não foi capaz de se adaptar a tempo e tomar as providências necessárias para receber de maneira adequada todos os estudantes que, porventura, desejassem. As dificuldades eram diversas, mas Luria (2015) destaca o corpo docente como um dos principais problemas, pois muitos dos professores eram contra a revolução e se negavam a aceitar aquele movimento de “[...] construção de uma **nova vida para todos**” (LURIA, 2015, p. 25 - grifos nossos). Mesmo os que eram a favor não foram capazes de - num primeiro momento - transformar os conteúdos que ensinavam em novos programas condizentes com o que a Revolução preconizava.

Neste contexto, as discussões estudantis e os projetos preparados por estudantes passaram a dominar as aulas dos professores. Havia inúmeras reuniões de grupos de estudantes e associações científicas, onde eram discutidos assuntos gerais, especialmente política e a conformação da sociedade futura (LURIA, 2015, p. 26).

Além da participação nesses debates coletivos, Luria (2015) realizava suas próprias pesquisas sobre o papel do ser humano na construção de uma nova sociedade. Já a partir daquela época, enquanto ia aprofundando seus estudos, seu interesse passou a ser guiado pela vontade de “[...] desenvolver uma **abordagem**

---

<sup>5</sup> “Não completei o curso ginasial regular. Ao invés, consegui meu diploma em 1918, junto com muitos colegas, fazendo um curso reduzido” (LURIA, 2015, p. 25).

**psicológica concreta dos eventos da vida social”** (LURIA, 2015, p. 26 - grifos nossos).

Com isso em mente, era grande a sua frustração com a psicologia até então existente, que se dedicava ao estudo da experiência imediata a partir de experimentos laboratoriais, cujo método consistia em levar as pessoas para dentro dos laboratórios e pedir que narrassem suas vivências. A partir do que tinha sido dito, os psicólogos se dedicavam a descobrir “[...] os elementos básicos da mente e sua forma de combinação. Esta abordagem conduzia invariavelmente a intermináveis discussões, em parte porque não havia acordo acerca do que eram os elementos mentais básicos [...]” (LURIA, 2015, p. 27). Naquela época, ainda morando em Kazan, Luria (2015) já se posicionava fortemente contra essa ideia.

Eu queria **uma psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, na sua vida real**, e não uma abstração intelectual num laboratório. A psicologia acadêmica era para mim terrivelmente desinteressante, porque não via qualquer ligação entre a pesquisa e o lado de fora do laboratório. Queria uma psicologia relevante, que conferisse alguma substância a nossas discussões sobre a **construção de uma nova vida** (LURIA, 2015, p. 27-28 - grifos nossos).

Entendendo que a psicologia de laboratório não atendia ao que buscava, Luria (2015) foi atrás de estudos que propusessem outra forma possível de se estudar a mente humana. Deparou-se, então, com psicólogos que empreendiam uma psicologia prática, cujo ponto de partida era o “[...] entendimento do ser humano vivo e interagindo com o mundo” (LURIA, 2015, p. 28). Mas, ainda que partisse da vida fora do laboratório, essa psicologia prática não se propunha a entender a mente “[...] em termos de seus mecanismos internos, assumindo que seria impossível realizar uma análise fisiológica do comportamento humano” (LURIA, 2015, p. 28). O que Luria (2015) buscava, desde aquela época, era realizar um estudo da mente humana que, ao mesmo tempo, partisse da vida concreta das pessoas - como vivem no mundo na convivência com

os outros - e gerasse “[...] simultaneamente leis explicativas” (LURIA, 2015, p. 29).

Enquanto “[...] lia todos os livros de psicologia que encontrava” (LURIA, 2015, p. 30), terminava sua graduação na Universidade de Kazan e ingressava na escola de medicina, no Instituto Pedagógico e no Hospital Psiquiátrico de Kazan. Escolheu frequentar concomitantemente os três espaços - os dois últimos porque, apesar da matrícula na escola de medicina, seu desejo real era se tornar um psicólogo e também adquirir experiência em pesquisas laboratoriais. Nessa época de sua vida, foi decisivo o encontro com a teoria de I. P. Pavlov, que propunha formas de se estudar a mente de forma objetiva. Luria (2015) ficou muito impressionado com os experimentos de condicionamento que eram muito inovadores na psicologia da época.

Também, nessa época, imbuído do desejo de aplicar todas as ideias e sínteses que vinha formulando ao longo dos últimos anos, aceitou o cargo de assistente de laboratório no Instituto de Organização Científica do Trabalho de Kazan e passou a pesquisar “[...] os efeitos do trabalho pesado sobre a atividade mental” (LURIA, 2015, p 31) junto aos trabalhadores de uma fundição. Os experimentos consistiam em medir como instruções verbais influenciavam o tempo de reação dos sujeitos. Ao tentar publicar os resultados encontrados, recebe - em 1923 - o convite para ingressar no Instituto de Psicologia de Moscou para trabalhar com psicologia experimental (LURIA, 2015).

Encontrei em Moscou uma cidade que, como Kazan, estava entusiasmada no trabalho de reconstrução. [...] Reunime a um pequeno grupo acadêmico, cuja tarefa era reconstruir a psicologia russa, a fim de aproximá-la das metas revolucionárias” (LURIA, 2015, p. 33).

Um dos pesquisadores daquele pequeno grupo acadêmico era Alexei N. Leontiev (Moscou, 1903 - Moscou, 1979).

Com a mudança para Moscou, Luria (2015) realizou uma série de experimentos no Instituto, mas conseguiu também trabalhar com “[...] criminosos confessos ou suspeitos [...]” (LURIA, 2015, p. 39), realizando seu objetivo de pesquisar fora do laboratório “[...] diretamente com pessoas que estavam experimentando emoções fortes na vida real” (LURIA, 2015, p. 39). Ao longo dessa nova fase, Luria (2015) - ainda que tenha realizado alguns dos objetivos a que se propôs - entendia que seus esforços e de seus colegas não tinham sido capazes de realizar, de fato, uma reconstrução da psicologia. No entanto, logo em 1924, L. S. Vigotski (Orsha, 1896 - Moscou, 1934) passou a fazer parte da equipe de Luria e de Leontiev no Instituto de Psicologia de Moscou, e essa reconstrução começou, finalmente, a ganhar vida.

Tendo Vigotski como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e do *status* da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos (LURIA, 2015, p. 44-45).

Luria (2015), ao longo de todo o livro, deixa muito claro como a convivência com Vigotski mudou para sempre sua vida profissional e intelectual: o encontro entre ambos foi profundamente significativo, pois Vigotski buscava, em certo sentido, o mesmo que Luria. E, juntos, conseguiram encontrar a síntese entre “[...] um entendimento das funções psicológicas superiores do homem, e [...] um meio para o entendimento também de sua base material no cérebro” (LURIA, 2015, p. 133).

Luria (2015) explica que a partir daquele período até 1934 - ano da morte de Vigotski -, o trabalho do grupo era voltado para

a demonstração da origem social e da estrutura mediata dos processos psicológicos superiores. Os estudos partiam da crença de Vigotski em que as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que

evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 2015, p. 60).

O grupo realizou muitas pesquisas durante o tempo em que Vigotski esteve vivo. E, apesar de partirem de um interesse comum, tinham objetivos específicos e sujeitos diferentes. Luria (2015) apresenta, com muitos detalhes, todas as pesquisas realizadas. Aqui trazemos somente três exemplos: o estudo com adultos da Ásia Central sobre as especificidades das “atividades intelectuais de diferentes culturas [...]” (LURIA, 2015, p. 63); a pesquisa com crianças gêmeas para entender a influência da hereditariedade e do ambiente em seu desenvolvimento intelectual e a pesquisa sobre “[...] o papel da linguagem na formação e na regulação da atividade humana” (LURIA, 2015, p. 111)

Os pesquisadores do grupo de Vigotski, Luria e Leontiev lançavam mão de duas estratégias diferentes para

[...] descobrir e descrever a natureza das funções psicológicas superiores. A primeira era acompanhar seu desenvolvimento; e a segunda era acompanhar o curso de sua dissolução sob condições de lesão cerebral localizada” (LURIA, 2015, p. 126).

Durante um tempo - 1928 a 1934 e final da década de 1940 -, Luria (2015) se dedicou, principalmente, ao primeiro tipo de estratégia, ou seja, “[...] aquelas que enfatizavam as mudanças ao longo do desenvolvimento” (LURIA, 2015, p. 60). No entanto,

[...] com o romper da guerra, em 1941<sup>6</sup>, não houve possibilidade de escolha. Todos os nossos esforços se concentraram no estudo das bases corticais das funções superiores, e nos difíceis anos que se seguiram levamos nossa limitada teoria à prática, desenvolvendo tanto a teoria como suas aplicações (LURIA, 2015, p. 61).

---

<sup>6</sup> Neste ano, a Alemanha invadiu a União Soviética.

Toda a União Soviética foi convocada a participar da guerra, e a tarefa que coube a Luria foi se dedicar aos que sofreram danos cerebrais durante o conflito e que precisavam de cuidado e acompanhamento para que pudessem ter sua capacidade e saúde restauradas. Junto com sua equipe, foi convocado a trabalhar nos Urais, em um dos hospitais dedicados ao tratamento dos sobreviventes.

Com o fim da guerra e com sua volta a Moscou, ele passou a dedicar todo o restante de sua vida profissional a dar continuidade a essa tarefa, buscando cada vez mais aprofundar os estudos a respeito da “[...] dissolução e da restauração das funções psicológicas superiores, nos termos dos mecanismos cerebrais que as controlam” (LURIA, 2015, p. 60).

Na próxima parte do texto, vamos discorrer sobre a ciência romântica de Luria e sobre dois sujeitos - S. V. Sherashevsky e L. A. Zasetky - com os quais Luria conviveu por mais de duas décadas e que foram centrais para a sua vida enquanto um cientista romântico.

## **Segunda parte: um cientista romântico**

Sobre minha mesa encontram-se algumas anotações antigas e amareladas a partir das quais reuni este breve relato sobre um estranho indivíduo: um garoto judeu que, tendo fracassado como músico e jornalista, tornou-se um mnemonista, conheceu pessoas de renome, mas continuou sendo uma pessoa de certa forma desarraigada, vivendo na expectativa de que a qualquer momento algo de particularmente agradável viesse a cruzar o seu caminho. Ele muito ensinou a mim e aos meus amigos, e nada mais justo do que dedicar este livro à sua memória. A.R.L.  
Verão de 1965. (LURIA, 1999, p. 01).

Este livro descreve o dano causado à vida de um homem por um projétil que penetrou em seu cérebro. Embora ele tenha feito todo o esforço imaginável para recuperar o próprio

passado, e haja assim alguma chance de que tenha um futuro, as probabilidades são arrasadoramente contra ele. Creio, porém, que em certo sentido se pode dizer que ele foi vitorioso. Não é falsa modéstia de minha parte não desejar crédito algum por este livro. O verdadeiro autor é o seu herói. [...] Moscou, 1972. A.L. (LURIA, 2008, p. 20-21).

Luria (2015) nos explica que, segundo Max Verworn<sup>7</sup>, existiriam os cientistas clássicos e os cientistas românticos. Os clássicos “[...] são aqueles que encaram os eventos em termos de suas partes componentes” (LURIA, 2015, p. 179) e que “[...] isolam elementos e unidades importantes, até serem capazes de formularem leis gerais e abstratas” (LURIA, 2015, p. 179). Os românticos, pelo contrário, “[...] não seguem o caminho do reducionismo” (LURIA, 2015, p. 179), pois

[...] não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos” (LURIA, 2015, p. 179).

Assim, o desejo dos cientistas românticos é por uma ciência que seja capaz de preservar a “[...] riqueza da realidade viva [...]” (LURIA, 2015, p. 179).

Luria (2015) acreditava que um atributo essencial a um bom cientista romântico é o desenvolvimento de uma capacidade profunda de observação, a partir da qual possa

[...] estabelecer uma rede de relações importantes. Quando bem-feita, a observação cumpre o objetivo clássico de explicar os fatos, sem perder de vista o objetivo romântico de preservar a multiplicidade de riquezas do objeto” (LURIA, 2015, p. 183).

---

<sup>7</sup> Segundo Luria, Max Verworn foi um erudito alemão.

Luria (2015), ao longo de seu trabalho, lançou mão constantemente do que os exames de laboratórios forneciam de informações clínicas complementares para o atendimento a algum paciente. E, acreditava que, nesses momentos, o que prevalecia era sua faceta de cientista clássico. No entanto, em alguns casos específicos, entendia que tinha sido predominantemente um cientista romântico.

Minhas tentativas de reviver as tradições da ciência romântica resultaram em dois livros [...] Em ambos os livros descrevi um indivíduo e as leis de sua vida mental. [...] Decidi escrever a respeito de dois homens, cada um dos quais tinha uma característica que assumia um papel dominante na determinação de sua personalidade e o diferenciava de todas as demais pessoas. [...] Tentei estudar os traços básicos de cada indivíduo tão cuidadosamente quanto possível, e desses traços deduzir as outras características da personalidade (LURIA, 2015, p. 183).

Dessa forma, através da leitura dessas duas obras, podemos entender como um cientista romântico pode atuar, porque elas nos mostram como Luria transformou a ciência romântica - convivendo e compartilhando parte da vida com seus sujeitos - numa forma legítima de cuidado.

Como já mencionado anteriormente, esses dois livros são **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória (1999) e **O homem com um mundo estilizado** (2008). O primeiro, escrito em 1965, é fruto da observação sistemática conjunta e da convivência por quase três décadas entre Luria e Sherashevsky, “[...] um homem cuja extraordinária memória foi uma das mais formidáveis que a literatura sobre o assunto já descreveu” (LURIA, 1999, p. 03). Sua memória, por ser tão excepcional e poderosa, dominava todos os aspectos de sua vida, por isso o objetivo principal do livro “[...] não foi sua memória em si mesma, mas sim sua influência sobre sua personalidade” (LURIA, 2015, p. 183).

Em meados dos anos 1920, quando se conheceram, Luria (1999) aplicou uma série de testes de laboratório para tentar medir a



memória de Sherashevsky. No entanto, Luria (1999) logo percebeu que sua memória não tinha limites que pudessem ser definidos. De fato, com o passar do tempo, Sherashevsky foi capaz de lembrar-se de séries de palavras aplicadas há mais de 16 anos. Lembrava também, por exemplo, onde estavam naquele momento e o que vestiam. Devido a tal capacidade incomparável, ele, por muitos anos, ganhou a vida fazendo apresentações como mnemonista. Em suas apresentações, sua maior dificuldade era esquecer: as pessoas diziam palavras ou números para que ele pudesse se lembrar, e seu desafio consistia em esquecer as palavras de uma apresentação específica para não correr o risco de repeti-las no momento indevido. No entanto, a peculiaridade de sua memória era bem mais complexa do que simplesmente não ser capaz de esquecer.

A memória de Sherashevsky era de um tipo complexo, eidético-sinestético. Facilmente convertia qualquer percepção, mesmo palavras percebidas acusticamente, em imagens ópticas, que estavam intimamente relacionadas com outras sensações, incluindo o som, o paladar e demais sensações táteis. (LURIA, 2015, p. 183-184)

Luria (1999) nos explica que os sentidos de Sherashevsky não se distinguiam entre si, porque sempre que algum deles era acionado, também todos os outros se manifestavam. Então, quando via alguma coisa, junto também escutava algo, sentia algum sabor e alguma sensação na pele. Tudo ao mesmo tempo. E essa profusão de sentidos associados a cada som e, portanto, a cada palavra, era parte essencial da capacidade e da forma como sua memória funcionava:

[...] Essas experiências sinestésicas não só apareceram muito cedo na sua vida, como persistiram até a sua morte. E [...] deixaram uma marca nos seus hábitos de percepção, compreensão e pensamento, e eram característica vital de sua memória” (LURIA, 1999, p. 23)

Sua memória figurativa acabava por determinar todos os aspectos de sua existência. Como um exemplo, a sua compreensão do significado das palavras:

Para poder entender o significado de uma coisa, tenho de vê-la... Tomemos a palavra nada. Eu a li e pensei que deveria ser algo muito profundo. Pensei que seria melhor chamar nada de algo... pois vejo esse nada, e ele é algo... Quando escuto a palavra nada, vejo uma nuvem, fina e completamente transparente. E, quando tento apreender uma partícula desse nada, obtenho as mais ínfimas partículas de nada. Registro de 1935. (LURIA, 1999, p.115)

Um outro exemplo, a influência de sua memória em seu comportamento: Sherashevsky “[...] era capaz de controlar seus processos involuntários, como a batida de seu coração e a temperatura de seu corpo” (LURIA, 1999, p. 187).

Por que isso lhe parece tão estranho? Simplesmente vejo a mim mesmo correndo atrás de um trem que acabou de partir. Não é claro que, assim fazendo, meus batimentos cardíacos aumentem? Depois disso, vi a mim mesmo deitado na cama, totalmente imóvel, tentando adormecer... minha respiração tornou-se regular, meu coração começou a bater mais devagar e uniformemente... (LURIA, 1999, p. 123)

Viver com uma memória assim tão poderosa era um imenso desafio para a sua vida real, pois não conseguia se concentrar nas tarefas mais simples nem nas conversas com as pessoas à sua volta, pois sua mente estava constantemente dominada por uma profusão de imagens tão vívidas que sobrepujavam a existência ao seu redor. Em todas as dimensões da sua vida - não somente cognitiva, mas também afetiva -, as imagens de sua memória - e tudo que era desencadeado por elas - eram soberanas.

[...] sua compreensão instável da realidade e as implicações realistas de suas fantasias tinham um efeito ainda mais profundo sobre o desenvolvimento de sua personalidade. Pois ele vivia à espera de algo que, tinha certeza, cruzaria seu caminho, entregando-se, portanto, muito mais a devaneios e “visões” do que à praticidade da vida. Sua sensação de que algo de particularmente bom estava prestes a acontecer permaneceu com ele a vida toda - algo que resolveria todos seus problemas e tornaria sua vida simples e clara.

Ele “via” isso e esperava... Assim, tudo que fazia na vida era apenas “temporário”, era o que tinha de fazer até que o esperado finalmente acontecesse. (LURIA, 1999, p. 138)

Ao passo que no primeiro livro no qual Luria (1999) utilizou de forma predominante a abordagem romântica, tenha escrito sobre a vida de um sujeito com uma capacidade extraordinária, no segundo - **O homem com um mundo estilhaçado** (2008) - se dedicou a escrever sobre um homem cuja tragédia “[...] devastou [seu] potencial intelectual” (LURIA, 2008, p. 188). Zasetzky se feriu em uma batalha durante a Segunda Guerra Mundial: o lobo parietal do hemisfério esquerdo de seu cérebro foi atingido por um estilhaço de bomba e, a partir daquele momento, “[...] seu mundo se fragmentou. Esqueceu seu nome, seu endereço. Todas as palavras desapareceram” (LURIA, 2008, p. 188).

Luria e Zasetzky se conheceram em 1943 - aproximadamente três meses após o ferimento de guerra. Quando o livro foi escrito, em 1972, sua convivência já somava mais de vinte e seis anos, durante os quais se encontravam constantemente, permitindo que Luria o acompanhasse: “à medida que nossa amizade se desenvolvia, fui tendo a oportunidade de testemunhar sua longa e incansável luta para recuperar o uso de seu cérebro danificado - para viver, não apenas existir” (LURIA, 2008, p. 37).

As dificuldades enfrentadas por ele eram imensas: esqueceu das palavras, perdeu a consciência sobre onde cada parte do seu corpo estava localizada, não lembrava mais a função dos objetivos mais simples, não conseguia se mover pelo espaço - porque esquecia onde estava e para onde precisava ir -, perdeu grande parte do campo visual - não conseguia enxergar tudo à sua volta, o que o impedia de desviar de uma parede à sua frente, de sentar com facilidade, de estender a mão para cumprimentar alguém ou, até mesmo, de enxergar uma palavra inteira:

desde que fui ferido não fui mais capaz de ver um só objeto como um todo - nem um. Mesmo agora tenho que completar muita coisa a

respeito de objetos, fenômenos e qualquer ser vivo a partir da imaginação” (LURIA, 2008, p. 53).

Além disso, logo que recobrou a consciência percebeu que havia se tornado analfabeto: não conseguia ler nem escrever. Não se lembrava de nada, tudo que havia aprendido nos seus anos de estudo no instituto politécnico e todas as línguas que conhecia: tudo foi perdido. No entanto, o acidente não teve nenhum impacto sobre o entendimento que tinha sobre a situação de sua existência a partir daquela tragédia:

desde aquele ferimento na cabeça, tornei-me uma pessoa anormal - só que não fiquei maluco. [...] Estou permanentemente dentro de uma espécie de neblina, como um pesado meio-sono. Minha memória é um vácuo. Não consigo pensar uma só palavra” (LURIA, 2008, p. 32).

Ou seja, o sofrimento que enfrentava era intensificado porque tinha plena consciência sobre tudo o que havia perdido e sobre tudo que não era capaz de realizar.

[...] estou sempre consciente dessas deficiências de minha memória e de minha capacidade de falar ou pensar. Percebo o quanto sou anormal quando converso com outras pessoas; tenho consciência do sorriso idiota que exibio, aquele riso tolo, nervoso que tenho, e meu hábito constante de dizer “sim, sim” enquanto alguém está falando comigo. E quando começo a falar, logo passo a rir de maneira estúpida e estranha, sem razão alguma para isso (LURIA, 2008, p. 105).

Aos poucos, com muita dificuldade, foi aprendendo a ler novamente. Era um processo muito penoso porque o significado das palavras lhe escapava a todo o momento e era incapaz de ler uma palavra inteira, o que dirá uma frase completa. No entanto, o processo para voltar a escrever foi um pouco diferente: Luria (2008) o orientou a tentar escrever espontaneamente, e, a partir dessa ideia, Zasetzky descobriu que era capaz, pois mantinha as habilidades de escrita:

[...] ele havia escrito durante quase vinte anos e assim não precisava empregar os mesmos métodos das crianças, pensar em cada letra e pensar sobre cada movimento a fazer. Para os adultos, a escrita é uma habilidade automática, uma série de movimentos incorporados que eu chamo de “melodias cinéticas”. Assim, por que não poderia ele tentar usar as habilidades de que ainda dispunha? Afinal de contas, seu ferimento havia lesado sua capacidade de ver e de orientar-se espacialmente, mas não afetara suas funções cinético-motoras. (LURIA, 2008, p. 81)

Apesar disso, a recém-descoberta capacidade de escrever não remediava a dificuldade de lembrar-se das palavras e de seu significado. Nesse sentido, o processo ainda era muito penoso. Independente disso,

[...] ele decidiu escrever um diário, descrevendo o que havia lhe ocorrido e sua luta para superar sua lesão cerebral. Trabalhou neste diário dia após dia por vinte e cinco anos, numa luta corpo a corpo com cada palavra e cada frase. Às vezes, levava todo um dia para escrever meia página. [...] Seu diário tem hoje<sup>8</sup> mais de três mil páginas (LURIA, 2015, p. 191).

Parece inacreditável que tenha escrito tanto e por tão longo tempo, pois a sua relação com as palavras era muito complexa: demorava a se lembrar, precisando buscar em sua mente as palavras por longos períodos e, quando finalmente conseguia encontrá-las, precisava colocá-las no papel imediatamente para não esquecê-las logo em seguida. Em diversas ocasiões, se perguntou por que continuava a escrever seu diário, já que era um processo bastante cansativo, árduo e, muitas vezes, frustrante. No entanto, ao longo dos anos, entendeu que precisava continuar escrevendo: “escrever aqui é meu único modo de pensar. Se eu fechar estes cadernos,

---

<sup>8</sup> Em 1972, ano em que, como mencionado anteriormente, Luria escreveu **O homem com um mundo estilhaçado** (2008).

desistir deles, estarei de novo no deserto, naquele mundo do ‘sabe-nada’, de vazios e amnésia” (LURIA, 2008, p. 93). Portanto,

[...] escrever seu diário, a história de sua vida, dava-lhe alguma razão para viver. Isso era essencial por ser seu único vínculo com a vida, sua única esperança de se recuperar e de ser tornar o homem que fora outrora. [...] Reviver seu passado era, pois, um modo de tentar assegurar um futuro” (LURIA, 2008, p. 91).

Infelizmente, pela natureza de sua lesão, suas principais dificuldades perduraram durante toda a sua vida. Como Luria (2008) nos diz, a luta de Zasetzky era a luta dos condenados e, “[...] embora, sob muitos aspectos, ele tenha continuado tão desvalido quanto antes, a longo prazo foi vitorioso em sua luta” (Luria, 2008, p. 20), porque, ao escrever sua narrativa, ele foi capaz de “[...] reapropriar-se do sentimento de um mundo vivo, de uma vida vivida, o sentimento (em todos os sentidos) de **sua própria** vida” (SACKS, 2008, p. 17 - grifos do autor).

Para Sacks (2008), Luria era, simultaneamente, um cientista romântico e clássico, porque não entendia que um jeito de fazer ciência era melhor do que o outro, ambos eram complementares em sua prática. Seus livros, dessa forma, combinam “[...] uma descrição analítica, rigorosa e um sentimento profundamente pessoal e empático pelos sujeitos de estudo” (SACKS, 2008, p. 13), pois tratam de dois “indivíduos como um todo - suas mentes, suas vidas, seus mundos, sua **sobrevivência**” (SACKS, 2008, p. 14 - grifo do autor). Ainda segundo Sacks (2008), na relação com os dois, Luria demonstrava, um “[...] sentimento de preocupação e compaixão” (SACKS, 2008, p. 14). Bruner (1999) também entende que a compaixão demonstrada por Luria pelo sofrimento enfrentado por seus pacientes era imensa: não os entendia como casos, mas “[...] como seres humanos que lidam ou não conseguem lidar com a condição humana, e não apenas como portadores de ‘um problema médico’” (BRUNER, 1999, p. XI). Para além da observação sistemática conjunta que empreendeu ao longo dos anos,

havia um lado compassivo de Luria que se destaca nos dois livros de casos. Afinal, ele não estava apenas tentando compreender esses dois homens, um com uma memória extremamente hipertrofiada, o outro com um fragmento de bala na área parieto-occipital esquerda de seu crânio. Estava tentando trazê-los de volta a alguma plenitude da vida (BRUNER, 1999, p. XVII - grifos nossos)

### **Última parte:** Pela riqueza da realidade viva

De fato, são as ideias que permanecem. Mas são os seres humanos que lhes dão vida (COLE, 2015, p. 228).

E, para finalizar, é preciso voltar ao começo. A primeira parte do título que escolhemos para esse texto não é nossa, é uma transcrição não referenciada intencionalmente, a frase “As pessoas vêm e vão [...]” foi escrita pelo próprio Luria (2015, p. 192) e está no último parágrafo de seu livro. Agora é necessário devolver a autoria para esse grande pensador soviético, em sua obra ele nos diz: “As pessoas vêm e vão, mas permanecem as forças criativas dos grandes eventos históricos, as ideias e feitos importantes. Esta seja talvez a única desculpa que tive para escrever esse livro” (2015, p. 192). E, na humilde condição de um ser humano, fortemente marcado pelos acontecimentos daquele espaço e tempo, pelas esperanças e pelas próprias angústias de se construir o inexistido, ele continua: “[...] Não há ninguém com capacidades excepcionais – não tenho nenhuma. Nem há uma capacidade específica ou um desastre específico. Mas há a atmosfera de uma vida [...]” (2015, p. 192). Para nós, essa frase, que também fizemos opção de colocar no título, resume o fazer desse autor.

Luria sempre intuiu que para compreender, verdadeiramente, os seres humanos era preciso olhar para a integralidade de suas vidas no mundo e com os outros. Praticar a ciência romântica seria a radicalização da convicção de que cada um é uma totalidade que não pode ser entendida a partir de fragmentos da própria existência. Para Luria, conviver com o outro - compartilhando um tempo e um espaço - era uma forma legítima de cuidado. Em sua psicologia da vida e na

vida, buscou incansavelmente encontrar maneiras para que as pessoas significassem suas existências. E o que poderia ser mais valioso do que encontrar o sentido da vida na própria vida?

## Referências

BRUNER, Jerome S. Apresentação da edição de 1987. In: LURIA, Aleksandr Romanovich. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. IX-XVIII. (Psicologia e pedagogia)

COLE, Michael. Epílogo: Um retrato de Luria. In: LURIA, Aleksandr Romanovich. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015. p. 193-228.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia)

LURIA, Aleksandr Romanovich. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

REED, John. **10 dias que abalaram o mundo**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SACKS, Oliver. Prefácio. In: LURIA, Aleksandr Romanovich. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-17.





## Tributo de A. R. Luria ao mestre e amigo L. S. Vigotski

Zoia Prestes  
Elizabeth Tunes

Em janeiro de 1935, na Casa dos Cientistas de Moscou, ocorreu uma reunião em homenagem ao meu pai. Entre todos os que discursaram, guardei muito bem na memória apenas as falas de M. Ia. Sereiski e A. R. Luria. Claro que, naquele momento, entendia muito pouco o que eles diziam, mas agora tenho acesso ao texto de A. R. Luria e me parece importante transcrever alguns trechos.

VIGODSKAIA e LIFANOVA

Com essas palavras, Guita Lvovna Vigodskaja se refere ao discurso que Aleksandr Romanovitch Luria proferiu na reunião em homenagem a L. S. Vigotski em 6 de janeiro de 1935. Apresentamos, a seguir, a tradução do texto completo, por considerarmos que representa um documento de valor histórico ímpar para os que estudam a teoria histórico-cultural e demonstra o sentimento de carinho, amizade e profundo respeito que Luria nutria por aquele a quem chamava de Mestre.

Em sua autobiografia científica, Alexander Romanovitch Luria (1979; 1992) dedicou um capítulo inteiro ao mestre e amigo Lev Semionovitch Vigotski e, creio, não poderia deixar de fazê-lo, pois, após conhecê-lo, como afirma, sua vida acadêmica se transformou. Ele narra que a gigantesca tarefa de uma reconstrução radical da psicologia como ciência, que via como além de sua capacidade, inesperadamente, apresentou-se a ele, no ano de 1924:

Nesse ano conheci Lev Semionovitch Vygotsky. Esse acontecimento representou um ponto de virada em minha vida e na de meus colegas da psicologia soviética (LURIA, 1992, p. 41).

Vale lembrar que foi A. R. Luria quem, em 1924, envidou esforços junto a K. N. Kornilov, então diretor do Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de Moscou, para que convidasse Lev Semionovitch a ingressar para o quadro de pesquisadores da instituição. Dessa iniciativa em diante, desenvolveu-se entre eles uma grande afinidade de interesses, de objetivos e, acima de tudo, uma amizade. Vigodskaja e Lifanova (1996) consideram Aleksandr Romanovitch Luria o aluno mais próximo de Vigotski.

Com Leontiev, compuseram um grupo que denominavam de Troika, liderado por Vigotski, que se reunia duas a três vezes por semana na casa deste. Por dez anos, Luria teve a oportunidade de trabalhar junto a Vigotski, usufruindo de seus ensinamentos, de sua liderança e, mais do que tudo, participando da construção de uma das teorias mais potentes sobre o desenvolvimento da consciência humana. É possível imaginar a emoção que tomava conta de Aleksandr Romanovitch, naquela reunião em que homenageava o grande amigo. Basta lembrar o que nos conta Guita sobre o velório do pai. Segundo seu relato (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996), foi um acontecimento de enorme comoção. Havia uma multidão de pessoas. Muitos dos que tomaram a palavra não conseguiram concluir, silenciados por lágrimas e soluços. As pessoas que se perfilavam ao lado do caixão portavam-se como uma guarda de honra.

Deixamos ao leitor do discurso de Aleksandr Romanovitch, em homenagem ao mestre e amigo L. S. Vigotski, a iniciativa de imaginar como, possivelmente, com voz embargada, se encontrava Luria, emocionalmente, na ocasião.

## **Referências**

LURIA, Aleksandr Romanovitch. **The making of mind**. Harvard University Press, 1979.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. **A construção da mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

VIGODSKAIA, Guita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnist, chtrirri k portretu**. Moskva: Academia e Smisl, 1996.



## Sobre Lev Semionovitch Vigotski<sup>1,2</sup>

Discurso proferido por Aleksandr Romanovitch Luria  
na reunião em homenagem a L. S. Vigotski,  
em 6 de Janeiro de 1935

A. R. Luria

Hoje, nos reunimos em homenagem à memória não apenas de um amigo, um professor, de uma pessoa de grande carisma, mas de um potente cientista que inspirou dezenas de colegas de trabalho; de um cientista que, com sua energia e enorme intelecto, conseguiu criar um campo inteiro de conhecimento, que dedicou toda sua vida à construção de uma nova ciência do homem e à encarnação das principais ideias do marxismo numa disciplina concreta, superando todas as dificuldades.

L. S. Vigotski morreu jovem. Sua vida foi interrompida aos 39<sup>3</sup> anos, quando seu poder de criação atingira o desenvolvimento máximo, sua atividade, a máxima intensidade, sua inteligência, o brilho e profundidade nunca vistos, quando tinha ao seu redor dezenas de alunos que captavam cada palavra dita, envolvidos pelo seu enorme carisma, impressionados com a amplitude de suas ideias e prontos, ignorando todas as dificuldades na elaboração de um novo campo, empregando todas as forças para implementar e realizar as ideias do mestre. Essa morte foi muito trágica porque

---

<sup>1</sup> Tradução do russo de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

<sup>2</sup> Publicado de acordo com o manuscrito encontrado nos arquivos de A. R. Luria em LURIA, A. R. *O Lve Semionovitche Vigotskom* [Sobre Lev Semionovitch Vigotski]. Em: LURIA, A. R. **Psirrologuitcheskoie nasledie** [Herança da psicologia]. Moskva: Smisl, 2003, p. 275-278.

<sup>3</sup> Na verdade, tinha 37 anos ou 38 incompletos. Conforme Vigodskaia e Lifanova enfatizam, em seu livro (1996), os dados de biográficos de Vigotski são sempre cercados de imprecisão. Até mesmo seu grande amigo Luria equivocou-se com a sua idade (N. T.).

Lev Semionovitch morreu quando tinha reconhecimento e amor de todos, morreu às vésperas do momento em que, diante dele, se abriu a possibilidade de pôr em prática todos os seus planos, de criar um coletivo organizado de pesquisadores com o qual sempre sonhou e que poderia tomar para si a responsabilidade pela realização de tudo o que estava guardado em sua mente genial.

Lev Semionovitch morreu sem finalizar o sólido sistema de investigações que elaborou. O que poderia e deveria oferecer no futuro é incomensurável em comparação com o que conseguiu elaborar nos quinze anos de trabalho na psicologia. Porém, o que deixou para todos nós foi uma obra colossal, uma condensação clara de ideias, um sistema de ideias maravilhosas que conseguiu encarnar em cada linha escrita, em cada palavra pronunciada, em cada trabalho de aluno estruturado. Ele determinou os caminhos do desenvolvimento futuro da nossa ciência, formou dezenas de *peças que aprenderam a dominar a técnica* desse campo difícil de conhecimento e, hoje, não há sequer um laboratório de psicologia clínica, uma instituição de defectologia que não trabalhe seguindo suas orientações e realizando partes de seus planos.

Qual foi a grandiosidade de Lev Semionovitch? O que de novo ele introduziu na psicologia, no campo que lhe era mais próximo, mais querido? Ele dedicou toda sua vida à *tentativa de introduzir o método histórico a essa complexa área de conhecimento*<sup>4</sup>, de realizá-lo em uma série de investigações experimentais concretas e de rever o material acumulado à luz dessa ideia, ideia de desenvolvimento histórico da consciência humana. Essa tentativa foi a que ocupou ininterruptamente seu pensamento todos esses anos, foi a que estava presente em cada passo dessa pessoa excepcional e é o que põe seu nome ao lado dos grandes lutadores pela aplicação dos princípios históricos em campos concretos do conhecimento humano.

Quando L. S. Vigotski começou seu trabalho, a introdução do método histórico na psicologia soava como algo novo, estranho, incompreensível. A época era de grande e profunda crise na ciência

---

<sup>4</sup> Os destaques em itálico são do autor (N. T.).

psicológica que, com muita agudeza, se manifestou no Ocidente, e também atingiu nossa psicologia que estava apenas começando a existir. A crise se manifestava no fato de a psicologia ter se dividido em duas – *a ciência idealista da consciência e a ciência naturalista do comportamento*. As duas foram incapazes de resolver o problema que, hoje, parece ser central – o problema da análise científica da estruturação das formas mais complexas e concretas da atividade humana. Se o idealismo na psicologia considerava como objeto do seu trabalho a descrição da consciência humana, fazia fetiche dele e se mostrava incapaz de explicar seu surgimento no processo de desenvolvimento. Por sua vez, o materialismo vulgar, que tentava expressar o comportamento do homem em termos da fisiologia e da física, se alienava por completo da psicologia, acreditando, ingenuamente, que *o estudo científico do humano é a negação da investigação do que é especificamente humano*, que a consciência do homem não pode ser objeto de investigação científica e que o papel do psicólogo cientista é simplesmente a transferência das leis da física e da fisiologia para a ciência do comportamento humano.

Era um tempo em que, no Ocidente, a psicologia se dividia em uma série de escolas e escolinhas e, em cada uma, o problema que interessava ao autor (associação para uns, estrutura para outros, imagem eidética para terceiros) transformava-se numa corrente, determinando um sistema inteiro da psicologia e fazendo de uma regularidade particular a chave para a consciência humana. Era um tempo em que psicólogos, que se ocupavam de diversos problemas, começavam a falar línguas diferentes, deixando de entender uns aos outros e um momento em que cada vez mais emergia a necessidade de uma *grande síntese* que poderia encontrar o devido lugar para as autênticas conquistas num único sistema de *psicologia científica*.

Era um tempo em que todos estavam envolvidos com tentativas materialistas e ingênuas de estruturar a psicologia como uma ciência natural, observando as condições sociais como algo externo às reações humanas. Em nosso trabalho, não partíamos da atividade real que caracteriza a criança na brincadeira e na instrução, o adulto, em sua vida e trabalho, e qualquer pessoa, em



suas relações reais com a realidade social, e que pode servir de chave para as leis de estruturação e de desenvolvimento da consciência humana.

Era exatamente essa situação da psicologia quando L. S. Vigotski chegou. Foi precisamente *ele* que sentiu com todo o seu ser que *tinha* como tarefa encontrar uma saída para esse beco, derrubar muros que separavam a psicologia da vida real, das formas concretas da atividade humana, das formas vivas da consciência do homem.

Ele via a realização dessa tarefa por meio da estruturação da psicologia humana como a ciência do desenvolvimento histórico da consciência, dedicando-lhe toda a sua intensa vida, que se destacava por seu extraordinário talento e energia inesgotável.

Lev Semionovitch abre o livro sobre o sentido da crise na psicologia, que não foi publicado em vida, com a epígrafe: “A pedra que os construtores rejeitaram se tornou a pedra angular”. Essa pedra, que ele colocou na base de todas as suas investigações da consciência humana, era o *estudo das funções psicológicas superiores especificamente humanas*, que nunca haviam sido verdadeiramente objeto de estudo científico; era a pedra desprezada pela psicologia naturalista, mistificada pela psicologia idealista e descrita com metáforas rasas pela teoria materialista-vulgar, que predominava então na psicologia.

Tornou-se tarefa de vida para Lev Semionovitch inculcar em cada colega de trabalho a ideia de que a história das funções psicológicas superiores, que surgiram no processo de relações reais de convivência, é o objeto da psicologia e que a análise científica autêntica da consciência humana não é a sua decomposição em elementos abstratos, nos quais a especificidade da psique humana desaparece, mas identificação de unidades reais que conservam, de forma mais simples, a riqueza e as especificidades do todo, como a molécula da água conserva todas as suas qualidades. Vigotski dedicou a força de sua mente, a sua energia e seus intentos a buscas dessas unidades concretas da atividade humana, à análise experimental das funções vivas do pensamento e da vivência

humana possível para a ciência e ao estudo do desenvolvimento da consciência humana.

Ainda em seus primeiros trabalhos, ao estudar a simples operação de amarrar o nó para “memorizar”, ele conseguiu ver um exemplo do fato de que a pessoa não se submete passivamente à natureza, mas, introduz, ativamente, mudanças em seu meio, cria condições de, nesse *ato mediado*, dominar seu próprio comportamento, organizar suas operações psíquicas, torná-las conscientes e ultrapassar as fronteiras naturais que a natureza impõe às suas possibilidades.

Ainda, em seus primeiros trabalhos psicofisiológicos, Lev Semionovitch tentou descrever como, em condições muito elementares do experimento fisiológico, o comportamento humano se diferencia do comportamento animal; tentou descobrir quais mecanismos ajudam a pessoa a não se submeter ao campo e a agir, *seguindo a linha de maior resistência e da criação de uma atividade consciente, racional e livre*.

Essa ideia estava na base de seus primeiros experimentos no estudo das *operações mediadas do homem* e constituiu o ponto de partida para o estudo do desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores.

A mesma ideia o impulsionou a iniciar novas pesquisas extraordinárias, dedicadas ao desenvolvimento da fala infantil e do significado da palavra. Essas investigações, hoje, se tornaram clássicas na psicologia e possibilitaram a elaboração de um campo completamente novo na história real do pensamento, mostrando como, no processo da atividade de convivência, são criadas formas de um reflexo generalizado da realidade, que permitem à pessoa alienar-se da percepção direta para, com maior profundidade e completude, refletir sobre suas regularidades.

Finalmente, essa mesma ideia principal – da análise histórica do surgimento e desenvolvimento da atividade racional e livre do homem – estava nos fundamentos de seus últimos trabalhos, que tinham como objeto de estudo *a estrutura semântica e sistêmica da consciência humana*. Ele se ocupou desse tema até o último minuto

de sua vida e foi com base nele que escreveu um maravilhoso livro, contendo páginas escritas um pouco antes de sua morte, e que intitulou “Prolegômenos à psicologia do homem.”

Todos esses trabalhos, tão ricos e diversos, que abrangem também estudos dos afetos de Spinoza, a análise da criança defectiva, o estudo do desenvolvimento da memória, a clínica da lesão cerebral – formam degraus de um único e excepcional sistema psicológico, são elos de uma única obra, etapas criativas de uma vida especial por sua integridade e intensidade.

Esse sistema de conhecimento científico das leis do desenvolvimento real da psique humana e a estruturação da atividade real humana tornam-se especialmente necessários e significativos para nós, agora, quando a vitória do socialismo inaugurou a época do primeiro e autêntico humanismo, quando o problema do homem, que domina a técnica, tornou-se central na nossa construção e quando a fundamentação científica de estudo da personalidade humana viva tornou-se o problema mais pungente da nossa prática psicológica.

O sistema da psicologia do homem, a cuja elaboração dedicou sua vida, não se apresenta no formato de um prédio concluído e sólido. Lev Semionovitch não nos deixou uma ciência totalmente pronta, terminada e reconstruída com seus próprios esforços; essa tarefa deve ser e será de futuras gerações. Contudo, nos deu o croqui fundamental desse prédio, deixando o exemplo genial de como dominar o método histórico; ele nos mostrou como é preciso trabalhar com o método de Marx e Lenin em investigações concretas numa das áreas mais complexas do conhecimento. Fez um trabalho sobre-humano, acessível apenas a poucos, a pessoas com um dom muito especial.

Todos nós, seus amigos e alunos, devemos nos sentir felizes por termos vivido e trabalhado com essa pessoa e empregar todos os esforços para a continuação do trabalho a que ele dedicou sua vida.

## **A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama**

Luiz Miguel Pereira<sup>1</sup>

Os estudos da filosofia são extraordinários, podendo ser comparados a uma longa estrada pela qual escolhemos caminhar e nos extasiamos com sua diversidade de paisagens, lugares, territórios teóricos e nuvens de textos. O ininterrupto moto-contínuo de aprendizados, filosóficos ou não, nos aguça a possibilidade de conhecer alguns sistemas de pensamento. Assim, foi no encontro com a Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev S. Vigotski, com as contribuições de Luria e Leontiev, que o nome de Spinoza começou a frequentar os encontros de pesquisa do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI-UFF-UFJF/CNPq. Doravante, motivado por uma inquietação, diria, por uma paixão filosófica, arguí elaborar as possíveis aproximações da influência da filosofia spinozista na escrita de Vigotski.

Este ensaio visa à elaboração de reflexões que fazem aproximações possíveis com a filosofia de Spinoza, a partir de pesquisa nas publicações de Vigotski em língua portuguesa e espanhola a que tive acesso, referentes aos livros e artigos publicados nos anos: 1997, 1999-a, 1999-b 2000-a, 2000-b, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008 e 2017.

### **O século XVII**

O século XVII foi um período de efervescência do barroco europeu, um movimento de múltiplas manifestações artísticas que se refletiu na literatura, pintura, arquitetura e na música.

---

<sup>1</sup> Texto oriundo de pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral no PPGE-UFJF.

O século começa com a estreia da peça de Shakespeare, *Hamlet*, em 1601, em Londres. Em 1605, foi impressa a primeira edição do livro “D. Quixote de la Mancha”. Destaco, ainda, alguns acontecimentos nos mais variados campos: em 1620, Francis Bacon publica *Novum Organum*; Galileu Galilei renega a teoria heliocêntrica do universo em 1633, “*eppur se muove*”; René Descartes publica *Meditações* em 1641; Thomaz Hobbes, o *Leviatã*, em 1651; Comenius publica *Obras didáticas completas* em 4 volumes, em 1657/58 e Isaac Newton, em 1687, *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*. No campo das artes, entre tantos, nasceram os pintores: Rembrandt e Johannes Vermeer; os músicos: Antônio Vivaldi, Georg Friedrich Händel; os filósofos: John Locke, Blaise Pascal, Gottfried Leibniz, George Berkeley, entre outros representantes do mundo da arte e filosofia.

É nessa atmosfera barroca que nasce Spinoza, em Amsterdam, em 24 de novembro de 1632. Sua educação, muito provavelmente, foi orientada para o rabinato, pois nascera numa família de judeus de origem portuguesa que migrara para a Amsterdam.

O pai de Espinosa, Miguel, nasceu nas cercanias de Beja, Portugal. Daí, emigrou com a família para a cidade francesa de Nantes e depois para Amsterdam, numa das inúmeras levas de marranos que procuraram a Holanda por causa do declínio da Espanha. [...] Nasceu marcado pelo conflito de suas origens: judeu, porque recebido na comunidade de Abraão e por receber educação rabínica; português (e com o catolicismo implícito nesse fato), porque seus pais eram emigrantes portugueses, o português sua língua materna; holandês, porque nasceu em Amsterdam (CHAUI, 1983, p. 6)

Na questão da grafia de seu nome, encontramos diversas formas de escrita: Barukc de Espinoza, Espinosa, Bento de Espinoza (nome português), Benedictus de Spinoza (latim), De Spinoza, Spinosa e finalmente Spinoza, grafia que assumo neste artigo. Baruch ou Benedito significam abençoado.

Seus estudos da língua hebraica começaram na infância, “em 1643 é criada uma segunda escola na comunidade judaica de Amsterdã, a ‘Coroa da Torá’ (*Keter Torá*), ou Coroa da Lei, na qual Spinoza fez estudos sob a orientação de Morteira”. (GUINSBURG et al, 2014, p. 14). Com 20 anos, “mesmo com a oposição de seu pai, Spinoza passa a se dedicar à fabricação de lentes (corte, raspagem e polimento)”. (IDEM).

Começou, desde a adolescência, a pedido de amigos, a redigir o livro “Compêndio de gramática da língua hebraica”, que ficou inacabado, junto com outros escritos seus. Foi a partir desse estudo que começou a desenvolver o seu método histórico-crítico e o método genético, ou seja, conhecer pela causa.

A definição da ideia adequada (definição material da verdade) se apresenta da seguinte maneira: a ideia enquanto algo que exprime sua própria causa, e enquanto algo que exprime a essência de Deus, como sendo determinante dessa causa. A ideia adequada é, portanto, a ideia expressiva. Sob esse segundo aspecto, o método é genético: determinamos a causa da ideia como sendo a razão suficiente de todas as propriedades da coisa. É essa parte do método que nos conduz ao mais elevado pensamento, ou seja, nos conduz, o mais rapidamente possível, à ideia de Deus. (DELEUZE, 2002, p. 32)

Esse método é referenciado por Lev Semionovitch Vigotski na elaboração da teoria histórico-cultural, como veremos do decorrer deste trabalho.

Foi a partir da utilização dos métodos descritos que Spinoza desenvolveu seu pensamento crítico junto às escrituras sagradas dos judeus, escritas em hebraico. Assim, através da racionalidade, com base na linguagem, sinalizou para a interpretação da bíblia, o antigo testamento, pela comunidade judaica, combatendo a produção de superstições religiosas, políticas e filosóficas daquele pensamento por meio de apurado senso racional. A partir desse estudo, desenvolveu sua obra acabada e inacabada: *Compêndio de gramática da língua hebraica* (inacabada, sem data); 1660 - *Breve*

tratado de Deus, do Homem e do seu bem-estar; 1662 – Tratado da correção (emenda-reforma) do intelecto; 1664 - Princípios da Filosofia de Descartes e Pensamentos Metafísicos; 1670 – Tratado teológico-político; 1675 (conclui a escrita, a publicação ocorreu em 1677) – Ética demonstrada à maneira dos geômetras; 1677 – Tratado político; 1677 - *Opera posthuma* – (correspondências); 1687 – Tratado sobre o cálculo algébrico do arco-íris; 1687 – Tratado sobre o cálculo das probabilidades.

Em 27 de julho de 1656, o conselho de rabinos do tribunal da comunidade judaica de Amsterdam publica o mandato de excomunhão de Spinoza.

Se se quisesse encontrar, na história da filosofia, o pensador a que se infligiu mais injúrias, haveria poucas dúvidas a respeito: Espinosa seria o homem. Seu destino, o de ser insultado, iniciou-se durante sua própria vida e continuou por muito mais tempo. (WEISCHEDEL, 2009, p.151.

Após a sua excomunhão, Spinoza abandonou os estudos judaicos e penetrou no humanismo clássico. Começou a frequentar os cursos com Franz van den Enden, ex-jesuíta, médico, filólogo e livreiro, aprendeu latim, um pouco de grego e leu Terêncio, Tácito, Tito Lívio, Petrônio, Virgílio, Sêneca, César, Salústio, Márcia 1, Plínio, Ovídio, Cúrcio, Plauto e Cícero. Dos gregos, leu Diofanto, Aristóteles, Hipócrates, Epiteto, Homero e Euclides (CHAUÍ, 1983).

### **Nuvem conceitual**

Spinoza produziu contribuições valiosas para a filosofia. Foi o precursor dos estudos de Deus a partir de sua maior obra “A ética”. Demonstrada segundo a ordem geométrica, rompeu com a ideia hegemônica de um deus antropomórfico que, de certo modo, ainda permanece em algumas religiões. Sua filosofia elabora reflexões a partir de uma concepção de Deus enquanto substância

infinitamente perfeita em seu gênero, é uma causa imanente, é natureza e a totalidade unificada dos atributos. (WOLF, 2000)

Depois de haver demonstrado acima que Deus existe, será agora o momento de mostrar o que Ele é: dissemos que Ele é um ser do qual é afirmado tudo, a saber, infinitos atributos, cada um dos quais é infinitamente perfeito em seu gênero. 1. Que não existe nenhuma substância limitada, mas sim que toda substância deve ser infinitamente perfeita em seu gênero, isto é, que no intelecto infinito de Deus não pode haver uma substância mais perfeita que aquela que já existe na Natureza. 2. Que tampouco existem duas substâncias iguais. 3. Que uma substância não pode produzir outra. 4. Que no intelecto infinito de Deus não há nenhuma substância além daquela que existe formalmente na Natureza. (ESPINOZA, 2012, p. 50)

Sobre a natureza explica: “Tudo que existe na NATUREZA são ou coisas, ou ações. Ora, o bem e o mal não são coisas nem ações. LOGO, o bem e o mal não existem na Natureza. Com efeito, se o bem e o mal são coisas ou ações, então devem ter suas definições”. (Idem p. 86, grifos do autor)

A propósito de ser considerado um filósofo panteísta por parte da comunidade filosófica, é importante conhecermos de onde surge essa definição:

Sem dúvida, filósofos judeus como Maimônides, Gersônides e Crescas, que exerceram uma forte e contínua influência sobre Spinoza, estão inteiramente distantes do panteísmo desse último. É possível que outras fontes judaicas, como os comentários bíblicos de Abraão ibn Ezra e a literatura da Cabala desempenhassem algum papel na formação de seu panteísmo, mas isso é incerto. (GUTTMAN, 2014, p. 825 apud SPINOZA, 2014.)

Deus é natureza. A natureza é o que de Deus é acessível para nós. Mas Deus não é somente natureza, é muito mais. Além dos dois atributos que conhecemos e que perfazem a natureza, Deus possui um número infinito de atributos que desconhecemos. Portanto, Spinoza não era panteísta, o que costuma-se dizer, mesmo entre os especialistas. Pois o panteísmo postula a identidade entre natureza e Deus. Essa identidade



não existe para Spinoza. Embora a natureza seja Deus, Este não é natureza, é muito mais que isso. O “panteísmo” é comum no misticismo religioso, desde a Idade Média até nossos dias. (REHFELD, 2014, p.828 apud SPINOZA, 2014)

As acusações de panteísmo, bem o sabemos, tiveram seu ápice com o verbete de Pierre Bayle sobre Spinoza, no Dicionário Histórico e Crítico. O idealismo alemão, embora pilhando ao máximo o pensamento de Spinoza, o coloca, como é o caso de Hegel, numa situação anterior à efetividade do sujeito espiritual. Nietzsche se encanta com os escritos spinozianos, mas a geração que o sucede cai nas velhas teses sobre a rigidez da substância, do panteísmo etc. (ROMANO, 2014, p. 18 apud SPINOZA, 2014)

O embate filosófico com Descartes, seu contemporâneo, surge a partir das concepções cartesianas do ser enquanto pensamento e extensão considerados como substâncias irreduzíveis. Para Spinoza, porém, são atributos da substância única em seu gênero infinito, ou seja, o ser se constitui a partir da unidade, corpo e mente, sem separações, como defendia Descartes. Essas unidades, por sua vez, são aspectos qualitativos da verdadeira unidade, a substância (SPINOZA, 2014).

Na verdade, a oposição entre Espinosa e Descartes ilustra uma luta milenar do pensamento filosófico, a saber, a luta entre o materialismo e o idealismo. –Vigotski escolheu ideias de Espinosa como uma das âncoras para basear suas formulações teóricas por ser precisamente este quem, segundo suas palavras. (TUNES, 2014, p. 71/73).

É precisamente Spinoza que lutou por uma explicação causal, determinista, natural e materialista das paixões humanas. Foi precisamente o pensador que, pela primeira vez, fundou no plano filosófico a própria possibilidade de uma psicologia explicativa do homem como uma ciência no verdadeiro sentido do termo, e traçou o caminho do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2004, p. 232, tradução nossa)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En un cierto sentido, al colocar en lugar de la explicación causal una visión teleológica y espiritualista de los fenómenos mentales, la psicología descriptiva

O *conatus* ou a teoria dos afetos ou afeções é um dos conceitos-chaves para a compreensão das paixões, ou seja, dos desejos.

Segundo Ramond (2010, p. 32), no seu livro Vocabulário de Espinoza,

o desejo é definido não por diferença, mas por aproximação com a lei geral de comportamento de todas as coisas singulares. “Toda coisa se esforça, tanto quanto está em si, por preservar no seu ser” (III 6); esse “esforço” é sua essência (III 7); e quando o referimos ao homem, ele pode adotar os nomes de “vontade” (referido apenas à alma), de “apetite” (referindo-se à alma e ao corpo) ou de desejo (apetite com consciência de si mesmo). O desejo, outro nome do “esforço por preservar no ser”, é, portanto, a “essência mesma do homem” na medida em que é essência de toda coisa; remete, portanto, tanto à física, à ontologia ou à política.

As paixões são distinguidas a partir de duas interfaces, aquelas em que os desejos são produzidos a partir da alegria e do amor e produzem o domínio de si, são causas adequadas e promovem a liberdade, sendo, portanto, positivas. Já aquelas que produzem raiva, inveja, ódio e soberba são vinculadas à superstição e afetadas por coisas externas, sendo, por conseguinte, causas inadequadas e, como proporcionam o encarceramento do pensamento, são negativas. (SPINOZA, 2013)

Forma originária de nossa relação com o mundo, os outros e nós mesmos, as afeções do corpo e as ideias dessas afeções na mente não são representações cognitivas desinteressadas e fragmentadas. Se o fossem, seriam apenas experiências dispersas e sem sentido. São modificações da vida do corpo e significações psíquicas da vida

---

nos traslada a la época del pensamiento filosófico que reinaba antes de Spinoza. Es precisamente Spinoza quien luchó por una explicación causal, determinista, natural y materialista de las pasiones humanas. Él fue precisamente el pensador que, por vez primera, fundo en el plano filosófico la posibilidad misma de una psicología explicativa del hombre como ciencia en el sentido verdadero del término, y trazó la vía de su desarrollo posterior.

corporal e mental fundadas no desejo de perseverar na existência, força vital que faz o corpo se mover (afetar e ser afetado por outros corpos) e a mente, pensar. Com a vida afetiva, a união da mente com seu corpo se exprime na singularidade do *ingenium*, temperamento ou índole de cada indivíduo na relação com as coisas, os outros e consigo mesmo, aquilo que os gregos designavam como *éthos*. (CHAUÍ, 2016, p. 291)

O conhecimento racional é uma virtude da expansão do *conatus* e uma ação do intelecto que decorre da unidade corpo e mente, pensados a partir dos atributos, pensamento e extensão.

Spinoza faleceu de tuberculose em 21 de fevereiro de 1677, em Haia, aos 45 anos, deixando o legado de sua filosofia.

### **Excertos da teoria histórico-cultural**

Certa vez, Hegel escreveu que todos nós, depois do trabalho de Espinoza, seríamos obrigados a nos tornarmos espinozistas. (KRAVTSOVA, 2014, p. 31)

Alexander Romanovich Luria conheceu Vigotski no ano de 1924 no congresso Psiconeurológico em Leningrado. Quando chegou a Moscou, “Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “troika”” (LURIA, 1992, p. 42).

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (IDEM, 1992, p. 48)

Em algum momento daquele período, nos encontros de estudos no apartamento de Vigotski, foi cunhada a teoria histórico-cultural. Neste trabalho, apontaremos, a partir das obras citadas, as

aproximações e a influência do pensamento de Spinoza como suporte teórico dessa teoria. É notório que os textos de Karl Marx são a base não somente da sua teoria, como também do princípio da revolução e sem esquecermos das contribuições de vários outros pensadores.

Ainda no ginásio, Vigotski recebeu de presente de seu pai o livro “Ética”, censurado na Rússia tsarista. Um Vigotski spinozista revela-se em diferentes obras, com citações. A unidade afeto e intelecto tem uma relação direta entre o pensamento e a fala (PRESTES, 2012). Elencamos alguns conceitos nas obras citadas que dialogam com a filosofia spinozista: sobre os afetos, ação volitiva-desejo (função psíquica superior); autodesenvolvimento; memória, pensamento razão; forma superior do conhecimento; liberdade; método genético (pela ação); emoção, personalidade, vivência, entre outros.

Dentre as aproximações da influência de Spinoza em seu pensamento, começaremos com a forma superior do conhecimento.

Vigotski admite a definição tradicional do conceito de desenvolvimento como o surgimento de alguma qualidade nova de nível superior. Mas ele destacou diversas vezes que desenvolvimento é sempre autodesenvolvimento. A essa característica articula-se uma grande desgraça metodológica. Autodesenvolvimento é um movimento internamente determinado. Quem falou sobre algo parecido, pela primeira vez, foi B. Espinoza, quando discutiu a forma superior de conhecimento. Sua ideia atraiu a atenção de muitos filósofos. No entanto, a lógica da automotivação, ou seja, da determinação interna da ação, até hoje, segundo, por exemplo, V. S. Bibler ainda não foi criada. (KRAVTSOVA, 2014, p. 35)

No texto “Manuscritos de 29”, um apanhado de pensamentos anotados, Vigotski se refere aos conceitos de unidade e à teoria dos afetos, ou seja, das afecções ou o *conatus*.

Por exemplo: o pensamento em Spinoza é o dono dos desejos. Em Freud, no artista é o escravo dos desejos. Isto sabem os psiquiatras. Em outras palavras, esquematicamente: 1) estrutura pensamento →

desejos. 2) estrutura desejos → pensamento. [às margens] operar com funções como unidades irreduzíveis. (VIGOTSKI, 2000a, p. 36)

No livro, “Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia”, ele continua a reflexão sobre a teoria dos afetos.

O pensamento não motivado dinamicamente é tão impossível quanto a ação sem causa. Nesse sentido, Spinoza já define o afeto como algo que aumenta e diminui a capacidade de ação do nosso corpo e força o pensamento a se mover em determinada direção. (VIGOTSKI, 1997, p. 266, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Em “Obras Escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, encontramos reflexões que dialogam ainda com a teoria dos afetos e sobre a memória.

Mencionaremos apenas de passagem que outro grande filósofo, Spinoza, considera que é justamente a memória que mostra que nosso espírito não é livre. Não podemos fazer nada, disse Spinoza, em relação à nossa alma se não nos lembrarmos dela. Com efeito, o papel decisivo da memória na investigação da intenção mostra até que ponto nossas intenções estão ligadas a um determinado aparato de memória que deve depois colocá-las em prática. [...] No capítulo dedicado à memória citamos a opinião correta dos psicólogos - opinião que remonta a Spinoza - de que a alma não pode cumprir nenhuma intenção se não se lembrar dela. [...] Não podemos deixar de apontar que nossa ideia de liberdade e autocontrole coincide com as ideias que Espinosa desenvolveu em sua Ética (VIGOTSKI, 2000b, p.262, 299 e 301, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> El pensamiento no motivado dinamicamente es tan imposible como una accion sin causa. En este sentido, ya Spinoza define el afecto como algo que aumenta e disminuye la capacidad de nuestro cuerpo para la accion y obliga al pensamiento a moverse en una direccíon determinada.

<sup>4</sup> Mencionaremos de paso tan sólo que otro gran filósofo, Spinoza, considera que es justamente la memoria lo que demuestra que nuestro espíritu no es libre. Nada podemos hacer, decía Spinoza, en relación con nuestra alma si no nos acordamos de ella. En efecto, el decisivo papel de la memoria en la investigación de la intención demuestra hasta qué punto nuestras intenciones están unidas a un

Ainda sobre o conceito de memória, no livro “Obras Escogidas II: (Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología”, “segundo a famosa expressão de Spinoza, a alma não pode fazer nada por sua própria decisão, se não se lembra do que fazer: - Intenção é memória -” (VIGOTSKI, 2001, p. 374, tradução nossa)<sup>5</sup>.

A memória, enquanto uma das funções psíquicas superiores, no livro “Obras Escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, é citada remetendo-se a Spinoza que contextualiza a liberdade a partir dessa função.

Mencionaremos apenas de passagem que outro grande filósofo, Spinoza, considera que é justamente a memória que mostra que nosso espírito não é livre. Não podemos fazer nada, disse Spinoza, em relação à nossa alma se não nos lembrarmos dela. Com efeito, o papel decisivo da memória na investigação da intenção mostra até que ponto nossas intenções estão ligadas a um determinado aparato de memória que deve depois colocá-las em prática. (VYGOTSKY, 2000b, p. 262, tradução nossa)<sup>6</sup>

No mesmo livro, Vigotski volta a falar de memória e liberdade:

A liberdade humana consiste precisamente no fato de pensar, isto é, em tomar consciência da situação criada. À questão colocada por

---

determinado aparato de la memoria que más tarde debe ponerlas en práctica. [...] En el capítulo dedicado a la memoria citábamos la acertada opinión de los psicólogos - opinión que se remontaba a Spinoza - de que el alma no puede cumplir ninguna intención si no la recuerda. [...] No podemos dejar de señalar que nuestra idea de la libertad y el autodomínio coincide con las ideas que Spinoza desarrolló en su Ética.

<sup>5</sup> Según la famosa expresión de Spinoza, el alma no puede realizar nada por decisión propia, si no recuerda qué es lo que hay que hacer: - Intención es memoria -.

<sup>6</sup> Mencionaremos de paso tan sólo que otro gran filósofo, Spinoza, considera que es justamente la memoria lo que demuestra que nuestro espíritu no es libre. Nada podemos hacer, decía Spinoza, en relación con nuestra alma si no nos acordamos de ella. En efecto, el decisivo papel de la memoria en la investigación de la intención demuestra hasta que punto nuestras intenciones están unidas a un determinado aparato de la memoria que más tarde debe ponerlas en práctica.

Spinoza podemos dar uma resposta empírica tanto com base em observações da vida cotidiana quanto em nossos experimentos. [...] No capítulo dedicado à memória citamos a opinião correta dos psicólogos - uma opinião que remonta a Spinoza - de que a alma não pode cumprir nenhuma intenção se não se lembrar dela. [...] Não podemos deixar de apontar que nossa ideia de liberdade e autocontrole coincide com as ideias que Spinoza desenvolveu em sua «Ética». (IDEM, p. 288, 299 e 301, tradução nossa)<sup>7</sup>

No livro “Teoria e método em Psicologia”, observamos a influência teórica de Spinoza a partir da perspectiva do *conatus* e a importância desse conceito para a elaboração de sua psicologia. “Vemos que, no princípio, o pensamento está, segundo expressão de Spinoza, a serviço das emoções, e o indivíduo que tem inteligência é dono das emoções” (VIGOTSKY, 1999b, p. 116). Em seguida nos é apresentado o método que Spinoza usou para elaboração de sua filosofia e as aproximações com as ideias de Vigotski.

A teoria fundamental de Spinoza (1911) é a seguinte. Ele era um determinista e, distinguindo-se os estóicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. [...] Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu

---

<sup>7</sup> La libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada. A la pregunta planteada por Spinoza podemos dar una respuesta empírica tanto sobre la base de observaciones de la vida cotidiana como de nuestros experimentos. [...] En el capítulo dedicado a la memoria citábamos la acertada opinión de los psicólogos - opinión que se remontaba a Spinoza - de que el alma no puede cumplir ninguna intención si no la recuerda. [...] No podemos dejar de señalar que nuestra idea de la libertad y el autodomínio coincide con las ideas que Spinoza desarrolló en su «Ética».

pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. (VYGOTSKY, 1999b, p. 126)

No livro “Obras Escogidas IV: Psicologia infantil (Incluye: Paidologia infantil e Problemas de la psicologia infantil”, sobre os bebês e sua consciência, Vigotski também traz Spinoza:

Se entendermos o termo passivo no sentido dado por Spinoza - que classifica os estados psíquicos em passivos e ativos - podemos afirmar que a consciência inicial do bebê é completamente desprovida de atividade, ou seja, não é determinada internamente pela personalidade. (VYGOTSKY, 2006, p. 307, tradução nossa).<sup>8</sup>

No livro “Psicología da Arte”, a epígrafe é referenciada no livro “Ética”.

Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz... mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura e coisas afins que só a arte humana produz, e que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não estivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame da sua natureza... Espinosa. {Ética, III, Teorema 2, Escólio} (VYGOTSKY, 1999a, p. VIII)

Vigotski assume a influência que teve de Spinoza:

Este trabalho teve como tendência geral aspirar à sobriedade científica em psicologia da arte, o campo mais especulativo e misticamente vago da psicologia. Meu pensamento constituiu-se sob

---

<sup>8</sup> Si comprendemos el término de pasiva en el sentido dado por Spinoza - quien clasifica los estados psíquicos en pasivos y activos - podemos afirmar que la conciencia inicial del bebé carece por completo de actividad, es decir, que interiormente no está determinada por la personalidad.



o signo das palavras de Espinosa e, seguindo-as, procurou não cair em perplexidade e compreender, sem rir nem chorar. (VYGOTSKY, 1999a, p. 4)

“Psicologia da Arte” foi o segundo livro de Vigotski, escrito em 1925, se consideramos sua monografia, “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, escrita em 1916. Os livros “Hamlet”, de Shakespeare, e “Ética”, de Spinoza, eram os favoritos de Vigotski.

No livro “Psicologia pedagógica”, usa também, como epígrafe, citação retirada de “Ética”: “A falsidade consiste em uma privação de conhecimento, implícita nas ideias inadequadas, isto é, mutiladas e confusas”.

A referência à liberdade é sinalizada enquanto alargamento das percepções vinculadas à racionalidade. “Spinoza escreve que, se um ser humano evita algo por considerá-lo ruim, procede como um escravo. O ser humano livre, conforme Spinoza, só é aquele que evita algo porque outra coisa é melhor” (VIGOTSKI, 2003, p. 214).

No livro “Tomo VI -Doctrina de las emociones”, é ressaltada a importância da filosofia de Spinoza na sua elaboração.

Aqui, de acordo com a opinião geral, está ocorrendo algo não apenas de grande importância para todo o destino da psicologia das emoções, mas também algo diretamente relacionado à doutrina das paixões de Spinoza. Mesmo que essa relação esteja de acordo com a opinião geral e distorcida, por trás dela, apesar de ser um preconceito, estarão escondidos certos fios objetivos que unem a doutrina de Spinoza com a luta atual e com a reestruturação que está ocorrendo. lugar em um dos capítulos fundamentais da psicologia científica de nossos dias. [...] Indiquemos entre parênteses: que, depois de Spinoza ter desenvolvido sua admirável doutrina das paixões, onde oferece um princípio orientador, frutífero não só para a presença, mas também para o futuro de nossa ciência (VIGTSKY, 2004, p.105/8, tradução nossa)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Aquí, según la opinión generalizada, tiene lugar algo no solo de gran importancia para todo el destino de la psicología de las emociones, sino algo relacionado directamente con la doctrina de Spinoza sobre las pasiones. Incluso, aunque esta

Na obra “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, as reflexões sobre o conceito de *conatus* continuam: “A noção de Spinoza de ‘uma ideia que se tornou desejo, um conceito que se tornou paixão’, encontra seu protótipo no jogo, que é o reino da espontaneidade e da liberdade” (VIGOTSKY, 2008, p. 152, tradução nossa)<sup>10</sup>.

No artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, as reflexões sobre o *conatus* prosseguem:

Dessa forma, uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. "A ideia que virou afeto, o conceito que virou paixão" - o protótipo desse ideal de Spinoza, na brincadeira, que é o reino da liberdade. O cumprimento da regra é a fonte da satisfação. A regra vence o impulso mais forte (para Spinoza, o afeto pode ser vencido com um afeto fortíssimo) (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

Após essa brevíssima coleção de citações escolhidas em obras diversas *op. cit.*, que dialogam e fazem aproximações com o pensamento de Spinoza, podemos compreender a importância desse autor para a elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski.

Ao agruparmos alguns conceitos numa perspectiva de constelação, verificaremos suas interconectividades e aqui citamos: sobre os afetos; autodesenvolvimento; forma superior de conhecimento, unidade: pensamento/fala - afeto/intelecto; ação volitiva - vontade - desejo (função psíquica superior); memória, pensamento, razão (funções psíquicas superiores); liberdade;

---

relación esté de acuerdo con la opinión general, deformada, tras ella, a pesar de que se trate de un prejuicio, se ocultarán determinados hilos objetivos que unan la doctrina de Spinoza con la lucha actual y con la reestructuración que se está llevando a cabo en uno de los capítulos fundamentales de la psicología científica de nuestros días. [...] Señalemos entre paréntesis: eso, después de que Spinoza hubiera desarrollado su admirable doctrina de las pasiones, donde ofrece un principio rector, fecundo no solo para el presente, sino también para el futuro de nuestra ciencia.

<sup>10</sup> La noción de Spinoza acerca de «una idea que se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión», encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad.

método genético (pela ação); emoção; personalidade; vivência, entre tantos outros que se alinham com a perspectiva do pensamento filosófico spinozista.

Dentre tantas reflexões, as escolhas realizadas neste trabalho foram na ordem de pontuar brevíssima introdução sobre o tema.

Vigotski começou a escrever um trabalho sobre Spinoza e Descartes que deixou inacabado, segundo Leontiev (apud VIGOTSKI, 1999b, p. 463).

O trabalho “A doutrina de Spinoza e Descartes sobre as emoções à luz da psiconeurologia atual”, iniciado por ele nessa linha, não chegou ao fim. Vigotski só teve tempo de analisar o fundamental da obra de Descartes (o manuscrito é publicado pela primeira vez no volume seis da presente edição).

Isso posto, surgem caminhos de pesquisa que se descortinam a partir dos estudos da teoria histórico-cultural. As contribuições filosóficas de Spinoza reabilitam outras possibilidades de a humanidade se ressignificar, tanto do ponto de vista ético quanto da liberdade. São estudos que, de certo modo, estão ainda engavetados em bibliotecas e, com o advento de olhos olhares sobre o já dito, contribuirão para a perspectiva de um mundo sem superstições, mentiras, ou seja, de causas inadequadas. Assim, poderemos engatinhar na direção do domínio de si a partir da unidade pensamento e extensão, assumindo Deus enquanto substância imanente de infinitos atributos.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. **A nervura do real II**: Imanência e liberdade em Spinoza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa vida e obra**. In: SPINOZA, Baruch de. In: Coleção “Os Pensadores”. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema a expressão**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

ESPINOZA, Baruch de. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Filô/Espinoza)

GUINSBURG J.; CUNHA, Newton; ROMANO, Roberto (Orgs). **Cronologia e principais fatos biográficos** In: SPINOZA: obra completa I: Breve tratado e outros escritos; organização J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

GUTTMAN, Julius. **Algumas opiniões e depoimentos**. In: Spinoza: Obra completa I: Breve tratado e outros escritos; organização J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

KRAVTSOVA, Elena E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. **VERESK** – Cadernos acadêmicos internacionais, estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Ícone, 1992

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOND, Charles. **Vocabulário e Espinoza**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

REHFELD, Walter I. Algumas opiniões e depoimentos. In: GUINSBURG, J., CUNHA, Newton; ROMANO, Roberto (orgs.) **Obra completa I**: Breve tratado e outros escritos. Tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROMANO, Roberto. **Algumas opiniões e depoimentos**. In Spinoza: organização J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto

Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência / Baruch de Espinosa**; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; traduções de Marilena de Souza Chauí, [et al.]. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

SPINOZA. **Obra completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica / Barukh Spinoza**; organização J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA. **Obra completa I: Breve tratado e outros escritos**. Organização J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TUNES, Elizabeth. Pesquisas científicas contemporâneas no Brasil no campo educacional a luz da teoria histórico-cultural. In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: UniCEUB, 2014.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **A escada dos fundos da filosofia: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos**. São Paulo: Editora Angra, 2001.

WOLF, Abraham. A concepção de Spinoza dos atributos da substância. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, maio - ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. COPPE/UFRJ, nº 8, abril de 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. Tradução: Alexandra Marenitch **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Forocomposicion, S. A., 2000b.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Forocomposicion, S. A., 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV**: Psicologia infantil (Incluye: Paidologia infantil e Problemas de la psicologia infantil. A. Madrid: Machado Libros, S. A., 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Barcelona, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria de las emociones**. Estudio historico-psicologico. Traducción: Judith Viaplana. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas VI**: Herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2017.



## PARTE III – ENTRELACES EM CIÊNCIAS ROMÂNTICAS

Os traços, atitudes e estratégias dos eruditos românticos são exatamente os opostos. Não seguem o caminho do reducionismo, que é a filosofia dominante do grupo clássico. Os cientistas românticos não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos. É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha esta riqueza.  
(A construção da mente – A.R. Luria, 2015, p. 179)





## **A ciência romântica de Luria na contemporaneidade: reflexões à luz da neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva**

Marcus Vinicius Borges Oliveira

Thalita Cristina Souza Cruz

Rosana do C. Novaes Pinto

### **Introdução**

Este texto é fruto do diálogo dos seus autores – todos do campo da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva – provocado pelo Marcus Oliveira, a partir do convite que lhe foi feito pelo colega Jader Lopes para ministrar uma aula na disciplina sobre a Ciência Romântica de Luria. A opção por relacionar essa temática às questões teórico-metodológicas da Neurolinguística se justifica, primeiramente, por ser Luria um dos principais pilares da constituição da nossa área na vertente histórico-cultural, por seus conceitos sobre o cérebro como um Sistema Funcional Complexo, sua teoria sobre o seu desenvolvimento filogenético e sobre o papel da linguagem na formação e desenvolvimento das funções superiores.

Também nos encanta em Luria a estética de sua escrita, tanto para abordar as questões mais 'duras' da Neuropsicologia e da Neurolinguística na compreensão dos mecanismos cerebrais, sua anatomia e funções primárias ou complexas, mas, sobretudo, quando o autor narra as histórias de seus 'heróis'. A profundidade com a qual descreve seus pacientes, seus dilemas e seus mundos estilhaçados pelas patologias neurológicas faz com que Luria seja reconhecido como um ícone da chamada "ciência romântica" ou da "literatura neurológica romântica".

É interessante apontar que o próprio Luria se viu envolto pelo dilema de se referir a uma 'ciência romântica', o que poderia parecer uma contradição, considerando-se a dificuldade de conciliar seu projeto com as heranças positivistas que

predominaram no século XIX nas ciências naturais e que marcaram também os primeiros estudos cerebrais. O próprio autor acreditava que seriam necessárias décadas de observações, descrições e outros estudos de casos a fim de conferir cientificidade aos estudos observacionais. Esta preocupação está registrada, por exemplo, no seguinte excerto de seu trabalho, resgatado em um recente artigo de Oliveira e Souza-Cruz (2019, p. 706), no qual os autores enfatizam que Luria (2006, p. 140) clamava por uma psicologia “capaz de lidar com os aspectos realmente vitais da personalidade humana”; uma psicologia científica que demandaria “vários desvios da linha principal de estudo”.

Na primeira parte deste capítulo, abordaremos o diálogo de Luria com outros autores que selecionamos por serem nossos “companheiros de viagem” no trabalho clínico ou da educação, como Vygotsky e Sacks (em parcerias ‘reais’), Foucault e Bakhtin (em aproximações teóricas). Dialogamos também com autores que se dedicam à defesa da metodologia qualitativa e à centralidade do sujeito nas pesquisas em Ciências Humanas, como Freitas (2009).

Na segunda parte do texto, voltamo-nos para alguns conceitos postulados por Luria que vêm orientando a reflexão desenvolvida na Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Destacamos de Luria a noção de ‘Sistema Funcional Complexo’, bem como a importância do desenvolvimento integrado das funções psicológicas superiores. Destaca-se, sobretudo, o papel do sujeito nesses processos, na relação com o Outro e com a Cultura.

A terceira parte do capítulo consiste da análise de um episódio dialógico entre um dos autores deste texto – Marcus Oliveira – e “Seo Carlos”, sujeito que frequentou o Centro de Referência Estadual de Atenção à Saúde do Idoso (CREASI), por conta das dificuldades com os esquecimentos provenientes de uma síndrome demencial vascular. O caso dá visibilidade tanto aos procedimentos metodológicos centrados na narrativa de um sujeito no processo de reorganização de suas memórias, quanto ao papel da linguagem nesse percurso, ilustrando o aspecto ‘romântico’ que

confere aos nossos estudos o estatuto de uma "ciência-outra"(cf. Bakhtin, 2011).

### **Diálogos de Luria com outros ícones da "ciência romântica"**

Esta primeira parte do capítulo trata da própria concepção de "ciência romântica" e sobre a crença – que já perdura ao menos dois séculos – na incompatibilidade entre a noção de "ciência" e a opção pelos estudos qualitativos que colocam os sujeitos no centro dos processos, seja para a formulação teórica ou para o estabelecimento de metodologias.

Em *O nascimento da clínica*, Foucault (1998, p. IX) analisa a transição da medicina clássica para a medicina moderna revelada pela mudança entre 'ver' e 'dizer'. A pergunta anteriormente feita pelos médicos: "o que você tem?" passa a ser "onde dói?". Para Foucault, "as novas experiências médicas que permitiam *ver* com maior clareza aspectos da estrutura orgânica das coisas e dos homens e as técnicas que lhes permitiam maior percepção deixaram para trás o Iluminismo em direção ao discurso racional". A linguagem deveria ser referida de forma racional, já que "o homem passa a ser também objeto de estudo sobre o qual se pode fazer um discurso de estrutura científica" (FOUCAULT, 1998, p. XIII). O autor diz que cada época é marcada por uma "vontade de verdade" e o século XIX caracterizou-se pela 'localização' do sintoma 'sob a pele do paciente'. As Ciências Humanas, influenciadas pelas Ciências Naturais, também passaram a buscar 'cientificidade' e 'neutralidade' (NOVAES-PINTO, 2011).

Essa temática é abordada por Luria, por exemplo, quando o autor contrapõe os conceitos de "ciência clássica" e "ciência romântica", referidos a seguir: "Os eruditos clássicos são aqueles que encaram os eventos em termos de suas partes componentes. Passo a passo, isolam elementos e unidades importantes, até serem capazes de formularem leis gerais e abstratas" (LURIA,1992, p.179). Para Luria, tal abordagem reduz a 'realidade viva', com toda sua riqueza de detalhes, a esquemas abstratos. Perdem-se as propriedades do

todo vivente, o que resulta em teorias 'cinzas'. Por outro lado, os cientistas românticos "não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos" (LURIA, 1992, p. 179). Buscam representar a 'árvore da vida' e seu verde, ideia comentada por Oliveira e Souza-Cruz (2019): "Para os românticos, é importante que a realidade viva seja descrita da melhor forma possível, a fim de que não se perca aquilo que lhe confere "cor"; que não se perca a unidade em elementos dissociados".

A respeito da noção de 'ciência' defendida pelos positivistas, temos também nos voltado para as reflexões de Freitas (1997, p. 45), autora para quem, nessa perspectiva, "o homem passou a ser encarado como objeto e os fatos sociais como coisas". Entretanto, enfatiza, os fenômenos morais e humanos não podem ser reduzidos a fenômenos físicos e biológicos. E complementa: "Aqueles que negam às ciências humanas o seu caráter científico apoiam-se em uma valorização excessiva dos métodos e dos resultados das ciências naturais, estabelecendo uma fronteira entre o *saber objetivo* destas e o *saber subjetivo* daquelas". Essa crítica, ao nosso ver, nos leva a pensar se o dilema expresso por Luria e por outros autores, como Bakhtin, não seria um "falso dilema".

Vygotsky foi um dos autores na Psicologia que mais se preocupou com a questão do método. Para ele, "a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica". Experimentos guiados pela relação *estímulo-resposta*, segundo ele, na melhor das hipóteses, "podem somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores, as quais não contém a essência das formas superiores" (VYGOTSKY, 1984, p. 87). Em outras palavras, de forma alguma servem de base para o estudo das formas superiores, especificamente humanas (NOVAES-PINTO, 2011). O autor centrou-se na observação de fenômenos complexos e seu desenvolvimento ao longo da filo- e da ontogênese, seja na

aquisição da linguagem típica ou em patologias infantis, passando mais tarde a se interessar pela linguagem de sujeitos adultos com afasias. Essa necessidade derivou da ênfase dada pelo autor aos 'processos', o que, por sua vez, demandou o estabelecimento de uma metodologia qualitativa, de caráter microgenético. Em parceria com Luria, Vygotsky desenvolveu pesquisas acerca do papel da linguagem (e também do letramento) para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Contrapondo-se ao behaviorismo, sua teorização derivou a Teoria da Aprendizagem, (e também Teoria da Atividade), referida como 'Psicologia não-clássica'. Segundo Salonnen, "ciência não-clássica é outro termo que Luria, citando Max Verworn, um acadêmico alemão, descreveu como "ciência romântica" (SALONEN, 2013).

Os primeiros trabalhos de Bakhtin, um dos autores que fundamentam fortemente nossas reflexões no Grupo de Estudos da Linguagem (GELEP), analisam as obras de Rabelais e Dostoiévski. Dentre as inúmeras questões discutidas acerca da estética desses autores, Bakhtin aponta para o papel da literatura, para a relação entre a vida e a arte e para a natureza polifônica que caracteriza a construção do herói, isto é, da sua construção dialética pelo/com o autor. Essa reflexão, que posteriormente perpassou todos os seus escritos e as obras do Círculo de Bakhtin, está descrita detalhadamente em *O autor e o herói*, que atualmente compõe com outros escritos (*Problemas do Texto* e *Os gêneros do Discurso*) a obra *Estética da Criação Verbal*. Trata-se de uma complexa construção teórica e metodológica da ciência que Bakhtin chamou, em alguns de seus escritos, de "Translinguística" – uma ciência que relaciona os recursos lexicais e gramaticais da língua ao contexto dialógico da produção do enunciado – a 'unidade real da comunicação verbal'. O próprio autor refere-se à sua atividade intelectual como *filosofia da linguagem*, abrindo mão do termo "ciência", se esta for concebida a partir de modelos idealizados. Afinal, como afirma Geraldí (2016, p. 27), "a defesa de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência".

A partir de traduções mais atuais dos estudos bakhtinianos, tem-se resgatado do autor o conceito de "heterociência", postulado em um de seus últimos ensaios – *Metodologia em Ciências Humanas* – e referido, segundo Sousa (2016), apenas duas vezes. Trata-se de uma "ciência outra"; quando "a cientificidade não cabe nos tubos de ensaio" (Sousa, 2016, p. 219). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 399):

É impossível dissolver o sentido em conceitos. Pode haver uma racionalização relativa do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante. A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção da índole científica das Ciências Exatas. A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. (...) **Cumprir reconhecer a simbologia não como forma não científica, mas como heterocientífica o saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão** (Bakhtin, 2011, p. 399, *apud* Sousa (2016), grifos nossos).

Sousa chama a atenção para o fato de que as traduções em outras línguas referem-se ao conceito como "científica/cientificidade diferente" ou "ciência/cientificidade outra" (Sousa, 2016., p. 224). Para Bakhtin, estudos que privilegiam 'modelos' para explicar certos aspectos da linguagem – citando explicitamente Saussure e sua metodologia 'científica' – não podem, de maneira alguma, representar o que ele chama de 'todo da linguagem'. para o autor, tais estudos não passam de 'ficção científica' (NOVAES-PINTO, 1999; 2011).

Nessa mesma direção, na área de estudos neuropsicológicos, Sacks (1997) afirma que a influência positivista teve como consequência o advento de uma neurologia impessoal que deriva dos modelos; uma *neurologia mecanicista*, essencialmente concebida como *um sistema de capacidades e conexões*. Para ele, "a neurologia clássica está mais voltada para os esquemas do que para a realidade" (SACKS, 1997, p. 118). É necessário, portanto, desenvolver uma teoria que se

estabeleça a partir de princípios novos, pois “nossa concepção do sistema nervoso – como uma espécie de máquina ou computador – é radicalmente inadequada e precisa ser suplementada por conceitos mais dinâmicos, mais vivos” (SACKS, 1997, p. 103).

Para o autor, na Neurologia deve ser central a questão da relação do sujeito com sua doença, o caráter pessoal de um caso, pois "uma doença nunca é uma simples perda ou excesso; existe sempre uma reação, por parte do organismo ou indivíduo afetado, para restaurar, substituir, compensar e preservar sua identidade, por mais estranhos que possam ser os meios" (SACKS, 1997, p. 103). Ao mesmo tempo em que centraliza os sujeitos em cada uma de suas narrativas, Sacks revela um sujeito 'real' que lhe fala 'sobre' a sua doença. O autor conhece cada um dos seus pacientes não apenas a partir dos relatos feitos na clínica, mas nas mais variadas situações de seu cotidiano. Com toda a riqueza e relevância dadas às minúcias (características da literatura romântica), Sacks compreende as doenças a partir das suas várias possibilidades. Essa questão foi também bastante ressaltada por Luria, quando o autor afirma que suas duas obras literárias só puderam ser escritas porque ele conheceu os sujeitos e suas doenças. Não se trata de sujeitos imaginários. Assim, tanto a literatura de Sacks, quanto as obras biográficas de Luria estão entre os melhores exemplos do que consideramos 'ciência romântica', notando-se claramente a influência de Luria nos escritos de Sacks.

Em entrevista concedida ao Programa *Roda Viva*, em 1997, Sacks dissertou sobre suas histórias, dentre as quais a sua própria enquanto médico residente em Neurologia e narrada no livro *Tempo de Despertar*, que se tornou um filme homônimo. Na apresentação do programa, o entrevistador Matinas Suzuki (1997) destaca que "a recuperação de pacientes que sofriam da doença do sono e estavam alienados do mundo real ganhou mais força quando se percebeu que o envolvimento pessoal do médico com o doente era vital para o tratamento". Tal envolvimento, enfatiza Suzuki, "que leva à investigação biográfica da doença e à humanização da prática médica está sempre presente nas ideias



desse neurologista que vem estudando com humor e com paixão o universo neurológico do ser humano". Moacyr Scliar, médico brasileiro, nesta mesma entrevista, resgata em seus comentários a tradição de médicos escritores à qual Sacks e Luria se filiam, citando Tchekhov, Carlos Williams e Guimarães Rosa e perguntando a Sacks acerca da associação entre Neurologia e Literatura, ao que ele tão sábia e humanamente respondeu: "A escrita não me separa de meu trabalho clínico. [...] Acho que muitos pacientes com problemas neurológicos têm histórias extraordinárias e envolventes para contar àqueles que ficam responsáveis por eles. Assim, parece-me um assunto natural, provocando o desejo da pessoa de comunicar sua experiência e contar histórias" (SACKS, 1997).

Em seguida, na entrevista, Norval Baitello Jr comenta sobre os prefácios que Sacks fez aos livros de Luria e sobre seu papel na construção da linguagem que defendem [Sacks e Luria] como uma ciência romântica, tendo Luria sido o primeiro escritor do gênero "romance neurológico". O jornalista pergunta a Sacks sobre o papel do romance neurológico para o diagnóstico e afirma: "Com isso, nós já sabemos o que a literatura ganha, mas o que ganha a ciência?". Pensamos ser relevante transcrever a resposta de Sacks, embora longa, pois Sacks vai ao ponto central de nossa discussão neste texto:

O próprio Luria, o grande neuropsicólogo russo, assumiu esses termos dos estudiosos clássicos e românticos. O estudioso clássico é o analista meticuloso, que analisa todos os detalhes, e o romântico é aquele que os reúne. Para ele, a ciência romântica e a neurologia romântica consistiam em tentar dar o retrato de uma pessoa – da mente, da vida e do comportamento – como um todo. Mas, em sua autobiografia, ele diz que ficou dividido, desde o início, em relação às fortalezas e às fraquezas de duas abordagens complementares. Uma delas ele chama de abordagem nomotética [análise padronizada, estatisticamente fundamentada, de um conjunto de sintomas]. Essa abordagem é diagnóstica, procura a gênese da doença. A outra é a ideográfica [segundo a qual não há doença, e sim

doentes: cada sujeito é singularmente afetado por um transtorno], que é preocupada em apresentar um indivíduo único. Foram dois os livros romanceados que ele publicou nos anos 60: *The man with a shattered world* [the history of a brain wound, publicado em 1972] e *The mind of a mnemonist* [publicado em 1968]. (...) Na verdade, nota-se uma alternância entre essas duas abordagens. Eu li as primeiras dez páginas do *The mind of a mnemonist* pensando que fosse um romance. Na verdade, me lembrou muito os contos de [Jorge Luís] Borges [(1899-1986), escritor, poeta, ensaísta argentino, mundialmente conhecido pelas histórias curtas e contos. Um deles é "Funes, o memorioso", que trata de um homem que se torna incapaz de esquecer, seus fios de memória. Depois, vendo os detalhes nomotéticos, percebi que era um estudo.

Importante também salientar que não apenas os casos que Luria narrou eram "reais", mas também ele constituiu-se com um autor "real, singular, ainda que assumisse diferentes papéis identitários: de neuropsicólogo, clínico, soviético, estudante, escritor etc" (OLIVEIRA e SOUZA-CRUZ, 2019, p. 695) que almejava "uma psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, na sua vida real, e não uma abstração intelectual em um laboratório" (LURIA, 1992, p. 27), aos quais os resultados das pesquisas qualitativas são, necessariamente, narrativas.

A seguir, traremos alguns dos principais conceitos postulados por Luria e alguns de seus principais interlocutores – como Vygotsky, Leontiev e Jakobson – que mobilizamos na teoria Neurolinguística de orientação discursiva.

## A Neurolinguística Discursiva como uma ciência romântica<sup>1</sup>: princípios teórico-metodológicos

Neste tópico, apresentamos brevemente a área da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e, em seguida, abordaremos alguns princípios teórico-metodológicos da teoria luriana sobre o funcionamento do cérebro e da linguagem, evidenciando sua importância para as pesquisas em nossa área.

A tradição discursiva nos estudos Neurolinguísticos se deve ao trabalho pioneiro de Coudry ([1986] 1988), em sua obra *Diário de Narciso: discurso e afasia*, na qual a linguista criticou fortemente a concepção homogeneizadora e higienizadora de "língua" na Neuropsicologia e na Neurolinguística que resultou na proliferação dos testes psicométricos e metalinguísticos centrados no imaginário da norma culta, com diagnósticos e acompanhamentos terapêuticos forjados a partir de resultados quantitativos.

Coudry foi quem primeiro articulou as teorias de Luria e Vygotsky aos estudos neurolinguísticos das afasias. Na Linguística, recorreu à Análise do Discurso, aos estudos de Jakobson e recortou do trabalho de Franchi (1976) a seguinte definição que enfatiza a natureza da linguagem como atividade:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. **A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo**

---

<sup>1</sup> Ficamos imensamente felizes quando Salonen (2013) nos reconhece como um grupo de cientistas românticos nas pesquisas e nos trabalhos que realizamos com os sujeitos afásicos. Nas palavras da autora: “For romantics it is of the utmost importance to preserve the wealth of living reality, and they aspire to a science that retains this richness (see also Cole & Wertsch, 1996; Novaes Pinto, 2012)”.

**tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias** (FRANCHI, 1976, p. 31, grifos nossos).

Essa relação estabelecida entre Luria e os demais membros da chamada "*Troika*", sobretudo com Vygotsky, tem sido explorada em inúmeros trabalhos nos campos da Psicologia e da Neurolinguística. Subjacente às reflexões de Luria e de Vygotsky sobre a relação entre linguagem e pensamento e sobre a "consciência", está a obra de Leontiev (1978), com ênfase no desenvolvimento do conceito de "atividade", assim definido pelo autor: "A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade adicional da vida do sujeito corporal, material". Para ele, a função real da atividade é a de orientar o sujeito no mundo objetivo. "A atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento". Em síntese, o conceito de atividade está relacionado ao de 'trabalho' que objetiva situar o sujeito em relação à Cultura; enquanto processo de representação subjetiva do mundo real.

Sem termos a pretensão de exaurir o tema nesta discussão, apresentamos a seguir alguns dos conceitos formulados por Luria que nos orientam nas pesquisas em Neurolinguística e no trabalho com sujeitos em processos de envelhecimento (com ou sem alguma patologia neurológica), e em patologias derivadas de episódios cerebrais.

A noção de SFC refere-se ao funcionamento integrado de todas as regiões cerebrais, cada qual contribuindo de modo particular para a atividade mental. O autor explora a metáfora de uma "orquestra", na qual cada músico tem uma função definida, mas cujo resultado depende do trabalho de todos os músicos, em sintonia. Essa visão integrada prevê que uma lesão em qualquer

ponto do sistema acarreta efeitos no funcionamento das funções complexas. Lesões do lobo parietal, por exemplo, que podem comprometer a orientação visuo-espacial, também têm impacto para a resolução aritmética e nas atividades linguísticas – como a produção e/ou compreensão de enunciados complexos (com relativas e passivas).

Da mesma forma, para Luria, cada uma das funções superiores – como a linguagem – é, por sua vez, um sistema funcional complexo. Nesse sistema, a linguagem assume função fundamental, uma vez que sem a linguagem a consciência não seria nada mais do que uma massa amorfa, pois é pela linguagem que o pensamento se organiza, permitindo aos sujeitos saírem dos limites dos reflexos sensoriais imediatos, bem como sua capacidade de refletir sobre o mundo em suas relações complexas e abstratas (LURIA, 1986). Nesse ponto específico, vislumbramos a relação com as teorias desenvolvidas por seus companheiros da Troika.

De Vygotsky, vemos uma nítida relação com a teoria da formação de conceitos na filogênese e na ontogênese – ou seja, ao longo do desenvolvimento da própria espécie e no desenvolvimento de cada sujeito. Baseando-se na noção de desenvolvimento das estruturas semânticas proposta por Vygotsky, Luria afirma que o desenvolvimento da ‘palavra’ não está relacionado à sua referência objetal, mas à sua função generalizadora e analítica; ou seja, ao desenvolvimento de seu significado. Ao centralizar o estudo da palavra e de suas relações, Luria defende que cabe a ela codificar a experiência do homem, criar uma realidade mental – ou seja, exerce sua função de signo. Assim, embora não negue a função denotativa da linguagem, o autor aponta que a estrutura semântica da palavra é mais complexa do que a simples designação de um objeto e é na relação objeto/sujeito/língua (centralizando o sujeito) que o falante se utiliza das palavras e traz para seu discurso o objeto de que fala, duplicando o mundo e se relacionando com o que não percebe diretamente e com sua experiência imediata para operar

mentalmente com os objetos. Dá-se, assim, a emergência da ação voluntária, impossível sem o uso da linguagem.

É essa capacidade de ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata, de refletir, raciocinar e fazer deduções de suas impressões que é, segundo Luria (1986), o que caracteriza a linguagem humana. Se, por um lado, Luria apoiou-se em Vygotsky para caracterizar o funcionamento cerebral da linguagem, por outro, apoiou-se nos trabalhos de Jakobson (1954) para compreender a estrutura e o funcionamento da própria língua, o que torna sua teoria forte até hoje, em termos de poder explicativo dos fenômenos relativos à linguagem (SOUZA-CRUZ, 2013).

Com a noção de SFC, Luria opõe-se categoricamente a uma visão localizacionista e propõe uma compreensão dinâmica para o cérebro, para a linguagem e para a própria noção de ciência, enfatizando a natureza subjetiva e social desse funcionamento e buscando mostrar como o meio social e cultural do indivíduo influencia de modo relevante a formação da mente e, conseqüentemente, a organização do pensamento (NOVAES-PINTO E SOUZA-CRUZ, 2012).

Tendo essas teorias como norteadoras do trabalho que realizamos – no ensino, na pesquisa e na extensão comunitária –, julgamos que fica evidente a razão pela qual centralizamos o sujeito e suas narrativas nos processos de reorganização linguístico-cognitiva, na busca pela significação. Nesse sentido, não poderíamos deixar de apresentar um dado extraído de um episódio dialógico, para ilustrar os efeitos que essas teorias têm para os sujeitos, bem como para dar visibilidade ao funcionamento complexo das funções superiores e exclusivamente humanas.

## **Retomando um dado e conversando sobre o sujeito - De Maragogipe à feira de São Joaquim: os causos do Seo Carlos<sup>[1]</sup>.**

Nesta seção, visamos explicitar como temos articulado os estudos de caso e as análises qualitativas para a compreensão de fenômenos complexos como a linguagem e a memória, partindo do olhar da Neurolinguística enunciativo-discursiva. Acompanhamos a história de "Seo Carlos", um dos pacientes atendidos em sessões fonoaudiológicas voltadas para os impactos das demências, visando melhor compreender a relação entre memória e linguagem, no CREASI.

Para começar, destacamos as parametrizações encontradas no prontuário do paciente, que se apresenta repleto de escalas, notas, pontuações, caracterização de déficits e categorizações – sinalizações voltadas para a objetificação da "doença" de Carlos. Este caso não é uma exceção, infelizmente. Revela a tendência de se referir ao 'usuário' do sistema de saúde a partir de seus sintomas, o que provém de uma concepção profundamente arraigada e negativista de saúde; como a 'ausência de doenças', em detrimento de sua complexidade e da sua relação com os estados considerados 'normais'.

Pensando nessa relação, assim como na impossibilidade, já apontada por Luria, de reduzirmos a concepção de memória à sua contraparte biológica, a descrição feita sobre "Seo Carlos" demarca suas preferências, seus incômodos e, principalmente, como nós (presentes nas interações dialógicas) o conhecíamos em sua atividade linguístico-cognitiva. "Seo Carlos" começou a participar das sessões de fonoaudiologia em meados de Maio de 2018, indicado pelo CREASI para a pesquisa de Oliveira (2019), em decorrência do contínuo esquecimento com o qual convivia diariamente. Apesar de residir em Salvador, tinha vivido boa parte de sua vida em Maragogipe, onde costumava a trabalhar nos saveiros transportando frutas e verduras para vender na Feira de São Joaquim, Salvador. Tinha fé em Deus, não gostava muito de padres e morria de medo de assombração. Nas sessões, era divertido e bem-humorado, mesmo quando fazia profundas

reflexões sobre o seu estado. Seu esquecimento estava bastante avançado, ao ponto de não lembrar mais se tinha acabado de comer ou não, e nem os nomes das pessoas mais próximas. Não se recordava mais em que ano estava, ou mesmo se estava em Salvador ou Maragogipe. No entanto, apesar de uma certa ausência referencial, seu discurso resistia, se apoiando no ‘parceiro da comunicação verbal’ (BAKHTIN, 1997). Falava com a voz baixinha, um pouco truncada, utilizando-se de recursos lexicais que nem sempre seus interlocutores conheciam (Oliveira, 2019).



Uma diferença que merece ser destacada com relação aos atendimentos clássicos, é que as sessões se desenvolviam a partir das narrativas trazidas pelo "Seo Carlos" – o que também revela as influências tanto de Bakhtin quanto de Freire ao método clínico que subsidia nossas práticas. Não há uma hierarquização com base no saber do terapeuta, embora não prescindia dele. Durante essas sessões com ele, trabalhamos com fotos e mapas de Maragogipe, discutindo os trajetos que este fazia em seu trabalho de vendedor e



de pescador. Sempre bem-humorado, "Seo Carlos" contava sobre a cidade a partir das fotos; também falava sobre os tipos de peixes, mariscos e as embarcações, assim como das comidas típicas das festas populares. Também foram consideradas no trabalho suas expectativas, medos e desejos, considerando que a demência incide sobre estes aspectos, mas isso não o imobilizava ou impedia de viver. A seguir, inserimos algumas fotos utilizadas ao longo do trabalho, para ilustrar o material que suscitava as cenas dialógicas:

As narrativas, ao longo do processo, são construídas conjuntamente, dando visibilidade para as questões que estão no imbricamento entre a memória e a linguagem, aos esquecimentos e as dificuldades de encontrar palavras.

Apenas para exemplificar os recortes e os registros das atividades dialógicas, transcrevemos abaixo um trecho da sessão que permite compreender a dinâmica de construção da narrativa, bem como os enunciados dos quais se entrevê a relação entre a linguagem e a memória:

<b>Data da sessão:</b> 30/05/2018	<b>Participantes: Fonoaudiólogo responsável (MVB), Carlos (C), Acompanhante (N)</b>		
	Contexto Situacional – Sessão fonoaudiológica com diferentes fotos de Maragogipe selecionadas da Internet, além do <i>google maps</i> .		
<b>MVB</b>	01	Vamos dizer... Se o senhor fosse pegar um ônibus lá na rodoviária pra Maragogipe, ele passaria por onde?	
<b>C</b>	01	Aí eu me esqueço... Aonde é aquele... aquele negócio branco, eu me esqueço. N?	
<b>N</b>	03	É o que?	

C	04	Como é que passa aquele negócio, barco, aquele negócio?	
N	05	A ponte?	
C	07	A ponte... Vai pra ponte de...	Faz gesto de confirmação com a cabeça
MVB	08	A ponte da onde?	
C	09	É... a ponte grande... é... no meio do caminho, perto é... cachoeira!	
MVB	10	Cachoeira né?	
C	11	É!	
MVB	12	Aí passa por Cachoeira...	
C	13	É... Nagé... é... coqueiro... não... Como é o nome que eu falei agora?	
MVB	14	Nagé?	
C	15	Não, outro	
MVB	16	Co...?	
C	17	Não, o primeiro que você falou aí e... eu me esqueci.	
MVB	18	É... Cachoeira.	
C	19	Cachoeira. É... De cachoeira vai pra... São Félix!	
MVB	20	Huum...	
C	21	Aí de São Félix vai pra Maragogipe!	

Inicialmente, vemos como os enunciados do sujeito são repletos de pausas (marcadas na transcrição pelas reticências), além das constantes intervenções de sua acompanhante N, que, no turno 05, ajudou Seo Carlos a encontrar a palavra desejada mediante sua definição, no turno anterior. Já o turno 13 revela que ele se esqueceu da palavra que mal tinha acabado de pronunciar e se utiliza de uma estratégia muito peculiar, ao perguntar para o outro qual era o nome que tinha falado. Assim, ele nos dá indícios de que, apesar de não saber o nome, sabe que tinha acabado de dizê-lo, revelando que havia um rastro de uma história muito recente. Além disso, o sujeito sabe que pode contar com a memória do interlocutor para recuperar o que havia dito (turno 18). É importante ressaltar que, depois de ter encontrado a palavra, a conversa continua com Carlos explicando o caminho para Maragogipe (OLIVEIRA, 2019).

Inúmeros diálogos como este ocorrem nas interações com os sujeitos, em decorrência do vigor teórico-metodológico que orienta esta perspectiva enunciativo-discursiva. Na convivência com Carlos, ele nos contou muitas histórias. Uma vez, narrou, depois de ter visto uma foto do local onde morou, seu encontro com o lobisomem quando era ainda criança. Em outra, contou que tinha um bote dentro da baleia que ele pescou, arrancando risos das estagiárias. Numa outra ocasião, disse que tinha pescado um peixe com o dobro de seu tamanho. Contava dos namoros que aconteceram "ali pertinho da igreja". Nos ensinou o que era bolo de "puba" e como a mandioca era preparada para fazê-la. Falou da festa de São João e das comidas típicas. Compartilhava também suas dores, suas dificuldades de lembrar, o medo de não saber onde está no meio da noite e as rezas e pedidos que fazia. Infelizmente, depois de três faltas aos atendimentos, pedimos o prontuário de Carlos para entender por qual motivo vinha faltando. Fomos surpreendidos com a notícia de seu falecimento. Nas memórias de quem esteve presente nas sessões, ele ainda é motivo de muitas conversas e de um sentimento de alegria por ter a oportunidade de conhecê-lo.

Ainda que existam especificidades, o trabalho que acabamos de narrar aqui tem similaridades com a atuação da ND no Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP) que, de certa forma, constitui-se como uma "escola" para que os pesquisadores/profissionais desenvolvam (ou reconheçam) sua verve romântica, dado que os trabalhos do CCA acontecem no tempo da vida dos sujeitos afásicos e não tem, como prioridade, as lesões cerebrais que impactam a linguagem. Podemos dizer que essa neurolinguística se interessa mais pelo sujeito afásico que por suas afasias. Nas sessões em grupo, tomamos café, jogamos, comentamos as notícias do dia a dia, discutimos futebol, fazemos forró nas festas juninas e amigo secreto nas festas de fim de ano, rimos juntos e choramos também com os acontecimentos da vida cotidiana.

### **Um elo na cadeia de enunciados**

Trouxemos para os leitores deste capítulo (principalmente para os românticos) mais um "elo na cadeia de enunciados" (cf Bakhtin, 2010); mais um diálogo entre nós e com nossos grandes mestres. Trata-se de uma pequena contribuição aos estudos que têm buscado articular teorias com práticas éticas e que têm defendido uma concepção de ciência-outra, de uma heterociência que inclui as abordagens chamadas "românticas".

A fragmentação das funções psicológicas superiores provocada por uma neurociência de cunho localizacionista tem causado efeitos nefastos para a teorização teórico-metodológica nas diversas áreas de conhecimento e em suas interfaces e, ainda mais preocupante, na proliferação de manuais diagnósticos e terapêuticos. O que se tem, a partir das metodologias psicométricas e que atende muitas vezes a interesses obscuros, é uma 'epidemia de diagnósticos', em que fenômenos absolutamente normais são transformados em patologias. Segundo Welch, Schwartz e Woloshin (2008), essa epidemia é uma ameaça à saúde e tem duas fontes distintas. Uma delas é a "medicalização" da vida cotidiana. A maioria de nós passa por sensações físicas ou psicológicas

desagradáveis que, no passado, eram consideradas como parte da vida”. Essas sensações, atualmente, são consideradas ‘síntomas’ de doenças. Para os autores, “Eventos como insônia, tristeza, inquietação de pernas e diminuição do apetite sexual, hoje, se transformam em diagnósticos: distúrbio do sono, depressão, síndrome de pernas inquietas e disfunção sexual”.

Como vimos neste capítulo, até meados do século XIX, quando eram raros os métodos auxiliares de laboratório, a arte da observação e da descrição clínicas atingiu seu ápice. Para Luria não seria possível ler as clássicas descrições dos médicos J. Lourdat, A. Trousseau, P. Marie, J. Charcot, Wernicke, Korzakoff, Head e A. Meyer, sem atentar para a beleza da ‘arte científica’. Se, por lado, em sua contemporaneidade [de Luria], a arte da observação e da descrição estava quase que perdida, no início do século XXI temos acompanhado um lento retorno da ciência para os eventos singulares e para os estudos de casos, tanto nas áreas das Ciências Humanas e, embora de forma mais incipiente, nas Ciências da Saúde.

Debruçar-se sobre os estudos de casos, buscando compreender a sua complexidade, esmiuçando o caráter singular de cada relação entre o sujeito e sua doença passa a ser nosso papel como cientistas. Para Damico *et al.* (1999), o resultado de um estudo qualitativo deve ser, necessariamente, uma narrativa. Esta prática não se configura como mero exercício estético, mas como uma mudança de paradigma de cunho fortemente ‘ético e responsável’ (BAKHTIN, 2010). Segundo Bakhtin (2010), isso revela uma postura com relação ao *agir na vida*, que abrange também nossas atividades de docência e pesquisa, bem como as escolhas teórico-metodológicas que devemos fazer – de modo responsável – o tempo todo.

Acreditamos, assim, que os estudos contemporâneos – sobretudo nas atividades clínicas e de educação – não podem e não devem prescindir da ciência romântica se quiserem compreender o ser humano em sua integralidade, e de fato contribuir para que muitas vidas sejam transformadas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso : discurso e afasia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

DAMICO, Jack; SIMMONS-MACKIE, Nina; OELSCHLA- EGER, Mary, ELMAN, Roberta; ARMSTRONG, Elisabeth. **Qualitative methods in aphasia research: basic issues**. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 651-665, 1999.

FRANCHI, L. C. **Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem**. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, 1976.

FREITAS, M. T. Pesquisa na abordagem histórico-cultural: Um espaço educativo de constituição de sujeitos, **Revista TEIAS**, V.10, N. 19, 2009.

FREITAS, M.T. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. in GEGE - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (orgs). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personality – 1978**. Translated: HALL, M. J.: Prencice Hall, 2000.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

- LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2008.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. Ed: Ícone Editora, São Paulo, 1992.
- LURIA, A.R. **A mente e a memória**: Um pequeno livro sobre uma vasta memória. Ed: Martin Fontes, São Paulo, 2006.
- NOVAES-PINTO, R.C. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. Tese de Doutorado. Inédita. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.
- NOVAES-PINTO, R. C. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do Século XXI. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 40 (2). p. 966-980, 2011.
- OLIVEIRA, M. V. B. **Linguagem e memória**: Processos linguísticos-cognitivos subjacentes à dificuldade de encontrar palavras. Relatório científico final de pós-doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, M. V. B.; SOUZA-CRUZ, T. C. A ciência romântica de A.R. Luria e a narrativa no gênero científico e literário. In: **Educação em Foco**: v. 24 (2). p. 712-714, 2019.
- SACKS, O. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SACKS, O. **Entrevista com Oliver Sacks**. Programa Roda Viva, 1997. Acesso em 02 de Abril de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=6bidu-JQIDE>
- SALONEN, L. L. S. Vygotsky's psychology and theory of learning applied to the rehabilitation of aphasia: A developmental and systemic view. **Aphasiology**: 27 (5). p. 615-635, 2013. DOI: 10.1080/02687038.2013.780284
- SOUZA-CRUZ, T. **Em briga de marido e mulher ninguém mete... o garfo**: Estudo neurolinguístico da produção de parafasias

semânticas em sujeitos afásicos. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SOUSA, N. **Uma leitura da "heterociência"- "ciência outra" de Bakhtin:** quando a cientificidade não cabe nos tubos de ensaio. In GEGe- Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (orgs). *Palavras e contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

WELCH, G., SCHWARTZ, L. WOLOSHIN, S. **O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos.** *Jornal do CREMESP*, 2008.





## **Contribuições da Ciência Romântica de Luria à vivência das crianças com deficiência visual**

Danusa da Purificação Rodrigues  
Luciana Maria Santos de Arruda

### **Primeiras palavras**

As pessoas vêm e vão, mas permanecem as forças criativas dos grandes eventos históricos, as ideias e feitos importantes. (LURIA, 2015, p. 192)

Vítima de um infarto fulminante, na noite do dia 14 de agosto de 1977, falecia Alexander Romanovich Luria. Ele assumiu a necessidade de uma nova psicologia, de uma nova escola e de um novo homem, no contexto histórico específico da Rússia naquele momento. Suas ideias, ainda hoje atuais, são buscadas, discutidas e aprimoradas por diversos pesquisadores no Brasil e no mundo.

Nessa perspectiva, trazemos este texto como possibilidade para pensar a educação inclusiva. Assim, o objetivo deste trabalho é oferecer algumas considerações acerca das possíveis contribuições de Luria, sua Ciência Romântica e relacioná-las com as vivências das crianças com deficiência visual.

Para tanto, utilizamo-nos da perspectiva histórico-cultural, da Ciência Romântica de Luria e de linguagens utilizadas na educação inclusiva. Foram realizados, no Instituto Benjamin Constant (IBC), encontros com crianças cegas e com deficiência múltipla as quais construíram um livro tátil que contava a história dos Amigos Ventinhos. Abordou-se um dos conceitos da Geografia que é a paisagem e o vento como elemento atmosférico. Nesse processo, chamou-nos a atenção o comportamento da menina Ágata que participava das atividades, mas não pronunciava nenhuma palavra, embora fosse estimulada para que se expressasse oralmente.

Assim, seguimos este texto dialogando com as contribuições do pensamento de Luria, sua Ciência Romântica e a perspectiva da educação inclusiva em suas múltiplas linguagens.

### **Contexto histórico-geográfico da sistematização da Ciência Romântica de Luria**

Cinzas são as teorias, mas sempre verde é a árvore da vida.  
(GOETHE citado por LURIA, 2015, p. 179)

Alexander Romanovich Luria (1902-1977) nasceu e criou-se em Kazan, cidade caracterizada por possuir um grande centro comercial e estar localizada a sudoeste de Moscou. Sua família é de origem judaica e sofreu perseguições e controles do governo tsarista.

Luria iniciou sua carreira bem nos primeiros anos do início da Revolução Russa, momento em que a sociedade estava em rápida mudança, quando se buscava uma sociedade justa e igualitária e a constituição de um novo homem que seria ativo nessa construção. A educação passava também por um processo de rápida mudança, em que, na primeira vez na história, pelo afastamento de sua natureza repressiva, oportunizava-se que pessoas de diversas classes sociais trilhassem caminhos a partir de suas escolhas.

Nesse movimento histórico, os interesses pessoais cediam lugar às metas de uma sociedade como um todo. Para a família de Luria, a revolução foi positiva. Seu pai pôde se inserir na universidade e contribuir com a educação médica da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), enquanto Luria, tendo concluído o ginásio em 1917, pôde cursar a Faculdade de Direito que, posteriormente, foi denominada de Faculdade de Ciências Sociais na Universidade de Kazan, concluída em 1921.

Nos anos de estudante, Luria revelou interesse por estudos de Freud e chegou a organizar um círculo psicanalítico. Mais tarde, considerou um erro deduzir o comportamento humano de conhecimentos biológicos da mente sem considerar o social.

A psicologia, assim como todas as outras ciências, surgiu do conhecimento filosófico geral, conforme aponta Kratsova (2014). A psicologia pré-revolucionária era influenciada pela filosofia e psicologia alemãs. O fato de não se associar a pessoa ao que acontecia fora do laboratório não agradava a Luria que buscava construir uma psicologia que se aplicasse à vida, às pessoas. Para isso, buscava contribuições de autores que criticavam a psicologia de laboratório.

Assim, após a realização de trabalhos científicos no Instituto de Organização do Trabalho de Kazan sobre “as influências da instrução verbal no tempo de reação”, decidiu organizar a Revista Problemas da psicofisiologia do trabalho, para o que contou com o apoio de V. M. Bekhterev (1857-1927). Os artigos de Luria, nessa revista, chamaram a atenção de Konstantin N. Kornilov (1879-1957), diretor do Instituto de Psicologia em Moscou desde 1923, mesmo ano em que convidou o primeiro para o cargo de secretário científico do Instituto. Havia, nesse período, muitos experimentos e improvisos na ciência, na educação e na política econômica soviéticas.

Buscando autores que pudessem contribuir com sua forma de perceber a psicologia, Luria encontra Lev Semionovitch Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, criando, juntos, a teoria histórico-cultural. O grupo formado por esses intelectuais, denominado Troika, era liderado por Vigotski e estava envolvido com o surgimento de uma “nova psicologia”.

A teoria supracitada e seus fundadores foram influenciados pela filosofia de Karl Marx, que possibilitou avanços nas ciências do ser humano, estando fortemente vinculados na busca por uma mudança revolucionária. Para Kratsova (2014), essa teoria encontrou eco na alma e na mente do homem russo, tendo, nesse país, um solo fértil. A revolução e suas contribuições aconteceram em momentos históricos e fatores sociais específicos, mas ainda hoje nos debruçamos sobre as contribuições de diversos pensadores por considerar suas ideias ainda atuais.

Luria (2015) se dedicou a estudar o ser humano como um ser social, em sua integralidade, na vida em processo. Refletir sobre as

crianças cegas e com deficiência múltipla leva a pensar no que Luria (2001), assim como Vigotski (2001), entende que a criança, ao nascer, está inserida em uma determinada sociedade, trazendo nela características fisiológicas e suas histórias. Assim, uma experiência coletiva possibilita a construção de uma vivência particular. Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural oferece os recursos e os subsídios teóricos para pensar o desenvolvimento humano a partir do olhar a história do ser humano pelo cultural (filogênese) sem descartar o desenvolvimento humano (ontogênese).

### **A educação inclusiva na perspectiva histórico-cultural**

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
(MANUEL DE BARROS, 2013, p. 345)

A vida não se resume apenas ao que fazemos mecanicamente, mas ao que apreciamos, ao que constitui a nossa realidade viva, de seres humanos incompletos, sem fragmentá-la ou reduzi-la. A metáfora da borboleta trazida por Manoel de Barros nos indica a transformação ou a renovação do ser humano, os feitos realizados pela humanidade ao longo dos eventos históricos que contribuem para a cultura, a sociedade e a evolução de pensamentos sobre um determinado fenômeno.

Luria, em seu livro “A construção da mente”, apresenta a divisão dos cientistas em eruditos clássicos e românticos, sugerida pelo alemão Max Verworn. Essas duas vertentes acabam por apresentar a visão que cada um desses grupos tem da ciência, bem

como as características pessoais desses cientistas. Estabelecer leis gerais e abstratas para um determinado fenômeno ou encarar um evento a partir de suas partes constituintes, que são agentes governantes dos fenômenos estudados, como o fazem os cientistas clássicos, favorece o reducionismo da realidade viva e sua riqueza de detalhes. Já os cientistas românticos, como afirma Luria (2015), diferem do grupo anterior, por não separar os componentes elementares, representando-os, através de modelos abstratos, que perdem as propriedades dos fenômenos, ou seja, querem preservar na ciência a realidade viva, deixando, por vezes, escapar o pensamento lógico e, por outras, sobressaem suas preferências artísticas. Luria tentou, em dois de seus livros, reviver as tradições da Ciência Romântica: “A mente de um mnemonista” (1968) e “O Homem do Mundo Fragmentado” (1972). Ele buscou escrever sobre dois homens, sendo que o primeiro tinha uma capacidade extraordinária, uma notável memória que assumia um papel dominante na determinação de sua personalidade, o que o diferenciava de todas as demais pessoas. Já o segundo fora vítima de um estilhaço de bomba que o fizera esquecer as mais elementares das informações, como seu nome e endereço, afetando seu potencial intelectual. Luria não tinha como objetivo estudar a memória em si, mas como esta influencia na personalidade desses sujeitos.

Para refletirmos sobre a educação inclusiva traçando um paralelo com as discussões da psicologia defendidas por Luria, apresentamos um trecho da tese de doutorado intitulada “Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”: (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. O objetivo foi pesquisar a Geografia e todas as suas expressões espaciais, como as paisagens, os territórios, os lugares, suas várias linguagens, como a cartografia com crianças cegas e com deficiência múltipla. Com isso, constituiu-se algo novo, permitindo a enunciação dessas crianças de um mundo que não nos foi dado, um mundo inacabado, o mundo dessas crianças a partir da construção de novas geografias.

Na tese, a pesquisa repensou as práticas metodológicas possibilitando e criando meios para que essas crianças vivenciassem

outras linguagens geográficas. Uma dessas propostas foi a construção de um livro tátil cujo tema permeia o meio ambiente, buscando uma relação com os conceitos de lugar e paisagem, apresentando, para as professoras, a Geografia como uma ciência interdisciplinar<sup>1</sup> que pode ser trabalhada sobre qualquer assunto que estude o nosso planeta e o homem.

Vigotski (1997), em seus estudos sobre a defectologia - que é sobre crianças com deficiência - afirma que não há pessoas diferentes. Assim, a deficiência se constitui como uma construção da sociedade, na busca de um organismo ou de um corpo perfeito. As pessoas cegas, por exemplo, buscam criar estratégias para viver nesse mundo de videntes. Para a inclusão, as crianças precisam ter essas experiências para que essas crianças com deficiência possam se desenvolver plenamente, já que se desenvolvem de forma singular, mas não menos que as crianças tidas como normais.

A pesquisa de doutorado supracitada foi realizada em uma turma formada por sete alunos, dos quais seis frequentavam regularmente, sendo três cegos e três alunos cegos e com deficiência múltipla. Quando chegamos à sala, dois meninos, Enzo e Theo, estavam conversando e a menina Agatha estava calada. Foi observado que Agatha se mantinha calada nas atividades desenvolvidas pela professora, inclusive nos momentos de ludicidade, apesar de brincar com os materiais. Isso ocorreu no cantinho da brincadeira, onde há a possibilidade de ofertar diferentes momentos para as crianças com jogos, brincadeiras, música, atividades livres, para que o processo de aquisição de conhecimento seja enriquecedor.

A menina Agatha é uma criança cega e recebe atendimento psicológico no IBC. Foi relatado pela responsável pelo acolhimento que ela apresenta mutismo seletivo, que é a ausência de linguagem em uma criança que fala e seleciona os locais onde irá se comunicar.

---

<sup>1</sup> Vale destacar que a disciplina de Geografia aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Porém, desde o ano de 2017, uma nova base nacional foi criada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que irá compor o novo PPP do IBC que está sendo elaborado.

**Figuras 1 e 2: Cantinho da brincadeira**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

AD: Duas fotos coloridas dos alunos Theo, Enzo e Agatha em sala de aula. Nas fotos os alunos estão ao redor de uma mesa com brinquedos diversos sobre ela.

No decorrer dos encontros que se seguiram, foram realizadas atividades sobre o vento. Sugerimos a cada criança a construção na tela de desenho<sup>2</sup> do lugar preferido de cada uma no IBC. A tela de

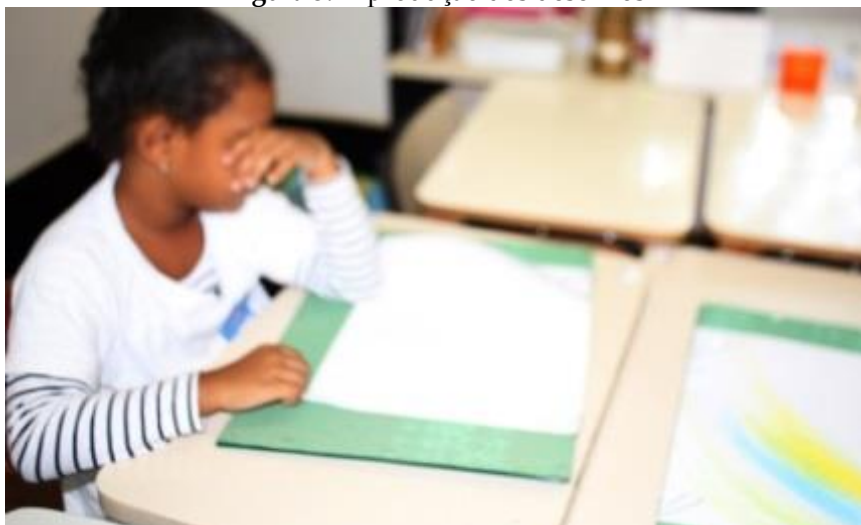
---

<sup>2</sup>A tela de desenho é produzida na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME) com papel cartão, tela de nylon, papel contact.



desenho torna acessível que a criança cega produza desenhos com giz de cera, deixando, como resultado final, uma textura que pode ser sentida da maneira como foi construído o desenho.

**Figura 3:** A produção dos desenhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: A aluna Agatha está com a mão direita sobre uma folha de papel branca e a mão esquerda cobrindo os olhos.

A professora tenta convencer Agatha a desenhar: - *E, Agatha, o que você vai fazer?* (Agatha continua sem falar uma única palavra). A professora conversa com Agatha novamente, apresentando o material para a produção do desenho e pedindo que ela colocasse as mãos na tela de desenho para sentir o material. Professora: - *Olha, Agatha, que gostoso o material. Passa o dedinho para você sentir.* Agatha não responde e não faz nenhum movimento de que fará a atividade (mutismo seletivo).

A professora, preocupada com o comportamento de Agatha de não falar e nem interagir com ela e com a turma, buscou informações com a família para saber se a criança tinha o mesmo comportamento em outros lugares fora da escola. Para sua surpresa, a tia que costumava acompanhá-la respondeu que ela comentara sobre o

projeto de Geografia no trajeto da escola para casa, relatando todo o teor da conversa que haviam tido.

A tia pergunta para Agatha: - *Me explica como foi a aula de Geografia sobre o projeto do vento?* Agatha: - *Tá sendo legal, mas é ... A gente tá na sala e aí vai andando procurar o vento, e aí depois, na hora do recreio, volta pra sala, e aí não saiu da sala no outro dia pra procurar o vento. Aí elas colocaram uma tela de desenho aqui e a gente começou a desenhar qual lugar que a gente foi na pracinha dos ledores.* Tia: - *É mesmo, que legal!* Agatha: - *Como marcar a coisa do metrô.* Tia: - *Você tá entendendo tudinho, heim...* Agatha: - *É.* Tia: *Que legal! Tá todo mundo participando, Theo e Enzo?* Agatha: - *Só eu que tô nessa bobeira.* Tia: - *Só você que tá nessa bobeira?* Agatha: - *Eu que perco, né?* Tia: - *Você que perde, né? Mas você tá entendendo?* Agatha: - *É.* Tia: *Ah, que bom!* Agatha: - *Por que você tá muito feliz com isso?* Tia: - *Ah, eu fico feliz que você tá entendendo, prestando atenção. Por mais que você não interaja, eu ficaria mais feliz se você interagisse, mesmo que você não tá interagindo, eu tô vendo que você tá entendendo, isso já é alguma coisa, não é tudo, mas já é alguma coisa.* Agatha: - *Se eu interagir, o que que você vai fazer?* Tia: - *Ah, eu vou ficar feliz, vai ser bom para você. Você vai aprender muito mais.* Agatha: - *Aprender o quê?* Tia: - *Aprender tudo que a tia Lu ensina.* Agatha: - *Mas não é a tia Lu que dá aula de Geografia.* Tia: - *Você falou que é outra tia Lu, né? Você falou que tem duas tias Lu, né?* Agatha: - *É, tia Lu Arruda e tia Lu Barros.* Tia: - *Ah, que legal!*

Podemos observar, nesse diálogo, que, ao ingressar no espaço escolar, é permitido à criança o conhecimento sistematizado. Nesse caso, esse saber a partir do projeto do vento permitiu a Agatha entender o quanto ela deixara de vivenciar nesses encontros e o quanto poderia estar aprendendo com todos. Vigotski (2001, p. 268) ressalta que, “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se a criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata”. As palavras de Agatha, por mais que pareça, não são palavras soltas, elas significam a sua tomada de consciência com relação ao seu comportamento diante da falta da sua enunciação nos encontros do projeto, da sua negativa em participar de atividades fora da sala de aula. Ela muito bem refletiu que a falta de interação somente a prejudicará. Dessa forma, segundo Luria (1992, p. 179), “a preservação da riqueza da realidade viva, e elas aspiram a uma

ciência que retenha esta riqueza” da vida em processo. Nesse contexto, Agatha, na sua particularidade, pode escolher os espaços onde ela interage com as outras crianças onde outros artefatos culturais lhe são ofertados. Mesmo sem enunciações, Agatha participou das atividades de construção do livro tátil. No diálogo tido com a tia, ela apresentou plena compreensão da realidade vivida, narrando tudo com uma riqueza de detalhes. Ela também tinha pleno entendimento de que era a única criança que não interagiu com os demais participantes da pesquisa.

Em todo o processo de criação do livro tátil, “Os amigos ventinhos”, Agatha se manteve em silêncio. Mas vale destacar uma passagem do momento da construção do livro em que todos acompanharam Agatha na montagem da página do livro (figura 4). Professora: - *Nós estamos esperando a Agatha montar a página dela, falta só colocar os ventinhos, ela já colocou as nuvens com a ajuda da tia Nara.* Professora Nara: - *Ficou muito lindo.* Informo: - *Olha, a página da Agatha ficou pronta.* Enzo: - *Eu quero ver.* Professora Nara: - *Façam a volta nas carteiras e venham.* Theo: - *Eu também quero ver.* Enzo: - *Essa nuvem ficou muito grande, ela tem vinte anos e a outra tem cinco.*

**Figuras 4 e 5:** Página da Agatha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Os alunos Theo e Enzo estão em pé a aluna Agatha sentada e atrás dele a aluna Geovana no colo da professora Nara. Os alunos Theo e Enzo tocam nas nuvens e nos ventinhos que estão no livro. A aluna Agatha está com as mãos sobre os ventinhos amarelos, cor de rosa e lilás localizados abaixo de duas nuvens espessas na cor branca.

As crianças, a todo momento, contribuía para que Agatha fizesse parte de todo o processo da construção do livro, sentindo-se parte de todo o conjunto de acontecimentos. No final, Agatha, sozinha, já tocava nas figuras táteis do seu livro, tomando, assim, conhecimento de todo o material. Ela participou de todas as atividades que se seguiram ao lançamento do livro na escola, mantendo sua singularidade de permanecer em silêncio.

### **E para não finalizar...**

A Ciência Romântica nos ajuda a entender o homem em sua integralidade, rompendo com o positivismo na ciência, constituindo-se como uma preocupação filosófica central nos estudos do Luria. Esta defende o materialismo histórico-dialético como possibilidade para uma nova psicologia e uma nova pedagogia, pois está intimamente ligada aos estudos do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade humana, na formação de um novo homem. A Ciência Romântica se constitui ainda como uma libertação da Ciência do Positivismo em que a patologia não ofusca a condição humana. Parte da oposição entre os clássicos e os românticos, entre a fragmentação e a tentativa de totalidade entre a lei geral e a singularidade.

Lembremos dos sujeitos trazidos nos livros de Luria, quando ele se aproxima da Ciência Romântica: um homem com uma memória notável e que o diferenciava dos demais e outro que teve sua memória fragmentada quando vítima de um acidente. Luria não estudava a memória em si, mas a singularidade dessas pessoas ao se desenvolver. Retomemos nossas observações para a menina Ágata, que não fala em sala de aula, mas se expressa diante das atividades propostas e narra suas preocupações à cuidadora em não participar das atividades propostas. Ela tem uma tomada de consciência da sua negativa em participar como os demais colegas na construção do livro tátil, em não enunciar, mas que essas atividades ajudam na construção do conhecimento.

## Referências

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **“Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”**: (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. Tese de Doutorado em Educação, UFF, 2020.

BARROS, Manoel de. Biografia do orvalho. Retrato do artista quando coisa. In: BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013. p. 345.

KRAVTSOVA, Elena E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, vol. 1, p. 43-63, 2014.

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

VIGOTSKI, Lev. S. El niño ciego. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**. Vol. II. Madrid: Visor, 2001.

## Narrativas infantis e a Ciência Romântica de Lúria

Carolina G. Sousa

A mesa, o prato, a faca, o saleiro  
A barriga faminta, o jantar vem ligeiro  
O pão, a farinha, o caldeirão fervente  
O mundo inteiro é frio e quente.

O Sol se pondo, a sombra repentina  
O fim do dia, o grilo, a cortina  
Um fogo leva o frio embora  
O mundo inteiro descansa uma hora.

Os avós, os pais, os parentes, os primos  
O piano, a harpa o violino  
De colo em colo segue o bebê  
O mundo inteiro somos eu e você.

Tudo o que se escuta, sente e vê  
O mundo inteiro é tudo isso  
Tudo isso somos eu e você

A paz, a esperança e o amor verdadeiro

NÓS SOMOS O MUNDO INTEIRO.  
(SCANLON, O mundo inteiro)

O mundo é formado por partes, mas é imprescindível enxergá-lo por inteiro. Ao mesmo tempo que o mundo, como nos conta o poema, está composto por mesas, pratos, facas e saleiros, separadamente, cada um desses objetos, juntos, formam uma totalidade que os constitui como artefatos da cultura – ou, como no poema, o mundo inteiro. E não podemos deixar de notar a interferência que as partes têm umas nas outras e no todo que se

forma. A barriga faminta interfere na rapidez com que se prepara o jantar, interfere até nos elementos que formam o jantar. Há de se ter ingredientes para preparar a comida, senão a fome ainda existirá. Mas será que só a fome muda o momento e os ingredientes da refeição? Será que mais algum elemento tem ação sobre o resultado do jantar? Será que um elemento influencia mais que o outro? Seria possível que algum elemento não influenciasse em nada? Volto a afirmar: o mundo é formado por partes e é importante observar cada uma delas, suas características e detalhes, mas sem encará-las apenas isoladas umas das outras, é necessário entender também o todo. Assim, é preciso observar as redes, econômicas, sociais, culturais e políticas, assim como o tempo e o espaço em que os eventos ocorrem.

Abri este artigo com essa pequena descrição, inspirada nas palavras de Scanlon (2013), para já assumir uma posição teórica e metodológica e com ela chegar a outro campo: nos conhecimentos e saberes acadêmicos. Isso porque as ciências, da mesma forma, podem ser entendidas assim, há as que olham para as partes e as que olham para o todo.

No início do século XX, o fisiologista alemão Max Verworn sugeriu que os cientistas fossem divididos em clássicos e românticos. Eles se diferenciavam, principalmente, pela forma que pesquisavam. Os primeiros fragmentavam os eventos em partes para, só então, estudá-los. Isolavam os elementos para estudá-los a fundo e, a partir disso, formulavam leis gerais abstratas. Já os cientistas românticos, contrariamente aos clássicos, não fragmentavam elementos para estudar, já que, para eles, era importante mantê-los no todo, representados em sua realidade, mesmo que complexa. Os cientistas românticos procuravam não criar ou se basear em generalizações ou leis universais.

Aleksandr Romanovitch Luria, o pesquisador russo que viria a se tornar parceiro de Lev Vigotski – assim como ele, pesquisador e russo, fez uso das abordagens e se questionou, por algum tempo, sobre qual delas seria a melhor para entender a realidade viva, se a clássica ou a romântica. O que seria mais indicado nas pesquisas:

generalizações ou estudos que considerassem casos específicos? Em meio a esses questionamentos, constatou que Vigotski tentava explicar essa crise entre as duas abordagens conflitantes e sentiu-se atraído por seus estudos. Vigotski enxergava a resolução dessa crise entre a psicologia explicativa e a descritiva como imprescindível.

Vigotski entendia que isolar elementos não era a única forma de pesquisa. Considerava que o desenvolvimento humano não é igual para todos, sendo influenciado pelo contexto em que estão inseridos, suas vivências, experiências e o sentido que dão a elas. Como o pesquisador não ignorava o biológico, é possível constatar que ele não desconsiderava o estudo das partes. Contudo, Vigotski entendia que o biológico não deveria ser o único dado a ser considerado ao estudar. Ao pesquisar o desenvolvimento humano, este não era o único caminho a seguir. Essa visão não determinista de Vigotski, que atraiu Luria, se aproxima da Ciência Romântica descrita por Verworn.

Com o avanço da tecnologia, novos equipamentos sendo criados, as ciências passavam a fazer mais uso do reducionismo a partículas mínimas e elementares como forma de entender/explicar o geral, deixando de lado a observação.

Esta tendência de reduzir fatos vivos a esquemas matemáticos e de deixar a investigação a cargo de instrumentos foi especialmente enfatizada na medicina. A medicina dos anos anteriores havia se baseado num esforço de isolamento de síndromes, através da descrição de sintomas significativos. Esta atividade era considerada essencial tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento. Com o advento da nova instrumentação, estas formas clássicas de procedimento médico foram relegadas a um segundo plano. Os médicos de nosso tempo, tendo a seu lado uma bateria de testes e equipamentos de laboratório, freqüentemente não enxergam a realidade clínica. A observação dos pacientes e a avaliação das síndromes deram lugar a dezenas de análises laboratoriais que são então combinadas por esquemas matemáticos como meio de diagnóstico e de planejamento do tratamento. Os médicos que são



grandes observadores e grandes pensadores têm gradualmente desaparecido. É raro encontrarmos hoje um médico realmente bom, que seja igualmente adepto da observação, do julgamento e do tratamento. (LURIA, 1992, p. 181)

Os equipamentos, os exames laboratoriais não eram negados por Luria, mas ele se recusava a aceitar que estes fossem exclusivos, que a observação clínica fosse desconsiderada totalmente. Por outro lado, a descrição, se simples demais, superficial e incompleta, não se prestava a tal serviço. Tornava-se limitada, sendo necessária uma observação científica.

A observação verdadeiramente científica evita estes perigos. A observação científica não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior número possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma "coisa", um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira pela qual uma determinada coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos. (LURIA, 1992, p. 182)

Quando nos debruçamos sobre as obras de Luria, é possível verificar que, em várias delas, ele faz uso de uma metodologia mais clássica, como em *Cérebro humano e processos psicológicos*, *Funções corticais superiores no homem*, *Problemas básicos de neurolinguística* etc.

Entretanto, ele entendia que o que chamava Ciência Romântica era tão importante quanto a clássica, como se uma complementasse a outra. No livro *O homem com um mundo estilhaçado*, Luria apresenta o caso de um homem que foi seu paciente por mais de 30 (trinta) anos. O soldado Zasetki foi atingido por um estilhaço de bomba, o que destruiu parte de seu cérebro, deixando-lhe sérias consequências neurológicas.

A obra intercala depoimentos pessoais de Zasetki com observações de Luria sobre o que o paciente relatara e estudos clássicos mais gerais, nos quais procurava estudar elementos biológicos separadamente. Por exemplo, em dado momento, o pesquisador comenta e contextualiza trechos do diário/caderno de

anotações de Zasetki, procurando dar importância não apenas ao contexto dos acontecimentos, mas também às vivências e impressões do próprio paciente, a algo que lhe escapa do alcance.

Por outro lado, na mesma obra, o pesquisador russo discorre sobre a anatomia e o funcionamento de partes do cérebro humano. Enquanto disserta sobre regras gerais do funcionamento do cérebro, relaciona tais leis ao caso específico de Zasetki, como é possível constatar no seguinte trecho do livro em questão:

Esse bloco localiza-se nos setores anteriores do cérebro e contém os lobos frontais. Ele não afeta a tonicidade do córtex; também não recebe, processa ou retem informações do mundo físico. Vincula-se ao mundo unicamente por meio de mecanismos do segundo bloco e só pode funcionar efetivamente se o primeiro bloco manteve o córtex suficientemente nutrido e vigoroso. A função desse terceiro bloco é de importância decisiva; ele consiste num poderoso aparelho que permite que a pessoa forme e sustente intenções, planeje ações e as leve a cabo. [...]

Em nosso paciente, os mecanismos do terceiro bloco, o córtex frontal, haviam sido poupados e, com eles, sua capacidade de reconhecer os próprios defeitos e seu desejo de superá-los. Ele tinha uma consciência muito aguda do que significava ser humano e, na medida de suas forças, trabalhava febrilmente para superar seus problemas. Sofria intensamente em embora seu mundo houvesse sido devastado, ele continuava, no sentido mais profundo, a ser um homem, lutando para recuperar o que havia perdido, para reconstruir a própria vida e usar os poderes que outrora possuía.

Era deprimente, insuportável perceber o quão miserável e patética era minha situação. Veja, eu ficara analfabeto, doente, não tinha memória. Então, mais uma vez, eu tentaria reviver alguma esperança de me recuperar dessa terrível doença. Comecei a imaginar que iria superar as dores de cabeça e os acessos de atordoamento, que recuperaria a visão e a audição, que me lembraria de tudo que havia um dia aprendido.

(LURIA, 2008, p. 51-52)

Como podemos observar no trecho supracitado, Luria faz uso dos dados que só puderam ser constatados através de pesquisa clássica, entendendo mais sobre o funcionamento do cérebro em geral, do estudo de partes do corpo separadamente, mas sem menosprezar os dados trazidos diretamente pelo paciente. Trata-se de dados específicos que precisam ser analisados levando em conta não apenas as regras gerais biológicas, mas o contexto e as vivências dos sujeitos envolvidos. Assim, as abordagens das ciências clássica e romântica se complementam.

Crianças tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas.

Às vezes a ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos, que escancaram a boca e dizem: “Ah!”

As crianças têm desejos estranhos: ter sapatos brilhantes, comer algodão-doce no almoço, ouvir a mesma história todas as noites.

Gente grande também tem ideias estranhas na cabeça: tomar banho todos os dias, cozinhar fava na manteiga, dormir sem o cachorro amarelo. “Mas como pode ser?”, perguntam as crianças. (ALEMAGNA, 2010, p. 8-12)

A combinação das ciências clássica e romântica também é possível de acontecer em pesquisas com crianças. É possível ouvir as crianças e considerar suas ideias e não apenas observá-las. Em uma perspectiva mais positivista e, pode-se dizer, mais clássica, uma pesquisa sobre crianças, sobre algum aspecto de suas vidas ou sobre o seu desenvolvimento poderia acontecer em um laboratório ou em algum outro ambiente com crianças, ações e reações controladas. Realizada dessa maneira, seria entender que observar as crianças em situações programadas e previamente preparadas fosse o necessário para entender seu comportamento e criar leis universais. Todavia, ao fazer uso de um método mais ligado à Ciência Romântica, pode-se entender mais das situações e vivências reais das crianças, levando em conta também sua perspectiva e não apenas a do/a pesquisador/a, buscando compreender o viver das crianças na vida que elas vivem e vivenciam.

Como tentativa de ilustrar essa abordagem romântica de pesquisar, trago acontecimentos que fazem parte de uma pesquisa com crianças de uma turma de 12 crianças na faixa etária de 4 anos em uma escola pública da rede federal localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro (SOUSA, 2021). As crianças da turma em questão eram observadas em seus momentos livres na escola. Apenas essa observação, pelo fato de não acontecer em um ambiente preparado, exatamente nos momentos em que as crianças não recebiam nenhum tipo de instrução ou direcionamento, já mostra uma forma de pesquisar que considera mais o todo e não partes específicas. Para além disso, as crianças não foram apenas observadas, mas tiveram participação ativa na pesquisa. Durante todo o processo, as crianças não apenas sabiam que a pesquisa estava acontecendo, como também podiam, elas mesmas, guiar os registros da observação, o que aconteceu algumas vezes durante todo o período da pesquisa. Houve momentos nos quais crianças pegaram o celular usado na pesquisa para que elas mesmas registrassem o que consideravam importante, como também houve momentos nos quais elas narravam o que estava acontecendo. A visão delas foi considerada e não apenas a da pesquisadora.

A escola onde foi realizada a pesquisa tem alguns espaços onde as crianças podem brincar livremente. Um deles é o chamado Pátio Azul, um espaço externo às salas, banheiros e refeitório, onde, além de ser um lugar de passagem para os mais diversos espaços da escola, é onde as turmas fazem Educação Física e brincam nos momentos livres.

Na ocasião do registro, algumas crianças pegaram cadeiras das mesas de refeição que ficam do lado de fora do refeitório, enfileiraram-nas e deram início a uma brincadeira de viagem de avião. Ao todo eram 12 cadeiras e 8 crianças brincando. Uma delas posicionou-se em frente às cadeiras, voltada para as outras crianças e falava com elas gesticulando bastante. No momento do registro, essa criança se dizia “pilota do veículo”. Em pouco tempo, as crianças foram saindo das cadeiras, afastando-se e apenas duas delas permaneceram no local, a pilota e uma outra que demonstrou desejo de também pilotar o avião.

A brincadeira não durou muito tempo, a viagem não continuou, as crianças sentaram nas cadeiras, uma delas insistia e pedia à outra, “Dirige! Dirige!” Como resposta, a pilota disse que já haviam chegado, convidando-a para brincar com giz. As duas se levantaram, abandonaram as cadeiras e foram desenhar no chão do pátio usando giz colorido. Mais tarde, as mesmas cadeiras fizeram parte de outras brincadeiras, tornaram-se uma van para que uma princesa do reino fizesse um passeio real e um trem.

**Figura 01:** Crianças brincando de avião com as cadeiras do refeitório no pátio azul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 02:** Crianças brincando de viajar com as cadeiras do refeitório no pátio azul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 03:** Duas crianças sentadas nas cadeiras do refeitório no pátio azul, já deixando a brincadeira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 04:** Cadeiras deixadas enfileiradas no pátio azul, sem a presença de crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 05:** Crianças brincando de viajar de van real e trem com as cadeiras do refeitório no pátio azul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Inicialmente, as crianças brincam como se as cadeiras fossem um avião, distribuem diferentes papéis entre si. No momento da brincadeira, criam regras dentro do jogo simbólico. Essas regras também não podem ser generalizadas. Não é possível normatizar as brincadeiras de avião usando cadeiras, uma vez que as regras que as crianças seguem não são previamente combinadas, mas vão aparecendo, sendo criadas e recriadas durante o desenrolar da brincadeira, a partir da experiência de cada criança envolvida e não algo que possa ser entendido como lei geral de todas as crianças, nem mesmo de todas as crianças da mesma faixa etária.

Da mesma forma, as cadeiras não foram movidas, não mudaram de posição, tendo o avião logo virado uma van e, depois, um trem. A van que leva a princesa para um passeio real pode ser uma pista que nos conta que a criança que criou esse enredo tem algum conhecimento prévio do transporte e de contos de fadas. Onde ela acumulou tal conhecimento? Não é possível saber apenas observando a brincadeira. Ela pode usar vans em seu cotidiano, pode ter visto na televisão ou conhece o transporte de alguma forma totalmente além do que eu, como adulta pesquisadora, posso imaginar.

Como entender mais a fundo as brincadeiras das crianças e suas construções? A experiência e as vivências de cada uma delas contam. A observação atenta, uma investigação de perto, uma escuta sensível (BARBIER, 1993) são importantes para que os detalhes sejam considerados. As situações são únicas, não podem ser generalizadas.

Ainda assim, por outro lado, as generalizações também são importantes de serem consideradas na compreensão dos eventos que ocorrem no mundo. Muito já se estudou e pesquisou sobre o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, as brincadeiras e seu papel no desenvolvimento delas. Na pesquisa em questão, Sousa (2021) fez uso de dados de estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças, relacionando-os a suas experiências, vivências e opiniões.

Vigotski entendia que o biológico não era o único responsável pelo desenvolvimento, contudo, considerava sua importância e seu papel nesse desenvolvimento.

Os postulados apresentados por Vigotski versam sobre a não linearidade do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica de tempo. Nesse caso, como a temporalidade é histórica, é importante considerar o processo histórico que a criança percorreu para atingir o determinado nível de desenvolvimento que se encontra em cada momento. Não é possível pré-determinar como ou em que velocidade cada parte do corpo da criança crescerá, baseando-se em tempo cronológico. Da mesma

forma, também não se pode pré-determinar que, em uma idade específica, todas as crianças estarão desenvolvendo este ou aquele aspecto psicológico de uma dada maneira, em uma determinada velocidade. O desenvolvimento pode ser acompanhado por uma série de ciclos que se alteram em forma e conteúdo, tais como fala, pensamento, crescimento físico, memória etc. Para Vigotski, à medida que a criança se desenvolve, diferentes aspectos desenvolvem-se em diferentes graus.

A cada ciclo de desenvolvimento, uma função assume como atividade guia, como atividade principal, em torno da qual ocorrem os principais processos de transformação e outras funções organizam-se em torno dela. Por exemplo, a fala da criança não se desenvolve em um momento específico, quando todas as outras funções param de se desenvolver, tampouco se desenvolvem todas da mesma forma juntas. Enquanto a fala assume a função de atividade guia, permanecendo em primeiro plano no desenvolvimento, outras funções desenvolvem-se “na periferia”, em outro ritmo, de outras formas. Por outro lado, quando a fala passa para a periferia e dá lugar a outra função, é esta que se desenvolve mais intensamente.

Como o desenvolvimento não é o mesmo para todas as crianças, é necessário enxergar como tal processo depende de aspectos históricos, culturais, relacionais, dialógicos, geográficos etc. Todavia, é imprescindível entender que, mesmo sabendo que o desenvolvimento da criança não é determinado apenas pelo biológico, também não se podem encarar os aspectos externos como únicos responsáveis. (SOUSA, 2021, p. 90-91)

Constantemente Vigotski reafirma essa complementaridade das metodologias científicas, a clássica e a romântica. No trecho supracitado, Sousa reafirma essa posição do pesquisador, quando mostra que, por mais que Vigotski entenda que o desenvolvimento da criança não seja determinado pelo biológico apenas, também não são somente aspectos externos os responsáveis por ele.

Em outra fase da pesquisa, Sousa (2021) traz, assim como Luria na obra *O homem com um mundo estilhaçado*, narrativas das crianças acerca dos seus registros. Luria faz uso das anotações de Zazetski,



não considera apenas suas próprias observações. Sousa (2021), após registrar os acontecimentos e refletir sobre eles, levando em conta leis gerais e percepções de vivências das crianças, convida as próprias crianças para observarem e comentarem os registros. Por mais que estudasse as leis gerais que dissertam sobre o desenvolvimento da criança, por mais que tenha estado, presencialmente, observando os acontecimentos que envolviam as crianças, a pesquisadora nunca conseguiria atingir o ponto de vista das crianças participantes das brincadeiras, impregnadas por suas vivências anteriores aos acontecimentos, construídas com seus pares, no momento em que brincavam e suas reflexões posteriores, já influenciadas por novas construções e vivências.

Ao mostrar a imagem, perguntei o que estavam fazendo com as cadeiras. Antônia disse que estavam fazendo um trem. Perguntei se o trem eram as cadeiras e ela disse que sim. Também questionei sobre o local onde tudo se passava e ela disse que era “perto do refeitório”. Então quis saber mais sobre o fato de ela estar em pé, em frente à fileira de cadeiras, por que ela não estava sentada. Antônia então respondeu, “Ah, aí é o lugar onde fica a motorista. Eu tava falando o que que não pode, isso que eu falei”. Depois falou que não lembrava muito.

Na ocasião registrada, segundo consta em meu caderno de anotações de observação de campo, as crianças brincavam de avião. Antônia pilotava o transporte e havia levantado e se colocado à frente da fileira, voltada para as crianças para anunciar que haviam chegado. “CHEGOU! CHEGOU!”, pulava e gritava a criança, animada. Na conversa, Antônia não lembrou o acontecimento como havia se dado, porém, fez bastante relações com vivências pessoais e compartilhadas com as crianças do CREIR. Eu já havia presenciado crianças de diversas turmas brincando com as cadeiras enfileiradas da mesma forma que a registrada na imagem supracitada, de forma a representar um tipo de transporte. Não apenas aviões e trens, mas também ônibus. Na brincadeira em questão, a formação das cadeiras representava um avião, na conversa posterior, com Antônia, um trem. Se pararmos para pensar, ainda que a mesma formação de cadeiras possa ser compreendida e vivenciada pelas crianças como

mais de um tipo de transporte, essa decisão segue uma lógica. A maneira como usam as cadeiras para formar um veículo mostra um pouco de suas vivências.

[...]

Continuando a conversa sobre os acontecimentos que envolviam as cadeiras no Pátio Azul, enviei à Antônia outra imagem.

A imagem em questão era parte da sequência do acontecimento do avião, depois de Sophia pilotá-lo e as passageiras irem embora. Antônia decide a direção: “Vamos pra Madureira” e é seguida por Sophia, que diz: “Dirige, mãe!”, dando um empurrão em Antônia. A essa altura, não sei mais se o transporte ainda seria um avião, ou se era outra coisa, mas não interfeiri perguntando.

As cadeiras estavam ainda arrumadas da mesma forma. Contudo, diferentemente da imagem anterior, apenas Antônia e Sophia encontram-se presentes. Antônia ainda está na primeira cadeira, lugar, segundo ela, de quem dirige o veículo. Contudo, na imagem em questão, ela está sentada, virada de lado, aparentemente, desanimada. Sophia encontra-se sentada na cadeira logo atrás dela. Todos os outros lugares estão vazios e não há criança alguma no entorno, todas se foram e as duas crianças estão sozinhas.

Mostrei essa imagem à Antônia, na conversa na chamada digital e perguntei se havia notado algo diferente, ao que ela respondeu: “Que não tinha ninguém”. Questionei especificamente sobre a forma que ela aparecia no registro e Antônia disse que estava sentada pensando. Pedi para confirmar se ainda era um trem, como na imagem anterior. Antônia disse que sim, que não havia ninguém àquela hora, mas que, depois, havia enchido. (SOUSA, 2021, p. 215)

Ao convidar uma das crianças presentes na brincadeira com as cadeiras para discorrer sobre o acontecimento em questão, Sousa considerou as especificidades e não tratou apenas das generalidades. Após a conversa, incluiu na pesquisa o ponto de vista da criança sobre os acontecimentos pretéritos registrados. A essa altura, a pesquisa contava com registros feitos durante o trabalho de campo, impressões da pesquisadora acerca do registrado, consultas a leis gerais sobre o desenvolvimento da

criança e o ponto de vista da própria criança sobre o que vivenciou. Tal método se aproxima da Ciência Romântica, assim como Luria, ao conferir tamanha importância às anotações de Zasetki.

Sobre seu livro, no qual relata, acompanha e analisa o caso de seu paciente vítima de estilhaço de bomba, Luria destaca:

Observei este paciente por mais de trinta anos. O livro que escrevi sobre ele não é um "retrato imaginário". O sr. Zassetki existe. Para escrever seu retrato, utilizei partes de seu diário para descrever qual a sensação provocada por uma lesão. Mas o livro também contém digressões nas quais expliquei a estrutura psicológica das dificuldades que ele enfrentava, e como eram causadas pelo tipo de lesão que ele havia sofrido. Assim, este livro não é só um retrato, mas uma tentativa de chegar mais perto do entendimento de determinados fatos psicológicos através do uso da neuropsicologia. (LURIA, 1992, p. 191)

Como tentativa de chegar mais a fundo nas questões enfrentadas por seu paciente, de entender o que realmente acontecia e como lidar com toda a situação, Luria optou por abrir mão do seu lugar de pesquisador como única fonte de saber e passou a considerar outros dados, outras vivências. Passou a ouvir o paciente, que, a essa altura, não era mais apenas um objeto de pesquisa a ser observado. Os dados científicos, as regras gerais pesquisadas anteriormente por outros pesquisadores, as generalizações da formação e funcionamento dos órgãos humanos não foram desconsiderados de forma alguma. Contudo, essas leis gerais não tinham mais exclusividade na pesquisa. A Ciência Romântica reside aí, nessa tentativa de ouvir, de enxergar, nesse considerar o que está além, em olhar, sim, as pequenas partes, sem desconsiderar o todo. A pesquisa **com** crianças tem muito da Ciência Romântica.

No trabalho de Sousa, as crianças são parte ativa do pesquisar, elas não são apenas observadas como objetos de pesquisa. Elas sabiam que suas ações estavam sendo observadas e registradas para uma pesquisa e autorizaram esse registro. Elas opinaram sobre o que

poderia ser registrado, sugeriram como fazer e, posteriormente, externalizaram suas opiniões sobre os acontecimentos registrados. Ainda que se apoie nela, a pesquisa **com** crianças não caberia apenas na Ciência Clássica, na qual os elementos pesquisados são isolados para serem estudados. Ela precisa da Ciência Romântica com toda sua abertura às especificidades, sem deixar de ver o todo. A pesquisa com crianças precisa estar na vida das crianças, dialogar com suas existências no mundo, mesmo que complexo, o que é permitido pela Ciência Romântica.

## Referências

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 38p.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, n. 5, p. 187-216, 1993.

LURIA, Alexander. R. **Ciência Romântica**. In: LURIA, Alexander. R. A construção da mente. São Paulo: Ed: Ícone Editora, 1992. p. 179-192

SCANLON, Elizabeth Garton. **O mundo inteiro**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

SOUSA, Carolina Silva Gomes de. **Uma piscina que virou bolo: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e Realidade. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 21 – 36.



## **Heterociência: um jeito outro de produzir conhecimento**

Flávia Miller Naethe Motta  
Janete Aníbal de Oliveira

### **Encontros amorosos**

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante.  
(Bakhtin, 2011)

Numa tarde de segunda-feira, a primeira do mês de março do ano 2022, que tem um tom de “recomeço” da vida pós-pandemia, mesmo esta ainda não tendo chegado ao fim, um grupo de estudiosos sobre ciências humanas se reuniu para conversar sobre heterociência. Foi também no mês de março, do ano de 2020 que o pânico foi instalado devido a covid-19 e o isolamento social foi proposto para minimizar os danos de disseminação. Novas formas de viver foram impostas: uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento social, continuação das atividades de trabalho e estudo através de interfaces virtuais (*google meet, jitsimeet, zoom*). Mesmo agora, com a aparente sensação de “final de pandemia”, pois muitas regras de cuidados já apresentam um “afrouxamento”, as interfaces virtuais ainda estão sendo usadas como um recurso que permite o encontro de pessoas de diversos lugares do país para dialogar e conversar.

Tal grupo se reuniu então através do *google meet*, juntando num mesmo tempo-espaco pessoas que representam algumas universidades, grupos de pesquisa do país. Algo não provável de forma tão “simples” antes da pandemia. Apesar de tantas consequências negativas, esta é uma das poucas positivas. Em seus lares ou trabalho, a quilômetros de distância, mas juntos por meio da internet. O encontro fazia parte da Disciplina “Curso de Ciência

Romântica de Lúria” ministrada pelo professor Jader Janer Moreira Lopes na UFF (Universidade Federal Fluminense) para o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nesse encontro tratávamos de falar sobre nossas experiências de produzir ciência apoiadas em experiências levadas a cabo no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças- GEPELID<sup>1</sup> da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) sob nossa coordenação.

O GEPELID nasceu na Baixada Fluminense no Campus de Nova Iguaçu da UFRRJ, como desdobramento do GRUPIs<sup>2</sup> (Grupo de Pesquisas Infâncias até os 10 anos) a partir de alguns de seus pesquisadores que se dedicaram a estudar um referencial teórico metodológico bakhtiniano. Tendo a infância como mote, ampliou sua atuação para pesquisas que se voltam à formação docente. Foram desenvolvidos os seguintes projetos de pesquisa: *Infâncias: práticas sociais e educativas*; *A construção da subjetividade da criança negra no contexto de implementação da lei 10639/03*; e, *Em busca de uma Heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva Bakhtiniana das Ciências Humanas*, que é a razão desta conversa. Atualmente, estão em andamento os projetos: *A experiência da diáspora: crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio na Baixada Fluminense/RJ* e *O ano em que o mundo parou: conversas com crianças e adultos sobre a educação on-line*.

As interlocuções teóricas são tecidas com Bakhtin e seu círculo, os estudos da infância e com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. Os desdobramentos do projeto sobre a heterociência, no entanto, se farão presentes nas nossas produções, pois a tripla dimensão da cultura, arte, vida e conhecimento atravessa a tudo na existência humana.

Somos responsáveis e responsivos, não de um lugar abstrato, mas do lugar único e insubstituível que ocupamos. Não há álibi para o nosso

---

<sup>1</sup> Acesso ao espelho do grupo em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/42728>

<sup>2</sup> Acesso ao espelho do grupo em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/242264>

existir, não há desculpas, estamos sempre, quer queiramos ou não comprometidos com o mundo. (CARVALHO e MOTTA, 2016, p. 186)

Sendo assim, “Por quê, para quê e para quem pesquisamos? Para quem escrevemos nossos textos, dirigimos nossas palavras? Como nos situamos diante da encruzilhada entre ciência, arte e vida?” questionam ainda Carvalho e Motta (2016, p. 183). Se nas pesquisas em Ciências Humanas, o objeto da pesquisa é um sujeito, e ele fala, precisamos pautar nossas metodologias pelo viés da conversa, da narrativa e do diálogo. Bakhtin, afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (2011, p.395) e é nele que buscamos nosso fundamento teórico para falar da pesquisa que se dá por meio de relações dialógicas. Com Bakhtin então, propomos uma outra ciência (heterociência) em ciências humanas, que não é a mesma das ciências naturais/exatas.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2011, p.400)

Para além da dimensão dialógica, o jeito cartesiano de pensar ciência não combina com as ciências humanas, pois há uma ruptura entre arte, vida e conhecimento (estética, ética e epistemologia). E, esse jeito cartesiano teria excluído a arte e a vida do fazer pesquisa, que para Bakhtin são indissolúveis. A ciência assim concebida se propõe impessoal, estéril, neutra e não expressa o sujeito que existe na pesquisa, não considera o diálogo que acontece entre os sujeitos que a envolvem, o sistema é objetificado. Mas “Os indivíduos não são coisas e, de modo algum, podem ser tratados como objetos, mas



como orienta Kant (2003), em ‘Metafísica dos costumes’, fim em si mesmo.” (MOTTA, CARVALHO e BENTO, 2021, p.1662)

As novas formas de fazer ciência são produto de um *tempoespaço* (cronotopo) específico que olha o humano segundo a “... ideia de Deus em presença de Deus, o diálogo, a interrogação, a prece” (BAKHTIN, p.394)

Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e a interpretação é seu exercício. (TODOROV, 2011, p.XXXII)

Também Vigostski (2001), Lúria (2008), Buber (2009), entre outros, fizeram parte desse movimento sócio-histórico. Enquanto Lúria constrói a ideia de ciência romântica que se baseia no ouvir a pessoa, escutar o sujeito, tentar compreender a vida na vida. Buber trata do dialogismo, relação eu e tu. Vigostski por sua vez aponta que o conhecimento decorre de uma relação mediada entre o sujeito e o objeto e tal mediação é feita pelo outro e pela linguagem. O que marca a produção destes pensadores é o impacto de estar na vida social através da linguagem, completa nosso anfitrião, o Professor Jader Janer Lopes.

É pela linguagem que nos conectamos com os outros. Seu fluxo nos antecede e é por meio dela que se estabelecem significações, a construção cultural que nos altera. A linguagem nos humaniza, pois, a palavra é uma interface do pensamento. Representar as coisas nos permite nos mover no espaço e no tempo. Ter uma história, narrá-la e aprender com as gerações que nos antecederam. Quando a gente entra no mundo já existem as palavras e suas significações, no contato com o outro começamos a elaborar nossos enunciados já que poucas falas são inaugurais. Ao mesmo tempo a língua é viva e se faz no ato mesmo de enunciar.

Bakhtin entende que a linguagem é social; ela é necessária para a existência humana. Não é a experiência que organiza a expressão; a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e sentido. (MOTTA, 2013, p.65)

Duas consequências da adoção de uma perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana revelam-se no modo mesmo de pesquisar, no fazer metodológico e forma escolhida para a escritura do texto decorrente da pesquisa. Não trata de fazer ciência “sobre” o objeto, mas sim “com”. Com o sujeito, que interage no mundo por meio da linguagem. Na relação dialógica o “outro” é um centro de valor e é o outro que me provoca a entrar na conversa. Já nascemos falados pelo outro na linguagem. O fluxo dela me antecede. Ela me desorganiza, me movimenta e me constitui enquanto humano.

A existência das verdades *istina* e *pravda* aponta para uma inexatidão entre o real e a verdade. O real se revela no ato irrepitível onde cada um é responsável e não permite qualquer alibi que o desresponsabilize. A verdade *pravda* se encontra aí, é sobre ela que podemos/devemos falar, pois que do encontro com outro, há várias compreensões possíveis a partir de um mesmo ato, mas uma experiência ética é vivenciada por cada um. A verdade *istina*, não nos diz respeito enquanto pesquisadores do acontecimento nas relações, nos diálogos, nos eventos.

A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2011, p.395)

Profundamente impactado por questões religiosas (DEPRETTO, 1997), Bakhtin traz em sua obra, para além de um debate moral, a questão da amorosidade. E, a ideia de que as relações humanas são também amorosas aparece no momento em que compreendemos que a pesquisa nos leva a assumir um lugar de autoria que é também um

ato amoroso com a humanidade. Apresentamos a seguir nossas investidas na feitura de uma ciência amorosa que busca a indissolubilidade entre arte, vida e conhecimento.

## **Ensaaios heterocientíficos**

O desenvolvimento da autoria dos membros do grupo é uma das preocupações formativas quando se trata de pensar pesquisa heterocientificamente. Assim, desenvolvemos a rotina de realizar registros dos encontros e dos debates ali travados como memória de encontros.

Inicialmente, então, apresentamos alguns desses exercícios para compartilhar com o leitor nossa forma própria e amorosa de registrar nossas conversas.

### **a. Atas de reuniões**

O desenvolvimento da escrita é um dos aspectos centrais na construção do caráter autoral de nossas produções. A questão da autoria é um tema recorrente na bibliografia bakhtiniana. Para o filósofo da linguagem, a maneira como o autor se mostra em sua obra revela as diferentes posições que ele assume diante dos personagens e do auditório social aos quais se dirige. Apoiar os pesquisadores iniciantes é também formação na/para pesquisa.

A relação com a teoria vai se desenhando como forma de diálogo com a educação e não um falar sobre que, em muitos momentos, apresenta-se como fala desencarnada; trata-se de exercício de reflexão crítica que interroga as implicações que levam a teoria a uma capacidade de gerar conhecimento e questionamentos que dota a análise da realidade de uma dimensão significativa-existencial.

Esse outro olhar para a teoria revela outra faceta que antes parecia oculta: a intencionalidade. Em geral, a teoria é vista como forma de objetivação, como percepção sistemática da realidade. Contudo, ao estabelecer o papel que ela representa nesse intrincado

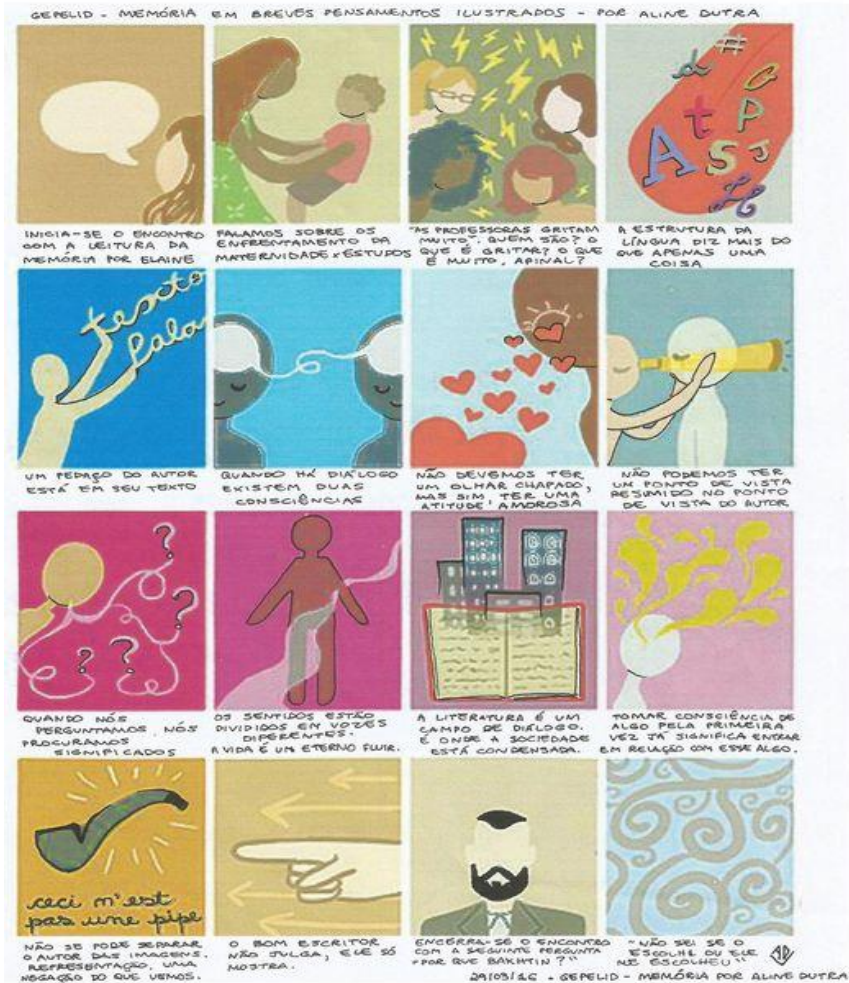
jogo de saberes, é possível percebê-la como um processo de significação, sempre possível e não absoluto, que, em função da significação, intencionaliza a prática. Diante disso, cabe a questão: o que a teoria me permite ver? Sob que condições ela me permite ver ou não? Essa discussão ressignifica a pesquisa e permite articular pesquisa – formação - prática: a teoria não é a resposta, mas constitui o processo de pesquisa, não como o que me permite prever e sim compreender, de forma contextual e provisória, os movimentos para os quais nos voltamos ao pesquisar e que não se interrompem devido à pesquisa – são fluxo constante; e a pesquisa, momentos de significação-criação que mobiliza forças que, em diálogo, alimentam esses movimentos, tal como explica Freire (1996):

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 14).

Passados muitos anos reencontramos um grupo discutindo suas produções acadêmicas do momento, situações do cotidiano da escola e, especialmente o lugar do autor/pesquisador, em busca de sentidos para os diálogos que trava, reconhecendo que qualquer representação não é a coisa em si. Para tal Bakhtin é reafirmado como nosso interlocutor privilegiado para questões teórico-metodológicas.

Em outro momento do grupo, nos encontrávamos mergulhados no estudo dos gêneros textuais, em busca da compreensão do enunciado bakhtiniano de que todas as atividades humanas se expressam na linguagem numa imensa variedade de gêneros de discurso materializada em enunciados orais e concretos divididos pelo autor em gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). (BAKHTIN, 2011, p.263) A organização dessas atividades se dá em suas dimensões constitutivas: conteúdo, estilo e forma.

Figura 1: Ata Ilustrada



Fonte: DUTRA, Aline. Ata Ilustrada. Acervo GEPELID. 2016.

Passado um encontro onde o gênero sátira menipeia foi o tema central, após a leitura de Bobók (DOSTOIÉVSKI, 2012), a memória foi assim redigida:

Sala vazia, porta fechada, silêncio? Todos dormem.

- Ai meu deus! Que dia é hoje? Terça? Que mão gelada encostou em mim...

- Você ainda não se acostumou? Hoje vai trabalhar bastante porque nesse grupo cada um chega a hora que quer. Não é igual às turmas da graduação que entra um bando de uma vez.

-Tu é uma porta mesmo! O que eu tô falando é que a mão dela estava gelada, eu prefiro as mãos quentinhas, fica quietinha aí que ela te deixou encostada na parede.

-Ainda bem, ainda bem! Menos trabalho para as minhas dobradiças, ninguém se lembra de colocar um óleo aqui, já estou sofrendo.

-Nós gritamos, mas ninguém entende...

-Esse gordinho é novo por aqui. Semana passada tinha tanta gente que eu fiquei tonta. A mesa nem veio hoje.

- Caramba! Como ele é metido, já vai mudar as cadeiras do lugar. Será que não percebe minha cor diferente que demarca onde o professor anda?

- Nós preferimos assim! Tô cansada de ficar enfileirada.

-Ah como ele é atencioso, nem me arrastou. Sorte nossa que estamos aqui na frente

-Ai,ai,ai

-O que foi tomada?

-Adoro quando um pino de carregador entra em mim. Toque suave, pouca energia. Espero que ela não mude de lugar.

- Ah a lourinha chegou! Que bunda macia, não gosto quando ela cruza a perna, gosto de sentir seu toque.

-Putz, o magrinho me escolheu. Ele é meio seco, pelo menos hoje vou descansar. Vocês viram que nossa companheira foi descadeirada. É essa mania de trepar na gente.

- “Dentro de uma palavra há outra palavra” Esse magrinho é tão inteligente!

- É a melhor aula que tem aqui, quase ninguém escreve em mim. Mas escuto bastante: múltiplas vozes compondo um romance polifônico e a voz do autor é repartida em vários personagens que dialogam. A voz do herói não é a voz do autor. Dostoiévski vai tentar ouvir e dar voz a humanidade, mas há uma carnavalização, uma sátira. Isto provoca um distanciamento por não ser um retrato da sociedade, mas é uma

hipótese, um sonho, outra vida. Utiliza o recurso da linguagem que perde suas barreiras sociais. Dostoievski usa o sonho, o delírio como possibilidade de mostrar a outra vida. A sátira, a menipeia, a crítica, uma segunda via, o mundo ao revés.

Nossa! Ele podia me preencher todo, me rabiscar, acho que quase gozei

-Não sei como tem memória para essas coisas, tanta gente que escreve em você.

-Sou culto, meu bisavô, quadro negro, sim porque eu tenho um pé na África também. Meu bisavô era negro, com muito orgulho! Meu bisavô, tradicional, era grosso. Acabava com o bastão de giz branco, cuspiam pó naqueles professores que só reproduziam palavras e não pensavam.

-Eu quase me joguei daqui! Mas hoje não me ligaram porque estava frio. Mas A-do-rei quando ele falou que a inovação é a possibilidade de cada um ter sua voz. A inovação é a polifonia.

-Você é fresco mesmo o arzinho, preferia que tivesse ventilador aqui, não esse arzinho chinfrim.

-Chinfrim nada porque eu trabalho muito. Essas mulheres é que são fracas, logo sentem frio.

- Essa sala aqui é esquisita, nem penduraram um crucifixo em mim. Esse magrinho deve ser ateu! Falando em crucificação como sátira... Ah o rei dos judeus! Escolheram esse autor marxistazinho Bakhtin, sério-cômico.

-Feliz era a minha vó que tinha uma janelinha e os inspetores podiam ver o que esses políticos faziam na sala de aula.

-Pois é porta! Ele disse que as parábolas são minipeias, que provoca um afastamento. Porra! Desculpe por ter saído do sério. Isso é um desrespeito! Minhas coirmãs, paredes da rural tremeriam. E essa lourinha, coadjuvante, “o Humor está reduzido, é ironia”, “Rir de nós mesmos”

-Eu quase virei pra trás quando a quietinha falou baixinho: “é porque revela” o magrinho nem ouviu.

-Olha só, quero registrar meu repudio a esse comentário da parede! Sou verde, moderno e apoio as atitudes dela. Ela defende a pesquisa em Ciências Humanas! Quer dar voz ao sujeito subalternizado por outro... Colocar o sujeito quietinho como foco. Olha como ela é danada. O gordinho citou o vídeo do Cid Moreira e ela achou na hora.

-Ah! Ainda bem que me desenrolaram! Olá quadro! Quanto tempo! Vou desempenhar meu papel de protagonista! Fala aí projetor o que tem pra hoje?

- Pera aí... Ah é um texto que Bakhtin escreveu sobre o conto de Dostoievski. O cabeça branca tá procurando no livro, mas não acha. A lourinha é mais moderna.

\_Sei... mas ele está sugerindo outras leituras: O sonho de um homem ridículo, O homem do subsolo. Aposto que a lourinha vai publicar no face.

-Eu tenho mais cultura que esse quadrinho, projeto muitas coisas, sei o que é polifonia. Concordo com o cabeça branca: "Dostoievski encontrou o cronotopos, estabelece o lugar de onde vai contar a sua história, rompe com a linguagem oficial." Esses alunos é que não entendem tanto ele como a lourinha querem que eles desenvolvam a escrita, que entendam o gênero dissertação ou tese, para que conhecendo o gênero, quebrem o modelo... conheçam o gênero para inovar o gênero... Fácil de pensar, difícil de realizar. Amo a lourinha também.

-Gente tô bege!

-Calma parede!

-Como pode? Essa lourinha tão comportada, de família, ler um texto desses "A arte de limpar o cu"???

-Olha que até eu que sou transparente quase despenquei daqui do terceiro andar. Rabelais... Gargantua?? Indecentes

- Ah janela! Olha que eu sou porta, mas sou aberta a novos pensamentos. O riso acontece porque quando algo que é rebaixado, algo é elevado. O riso é ambivalente. A linguagem das ruas e das praças, por isso o exagero de Gargantua. Disso eu entendo eu vivo no limite, escuto os corredores, vocês estão limitados a esse espaço que a parede impõe. Ele quer dizer que quando bota do avesso, mostra outra sociedade que pode acontecer.

- Como teto, sou muito superior a tudo isso, vejo como as coisas se arranjam. Posso estar apoiado na parede, mas não sou limitador, quero proteger o livre discurso. Até mesmo o daquele coordenador marxista.

Teto, concordo com você, somos paralelos, não pelo arranjo, porque dói muito em mim, mas pela anácrise que é a provocação da palavra, do discurso. Adoro esses professores que reforçam as palavras com gestos. Você viu como ele levantou a mãozinha quando falou de consciência?



Ele abre os braços, eleva o tom, não é monocórdio. Ele possui um universo de vozes!

-Eu queria poder me pronunciar, mas sempre quando ligam o projetor, me apagam. Ele é elevado e eu sou rebaixada!

-Já que a lourinha liberou o palavrão, vou confessar, eu sinto um arrepio quando me ligam, no cu, pronto falei! Gente, leia o que estou projetando e escutem o magrinho: “Dostoiévski inova o romance, o autor está presente, um autor que ouve as vozes.

-Você me ofusca, mas eu vejo e escuto bem daqui. A lourinha completou: “Não é apenas um bom escritor, mas ele conhece o gênero...” Ah como eles se entendem, se completam como eu, tela e vc quadro... “Dostoiévski coloca ideias que acontecem na sociedade na boca das personagens. Gogol influenciou Dostoiévski.” Ele é demais, lê muito!

-Ui ele escreveu em mim! Tô arrepiado: Sério tracinho cômico.

-Ô quadro verde, esperava mais de você, agora vc escorregou, jogou água pra fora da bacia!

-Ah parede, você não entende nada. Eles estão falando em destronamento. Revelar o que está por trás do que escreveu, pensar em algo em que nunca teria escrito, rir de nós mesmos. Quero ser como Pepeu, revelar meu lado feminino. Desculpe bisa! (tosse) Ela quer dizer que precisamos entender o processo de criação. A ciência também é criação. O magrinho indicou Zadig de Voltaire e o Capote de Gogol.

-Poxa! Quatro da tarde... acho que vou emperrar a saída!

-Não porta! Olha o outro professor te empurrando aí. Hoje eles têm banca.

-O que será na próxima terça teto?

-Eles vão produzir um texto e ler aqui, será sobre o que acontece nos bastidores da escrita deles. Vamos ouvir mais gente, não ficará restrito apenas nesses dois. E aí cadeira, está acabando, vão te aliviar do peso.

-O magrinho vai ficar conversando mais. Ah! Por que que ele não solta um pum em mim? Só unzinho, silencioso, puffff.

Fonte: BRAVO, George. Ata em sátira menipeia. Acervo GEPELID, 2016.

Ainda mergulhados no debate de gênero, discutíamos as posições de autor e personagem, a linguagem bivocal e os enunciados...

É quinta – feira e estou na Rural,  
Dia de GEPELID, um grupo fenomenal.  
É um grupo de estudos, sobre o Bakhtin.  
Cada dia aprendemos, a reflexão não tem fim.  
É leitura e estudos, a fim de ajudar,  
Aprender os conceitos e a escrita aprimorar.  
Nós somos indivíduos, dotados de consciência e razão,  
Dependemos do outro, do seu mundo e visão.  
Quanto a nossa escrita, ela é bivocal.  
Dialogamos com o outro, sempre em movimento total.  
Dentro desse diálogo, para Georgete, Beto respondeu:  
“Os Sofrimentos do Jovem Werther”, foi o texto que leu.  
E para esclarecer os conceitos de personagem e autor  
“Coração de Tinta”, foi um filme que Neuza indicou.  
Retomamos o texto sobre Gêneros Secundários  
E percebemos, mais uma vez, que a palavra morta está no  
dicionário.  
Durante a leitura, uma confusão gerou,  
Sobre Bob Dylan que o prêmio Nobel literário ganhou  
Foram muitas, muitas inquietações...  
Pensando nos “alargamentos” como reflexões.  
A unidade de análise é o enunciado,  
Alterando a visão de mundo, o enunciado é encarnado.  
Enunciado não é oração,  
Oração é unidade da língua e o enunciado não.  
Enunciado é a unidade da comunicação discursiva,  
Tem alternância de sujeito e necessita de um contexto de vida.  
O nosso texto de pesquisa, a nossa escrita é uma resposta,  
Para tal entendimento o enunciado é a aposta.  
Mas no encontro com o sujeito: “Nós fumos lá” ...  
Cabe a nós pesquisadores essa escrita alterar?  
Acreditamos que não, pois descaracteriza o sujeito.  
Mas a pergunta da Flávia Bulle “Como isso funciona na academia?”  
estourou no peito.  
No peito e no grupo... Beto em contrapartida:  
“Isso é uma discussão antiga, uma questão ainda não resolvida...”.  
O Gênero acadêmico é abstrato, universal e sobre isso estamos em  
reflexão.

Mas, como lido com a fala do outro? Precisamos entender para andar na contramão.

Voltamos ao enunciado e destacamos suas peculiaridades:

Alternância é a primeira, a segunda conclusividade.

Os dois estão intimamente vinculados, a primeira “cria uma massa firme” para o enunciado, o emoldura.

Dando a enunciado o caráter da comunicação discursiva, como afirma a leitura.

A segunda, o falante apresenta tudo o que quis dizer,

Em dado momento ou sob dadas condições, criando a possibilidade de a ele responder,

Ou seja, de ocupar em relação ao enunciado uma posição responsiva,

Afirmando mais uma vez o enunciado como uma comunicação discursiva.

“Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta,”<sup>i</sup>

É determinada por três elementos, como no livro nos mostra:

Exauribilidade do objeto e do sentido, projeto de discurso e formas típicas composicionais e gênero do acabamento.

Beto aproveitou e destacou, que a escolha do gênero de discurso, é a mais importante para nós no momento.

Às vezes, dependendo da nossa escolha, o outro acha que não é ciência, não é razão...

Flávia Bulle sentiu-se tocada e revelou: “Falaram isso da minha dissertação”.

Uma estagiária de gestão teve acesso a sua escrita e fez confissões...

Não parecia ciência, mas que se envolveu e leu até as considerações.

E por falar em considerações, elas são provisórias, pois a verdade é exaurível,

Ela circula entre nós, está entre os homens, então a conclusão nunca é possível.

Sendo assim, deixo esse texto para o outro terminar,

Crie sua rima sobre o enunciado e venha dialogar,

Fica o convite, espero que aceite,

Pois estar no GEPELID, sempre é um deleite.

Frase retirada do livro *Estética da Criação Verbal* de Mikhael Bakhtin, página 280

Fonte: DUTRA, Andréa. *As rimas no GEPELID*. Acervo GEPELID, 2016.

Para além das atas/memórias das reuniões, os efeitos de um alargamento do gênero texto acadêmico se estende às produções de artigos, monografias, dissertações e teses. Já que no campo das ciências humanas, o compromisso ético do pesquisador é sempre com a vida.

É assim, seco, reto e direto que temos entendido a pesquisa. A vida como ela é e a vida como deveria ser. Compromisso com o conhecimento e com a ética que dá sentido ao agir como ato humano responsável. Ato que nenhum outro pode assumir em meu nome. Fora dessa perspectiva responsável, a vida é um deserto que cresce entre mim e o outro. Entre os homens. É contra esse deserto que ameaça nossa vida em comum, entre tudo e todos, que nos tem feito pensar e desejar os oásis da existência responsável, que tem nos mobilizado em direção ao um escrever-pensar pesquisar responsável, a nos multiplicar em palavras e a gritar feito João Batista como voz que clama no deserto. (CARVALHO e MOTTA, 2013, p. 24)

A falta de alibi nos obriga a marcar uma posição diante da pergunta que formulamos e das respostas que buscamos para ela.

Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A pesquisa educacional está a serviço de quem e do quê? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas, que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para

novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas? (FREITAS, 2003, p. 12).

A tensão entre o que é da ordem do singular e o que pode ser universalizado é recorrente nas pesquisas em ciências humanas. Pereira (2012, p. 65) diferencia o pensamento pragmático do cotidiano daquele que se desenvolve para uma abstração teórica, típica da análise necessária nas pesquisas. O pensar na vida e o pensar na ciência, embora distintos, estão em estreita ligação, sem a qual a ciência se esteriliza e a vida se empobrece. A questão que a autora coloca é “Qual a ética de um pensamento? Em que condições um pensamento teórico pode ser ético?” (p. 66). A resposta, nós também a encontramos em Bakhtin: o universal da teoria ganha concretude no ato do pesquisador de pensá-lo, escolhendo, dentre tantos saberes possíveis, aquele com o qual pretende operar para discutir as questões nascidas da vida real, para as quais se vê conclamado a buscar respostas.

**Figura 2:** Evento de campo



*S.M. senta-se à mesa de frente pra mim e passa a me observar. A.Y. chega. [...] Por um instante me olha, mas volta a pular sozinha em círculos com o brinquedo. (Dia 7 – 12/09/2014)  
S. me observa, atenta, de onde está. (Dia 8 – 19/09/2014)*

Fonte: VASCONCELOS, 2017, p.30.

O pensar teórico, então, tal qual o agir ético, é a imposição de uma assinatura pela qual o pesquisador se torna responsável inalienável pela reflexão que pôde produzir. Pois “mesmo uma

teoria já clássica é pensada a partir da singularidade da pergunta contemporânea que a evoca” (PEREIRA, 2012, p. 68). A ética do pensamento se revela na sua não indiferença.

Se meu agir ético/estético se revela no “bico de pena” da ilustração sensível, que capta o evento de campo e revela no plano sensível a experiência da pesquisa:

A pesquisadora captura o momento em que a criança a observa e altera o jogo de olhares e de pesquisa: quem olha quem eu olho? Quem produz que saberes a partir desses olhares?

Ainda no campo do visual, uma pesquisa feita com crianças que dizem elas como veem a escola onde estudam a partir de fotografias feitas, escolhidas e analisadas pelas próprias crianças.

**Figura 3:** Metalinguagem da fotografia



Fonte: Foto de Sofia: Miguel tirando a foto (SAMPAIO, 2018, p.88)

Igor: Isso é muito maneiro, olha! Ela tirou a foto dele tirando foto!

Marcela: E os livros também aparecem...

Bernardo: Como se fosse quando a gente sonha que está sonhando, isso é estranho né?! (as crianças se colocavam naquela posição, fingindo que tiravam foto da fotografia que tinham em mãos)

Ana Beatriz: É essa com certeza

Como diz Sampaio, (2018, p.121), as crianças remetiam ao excedente de visão, para além de registrar a escola e seus espaços, interessava ocupá-los com pessoas e a sua agência. “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito do ato e da contemplação artística ocupa na existência” (BAKHTIN, 2011, p. 22).

Já Bento (2020) sofria de extrapolação das palavras. Não cabia em si, nem em formatos rígidos. A saída foi, dar vazão às suas histórias sem fim a partir de crônicas, que recortadas, uma a uma, permitiam um olhar sobre práticas pedagógicas que acolhiam de maneira cuidadosa as culturas infantis.

### **Entre dissertações e crônicas**

Para que o leitor desavisado não se confunda, afirmo: esse texto é uma dissertação. Não que não quisesse ser cronista da escola e das crianças, mas pela limitação literária que me acomete e pela demanda acadêmica que preciso atender. Então uma vez esclarecido esse ponto de partida, continuemos a fazer o que é de gosto: vamos contar as coisas sem pressa e com gostinho de conversa com café na mesa da cozinha.

Castello (2007) já sugeria a tensão entre a crônica e os demais gêneros:

Nas fronteiras longínquas da literatura, ali onde os gêneros se esfumam, as certezas vacilam e os cânones se esfarelam, resiste a crônica. Nem todos os escritores [eu diria pesquisadores] se arriscam a experimentá-la, e os que o fazem se expõem, muitas vezes, a uma difusa desconfiança. Para os puristas, a crônica é um "gênero menor". Para outros, ainda mais desconfiados, não é literatura [ou pesquisa científica], é jornalismo – o que significa dizer, simples registro documental. Alguns acreditam que ela seja um gênero de circunstância, datado – oportunista. Não é fácil praticar a crônica. (p.2) (As notas entre colchetes são desta autora que vos escreve).

Assumir uma perspectiva bakhtiniana de pesquisa em Ciências Humanas traz consequências. Aprendi com Bakhtin (2011) que nas ciências humanas precisamos considerar que elas tratam da relação de pessoas: uma que quer saber sobre outra que fala sobre o que quer falar. O pesquisador lida com sujeitos expressivos, falantes. Quem pergunta, o faz diretamente àquele que pretende conhecer (p. 394).

Por em cena a dimensão estética, conjugada à ética e epistemológica traduz a tripla dimensão da cultura – arte, vida e conhecimento e vai marcar os atos como irrepetíveis e de total responsabilidade do sujeito. E essa unidade indissolúvel - cuja síntese está em cada sujeito que a incorpora responsabilmente sem delegar a outrem o que lhe compete fazer - que a aventura heterocientífica nos impõe outras formas de dizer, de dissertar, de narrar, de modo que possamos abarcar de modo plural as experiências mundanas.

Escolhi alargar minha dissertação pelo exercício de escrever no formato crônicas.

Fonte: Bento, 2018, p.22

Por fim, Barboza (2021) e os bebês. Assim como para eles, a vida era um construir na novidade, na surpresa, no desconhecido. Os projetos de dizer dos bebês confundiam-se aos da pesquisadora, que na sensibilidade, capturou olhares, desejos, gestos, afetos. Num *crazy patchwork* foi tecendo uma trama onde a entrada dos bebês no espaço institucional se revelava a cada nova costura, já que:

(...) não se sabe como o trabalho final ficará antes de terminá-lo, pois é o processo que vai indicando a melhor disposição dos tecidos. Cada retalho colocado vai indicando ao artesão as possibilidades de escolha do próximo retalho: se deverá ser de um formato mais triangular ou quadrado, se de uma cor mais forte ou suave etc. Cada retalho unido à manta e ao tecido de fundo é que vai mostrando a composição que a peça vai ganhando. É dessa dinâmica que vem a expressão *crazy*, louco, inusitado. (p. 35)



**Figura 4:** *crazy patchwork*



Fonte: Barboza, 2021, p.36

#### BEBÊ E O BALÃO - 7º Retalho

Todos os bebês estavam sendo convocados a participarem de uma atividade: pintar com o giz de cera em um papel branco colado na parede. Aqueles que não iam por livre vontade eram levados até o local da atividade.

Daniel, sentado ao chão, estava interagindo com o brinquedo que estava concentrado já fazia alguns minutos quando foi interrompido e levado contra sua vontade, a fazer a atividade. A professora insistia para que ele riscasse o papel. Uma auxiliar pegou em sua mão e o fez riscar, mas, assim que ela o soltou, Daniel fugiu engatinhando para outro lado da sala e retornou para o brinquedo que estava interessado. A professora o chamou novamente, mas Daniel escapou de novo, apoiando-se nas cadeiras, pois ainda não andava. Saiu de onde estava e se afastou ainda mais, sem muito sucesso, pois a auxiliar o levou de volta à atividade. Enquanto o conduzia, ela disse à professora: “Daniel é muito preguiçoso!”

Novamente, assim que pode, Daniel se afastou da atividade e voltou para o seu brinquedo. Naquele momento, uma das auxiliares chegou trazendo um balão (de aniversário) rosa metálico. Entrou e

colocou o balão em cima de uma das estantes. Daniel, do canto onde estava, observou a chegada da educadora. Ele olhou para ela, mas quando viu o balão parecia ter visto algo extraordinário. Fixou seu olhar e foi abrindo um sorriso encantador para o balão.

Em seguida, Daniel foi engatinhando para perto do balão. Ao chegar próximo à estante, sentou-se no chão, olhou e apontou para o objeto. Uma auxiliar percebeu o interesse de Daniel e disse: “Olha o Daniel, ele está rindo para o balão”.

Daniel passou alguns minutos nesse movimento: olhava para o balão, sorria, apontava, pegava um brinquedo que estava ao seu alcance e olhava de novo para o balão, sorria, apontava... Sua atenção estava plenamente voltada para aquele objeto. Houve um momento que ele até tentou subir na estante para alcançar o balão. Quando isso aconteceu, outra educadora observou e disse: “Olha, o Daniel quer pegar o balão!” Em seguida, chamou a atenção dele para que não subisse na estante.

Enquanto Daniel estava elaborando e executando o seu projeto para pegar o balão, a atividade de pintura continuava. Alguns bebês ainda estavam envolvidos, enquanto outros já haviam se dispersado.

O tempo passou e Daniel seguiu solitário em sua jornada para alcançar o balão. Quando chegou o momento de organizar o ambiente para o almoço, as crianças foram colocadas nas cadeiras. A cadeira de Daniel ficou posicionada de frente para a estante e seu olhar continuou fixo no balão. A expressão do seu rosto revelava o prazer que sentia ao contemplar o objeto. Olhando para aquele balão rosa, Daniel sorriu, almoçou, sorriu novamente e adormeceu.

Desejei que, pelo menos, em seu sonho Daniel tenha alcançado o balão.

Fonte: BARBOZA, 2021, P.130

## **Considerações**

A feitura deste capítulo nasce de um encontro, daqueles gostosos que, não fosse a pandemia se dariam com bolo e café. A conversa girou em torno das narrativas e, mais especificamente sobre as diferentes formas de narrar nossas pesquisas.

Permitiu uma revisita aos trabalhos orientados, permitiu que uma nova pesquisadora se juntasse ao exercício de escrever sem corrimãos em busca de uma palavra que seja escutada com estesia, que traga o se afetar e o afeto necessários aos encontros, às formações ao processo de conhecer o mundo e o conhecendo, cada vez mais, fazer isso com o compromisso de fazer dele um lugar onde queríamos estar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

BENTO. P. K. Patrícia. **Pedagogia e escuta responsiva - a cultura da infância na EEI - UFRJ: por práticas pedagógicas dialógicas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flavia Miller Naethe; **Astúcia, Tática e Política: Reflexões em Tempo de Barbárie**. REVISTALEPH, v. 1, p. 179-192, 2016.

CARVALHO, Carlos Roberto de; MOTTA, Flávia Miller Naethe. **Escrever Responsável Sob as condições do deserto (o**

**compromisso com o outro e a contemporaneidade).** Revista Teias v. 14, n. 32, p. 12-35, maio/ago. 2013.

DEPRETTO, Catherine. **L'héritage de Bakhtine.** Bordeaux: Presse Universitaire de Bordeaux, 1997.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Bobók.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio histórica: um diálogo entre paradigmas.** In: XXVI Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas: 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>.. Acesso em: 24 de março de 2022.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes.** Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado,** Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2008

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos:** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, Cortez, 2013.

MOTTA, Flávia Naethe; CARVALHO, Carlos. Roberto; BENTO, Patrícia K. P. **A Pesquisa em Terrenos Baldios:** arte, vida, conhecimento, crianças e crônicas. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 21, p. 1655-1675, 2021.

PEREIRA, Rita. Marisa. Ribes. **Pesquisa com crianças.** In: PEREIRA, R. R. e Macedo, N. M. (Org.). *Infância em Pesquisa.* Rio de Janeiro: Nau, v. 1, p. 59-88, 2012.

SAMPAIO. Ana Alice, K. E. **“A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?” Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis.** Dissertação de

Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

VASCONCELOS, Aline Dutra. As crônicas de uma pesquisadora: o campo, as ilustrações e Bakhtin. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Trad. Paulo Bezerra.

TODOROV, Tzevetan. **Prefácio à edição francesa**. In BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

## A janela de Gabriel<sup>1</sup>

Bruno Muniz Figueiredo Costa

### Catar Feijão

Catar feijão se limita com escrever:  
jogam-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar.  
Certo, toda palavra boiará no papel,  
água congelada, por chumbo seu verbo:  
pois para catar esse feijão, soprar nele,  
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos  
pesados entre  
um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
um grão imastigável, de quebrar dente.  
Certo não, quando ao catar palavras:  
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviantes, flutual,  
açula a atenção, isca-a com o risco.  
(NETO, 1995)

Meu caro amigo,  
toda teoria é névoa; auriverde  
só a árvore da vida  
(GOETHE, 1956)

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma ampliação de reflexão iniciada no VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana.

Ao abrir o último capítulo de sua autobiografia, Luria (1992) destaca essa epígrafe de Goethe para tratar da ciência romântica. É uma postura de quem se dobra frente à riqueza da “realidade viva”, que se projeta para muito além do que a teoria é capaz de captar e que vê na observação e descrição uma arte quase perdida.

Assim também tem sido meus últimos anos na pesquisa com as crianças. Tenho tentado me aproximar de suas vivências na busca por compreender o humano em sua complexidade, em especial, em suas espacialidades. Nesse movimento, (re)aprendo a “catar feijão” a cada encontro com uma criança, na tentativa de “colorir” a teoria de verde. Isso me aproxima muito daquilo que Luria e sua ciência romântica nos propõe, especialmente na busca por aquilo que as narrativas de vida podem nos oferecer enquanto importante perspectiva metodológica de pesquisa.

Para Luria, a ciência romântica seria um contraponto à erudição clássica, que busca a formulação de leis gerais e abstratas sobre os eventos. Para tanto, isolam-se os elementos constituintes, perdendo-se a riqueza dos detalhes da vida. Por outro lado, os eruditos românticos buscavam a melhor descrição da realidade viva na unidade de suas cores, para retomar a epígrafe de Goethe. Os eruditos românticos, portanto,

(...) não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos (LURIA, 1992, p.179).

Concordamos com Bruner (2006), quando afirma a ciência romântica de Luria como um gênero discursivo que consegue “(...) libertar as ciências humanas do enfadonho cativo do positivismo do século XIX”. É uma mudança de paradigma marcada por suas preocupações filosóficas. De fato, encontramos no trabalho com as narrativas de vida uma forma de romper com os universais da modernidade que, ao colonizar-nos no campo das ideias, fundou um modo de pensar a vida humana como uma sequência linear de

acontecimentos, desprezando o coetâneo, o diverso, as temporalidades e espacialidades.

Luria tinha como método a observação cuidadosa na busca por compreender a rede de relações e os múltiplos detalhes na constituição do evento pesquisado. E fazia isso criteriosamente por meio das narrativas de vida, no encontro com o sujeito único, descrevendo e explicando a realidade nas relações que a constituem. Tais reflexões nos remetem a Bakhtin (2003), quando afirma que “(...) o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Para o autor, o objeto de investigação do campo das ciências humanas é o próprio enunciado, produzido por sujeitos dialógicos.

Produzida na mesma atmosfera cultural, a teoria histórico-cultural de Vigotski (2009) constitui e é constituída pela perspectiva da ciência romântica de Luria. Em seus estudos, Vigotski dá grande destaque à oralidade e às narrativas dos sujeitos, na busca pela compreensão de suas vivências.

Nosso exercício tem sido o diálogo com as crianças como sujeitos concretos, que vivenciam a totalidade histórica e cujas narrativas de vida são um movimento da criança voltar-se para si mesma, reelaborar suas vivências e compartilhá-las conosco. Dessa forma, conseguimos nos aproximar dos significados que as crianças atribuem aos eventos vivenciados.

Mais que um desiderato teórico-metodológico, a escuta sensível das narrativas de vida das crianças revela também um posicionamento frente a tais sujeitos como protagonistas sociais, cujas vozes, presentes nas diversas paisagens do mundo, muito têm a nos dizer. Sua produção discursiva é, portanto, situada em um contexto histórico e geográfico, e nos possibilita a aproximação à uma realidade com cor, de forma cuidadosa, respeitosa, e não-indiferente à sua presença no mundo.

A seguir, trago um exercício de pesquisa com um trecho da narrativa que se inspira nessa perspectiva que Luria nos convida a realizar. Trata-se de encontros com o menino Gabriel e com o mundo que ele me descortina.



## **Dos meus encontros com Gabriel e os ônibus que carregam o mundo**

Estávamos em Juiz de Fora/MG, no inverno de 2013, em uma escola pública municipal de Educação Infantil. Há muitas crianças na sala de atividades e, dentre elas, vejo Gabriel. Um menino de 6 anos de idade, preto, filho de pai e mãe trabalhadores das classes menos favorecidas de nosso país. Ele estava ali, de pé, em frente à única janela daquele lugar.

A sala de atividades tinha grades na janela. Pelas frestas, era possível ver o pátio atrás do prédio principal da escola, onde havia uma frondosa jabuticabeira em um terreno arenoso. Ao fundo, era possível ver um muro rebaixado e a principal avenida do bairro.

Gabriel capturou o meu olhar ao primeiro instante. Era curiosa a forma como ele lidava com aquela janela. Não era incomum que ele deixasse de se envolver nas atividades com as outras crianças para ficar olhando pelas frestas.

Nas brincadeiras com as outras crianças, ele era pirata, piloto de avião e jogador de futebol. Em seus desenhos, viajava para a praia e observava as nuvens, a chuva e o sol. Em alguns momentos, o menino deixava a brincadeira, colocava o brinquedo de lado e ia para a janela olhar para o lado de fora.

A professora chamava para fazer tarefa. Dizia que era tempo de aprender a ler e a escrever. E também de aprender os números. Falava da importância que esses saberes teriam para toda a sua vida. Gabriel participava e realizava tudo o que lhe era solicitado. Mas não era incomum que, após realizada a atividade, o menino corresse para a janela novamente.

Às vezes, a professora chegava a chamar sua atenção por ficar muito tempo na janela. E pedia para o menino voltar para a mesa de estudos. Sob protesto, Gabriel saía da janela atendendo à solicitação.

Em meus anseios de pesquisador, compartilhava o cotidiano com as crianças na tentativa de aprender com elas sobre suas vivências naquele espaço. Em um de nossos diálogos, perguntei a

Gabriel o que ele mais gostava de fazer ali. O menino logo respondeu:

**Gabriel:** É também eu gosto de... de escrever, de... (pausa e expiração em sinal de enfado). Ah, eu gosto é de saber os, enxergar os ônibus de longe né? Porque eu sei.

**Bruno:** De saber enxergar o quê? Os ônibus?

**Gabriel:** De longe.

**Bruno:** Daqui você consegue ver os ônibus lá fora?

**Gabriel:** Ah não! Daqui, daqui dá... algumas vezes de ver de longe, porque quando que eu fico fora da escola, aí eu vejo os ônibus.

Nesse momento, Gabriel me concedia passagem para o que ele fazia na janela todos os dias. Enxergar os ônibus de longe, lá fora, através da jabuticabeira, na avenida que passa lá nos fundos do prédio, atrás do muro. Em nossos diálogos, ele dizia:

**Gabriel:** Eu acho que o dia 02 meu pai e minha mãe, a gente vai... vai... ir lá no parque 4° GAC45. Fica... lá em Nova Era<sup>2</sup>, é longe pra caramba! Então a gente tem que pegar só dois ônibus. Tem que pegar o... os ônibus de São Pedro e ir lá pra cidade, pegar um ônibus azul e ir lá pro 4° GAC. Pegar de novo o ônibus azul e depois voltar e pegar o (ônibus) 40. Porque o... (ônibus) 36, ele não tem... no sábado e no domingo.

**Bruno:** Humm! E como cê sabe isso tudo de ônibus?

**Gabriel:** É porque... meu avô falou que o 36, ele num passa sábado e domingo. E eu também sei os números dos ônibus, porque o... o Amazonas é..., quer dizer, o Amazonas é 610, o Monte Castelo é 612, 601, 600 e zero, o Jardim Cachoeira é 636 e 601 também, e... Garagem é 005, esses ônibus é 001, 002, 003, 004, 005, 006, 007. Né? O Linhares é 420, o...

(...)

**Gabriel:** É... tem uns que eu não lembro né?

**Bruno:** O que traz pro bairro é qual?

**Gabriel:** O que traz pro bairro?

---

<sup>2</sup> Os nomes que aparecem nesse diálogo são bairros de Juiz de Fora/MG.

**Bruno:** Pra esse... pro seu bairro?

**Gabriel:** Ah! Pra ir pro meu bairro é só pegar os ônibus verdes.

**Bruno:** Os ônibus verdes deixam no seu bairro?

**Gabriel:** É... o meu bairro é Santana, né?

**Bruno:** Uhum!

**Gabriel:** Que é..., que o meu... meu ônibus é só 40 e 36, é eles que são meus ônibus, o 33 ele também é meu, né? Só que o 33 desce ali, ali na... na nossa rua aqui.

A escola desenvolveu um projeto de ensino que envolvia as regiões geográficas brasileiras. Com um mapa nas mãos, a professora apresentava o território brasileiro para as crianças, sua organização regional e estadual. No diálogo, Gabriel traz os letreiros dos ônibus novamente:

**Gabriel:** (...). Eu conheço o Rio de Janeiro, porque um dia eu fui com o meu avô para o Retiro (bairro na saída da cidade para a BR-040, que liga Juiz de Fora ao Rio de Janeiro) e vi uma placa com duas setas: Matias Barbosa e o Rio de Janeiro fica pra lá (indicando com um aceno de mãos).

Um dia, após a leitura de uma obra de literatura infantil, as crianças foram solicitadas a desenhar a sua coleção de lugares. Durante a atividade, converso com Gabriel sobre o seu desenho:

**Bruno:** Gabriel, fale pra mim sobre o que você desenhou (coleção de lugares).

**Gabriel:** É um desenho que eu fui lá em Benfica (bairro distante da escola).

**Bruno:** Ah é? E onde fica Benfica?

**Gabriel:** Benfica lá pro... só pegar o ônibus azul. Só que eu fiz aqui Nova Benfica (bairro distante da escola).

**Bruno:** E você foi a Benfica com quem?

**Gabriel:** Com meu pai e minha mãe. Foi lá no... no dia dos Finados.

**Bruno:** E aí é isso que você tá desenhando aí?

**Gabriel:** (responde afirmativamente com a cabeça).

**Bruno:** Tá certo. Você gosta de ir a Nova Benfica?

**Gabriel:** Gosto.

**Bruno:** É um lugar que tá na sua coleção...

Após alguns meses, retornei à escola e vi que foi erguido um edifício ao lado e ele limita um pouco a visão que se tinha da janela. E sob o argumento do aumento da segurança para as crianças, o muro que cerca a escola foi aumentado.

**Figura 1:** Muro antigo.



Fonte: Costa, 2016

**Figura 2:** Novo muro e lateral do edifício vizinho



Fonte: Costa, 2016

Ainda assim, em nossas conversas, Gabriel insistia em narrar suas vivências acerca daquilo que antes conseguia ver pela janela. Questionado sobre a atividade em que deveria desenhar o bairro da escola:

**Bruno:** Como é que foi aquele trabalho?

[...].

**Gabriel:** Ah! Eu lembro que quando que eu, que meu pai, minha mãe e a vovó que mora lá... no Borboleta (bairro de Juiz de Fora), lá pra cima, né? Aí a gente foi de carro lá na casa do tio que mora lá na Santa Bárbara do Monte Verde (município vizinho da Juiz de Fora) e também, é, na penúltima vez, eu acho, a gente foi, a gente levou a minha prima, né? Aí que que acontece, aí a gente foi, viajamo de ônibus, pegamos o 23...

**Bruno:** E você conhece todos os lugares que aparecem nos ônibus?

**Gabriel:** Conheço. Alguns eu imagino pelos nomes... mas conheço sim.

### **Das janelas, ônibus e muros que nos tiram ou nos entregam o mundo**

Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem.  
(QUINTANA, 2006)

Luria me impele a colher e a olhar para essas narrativas de vida a partir de uma escuta sensível e não indiferente. Ir a campo de forma ética, responsável, trazer para a pesquisa outras vozes que compõem a vida em movimento. Assim como ele, procuro tomar Gabriel como o ponto de partida. E quando tento me colocar na posição atenta de quem escuta, o menino vai me constituindo em minha singularidade, pela relação de alteridade que estabelecemos. Nesse sentido, busco trazer para a pesquisa aquilo que ele me autoriza a dizer.

Apoio-me em Bakhtin (2010) para afirmar que é na palavra que Gabriel e eu nos encontramos. Se essa relação em nada nos parece objetiva, tampouco deve ser reconhecida como subjetiva. O que estabelecemos é uma relação alteritária, mediada pelo mundo contido no diálogo, mundo esse que vai, a cada instante, assumindo novos significados para cada um de nós.

As narrativas de vida compartilhadas por Gabriel nos trazem um modo peculiar de lidar com o mundo: seu fascínio e os saberes acerca do transporte público e dos bairros da cidade, aquilo que ele tanto admirava pela janela. Por ali, o menino lidava com os números, as toponímias, as cores e as rotas.

Vigotski (2008) já nos ensinou que a vivência dos lugares se dá na linguagem. Ou seja, as narrativas que ouvimos ou fazemos sobre os lugares, bem como a atividade imaginária que estabelecemos com eles, são também uma maneira de os vivenciar. Desse modo, Gabriel vivenciava os lugares, ainda que não estivesse fisicamente presente neles. Dizia dos elementos de suas paisagens, das pessoas com as quais vivenciava os eventos nesses lugares, manifestava os seus afetos.

Seu enamoramento pelos nomes e números dos letreiros e placas nos fala de uma leitura e escrita que estão no mundo, na cultura, no social. Fala-nos também de uma produção de saberes pelas crianças, envolta por uma episteme infantil que deve ser valorizada em si e sobre a qual não podemos ser indiferentes. Gabriel nos mostra a importância de discutirmos a prevalência dos discursos adultos na relação com as crianças, sujeitos que tem muito a nos dizer. E nos chama a atenção, especialmente, para a importância da escola, que realiza um trabalho tão importante de abertura do mundo para as crianças por meio da ciência, literatura, da música e de tantos saberes escolares, estar verdadeiramente disponível à escuta sensível das narrativas de vida das crianças.

Gabriel nos revela um ser criança que transborda a escola, instituição que ainda traz consigo as marcas do projeto de modernidade em que foi forjada, sob uma lógica adulta, racionalista e cartesiana. E a despeito de um crescente discurso

acerca do protagonismo das crianças, o menino se depara com o acirramento das disputas em torno da própria infância, na intensificação de um processo de escolarização que precisa contemplar cada vez mais as epistemes infantis. E nesse sentido, o “transbordamento” de Gabriel encontra ressonância em Kohan (2005), quando defende a importância de estarmos

“(…) muito distantes de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou “para o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se as perdemos. Se a educação é educação dos que não estão na infância, dos excluídos da experiência - sejam crianças ou adultos -, a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que se volte a perder”.

Trata-se de uma reafirmação da escola como um território de infância, produto dos embates travados pelas concepções dos agentes que a constituem, incluindo as crianças. E nessa perspectiva, a escola pode ser um espaço privilegiado de vivência das crianças entre seus pares e com os adultos que ali estão, na produção de instrumentos para a leitura e a escrita do mundo.

Gabriel nos indica a urgência de revermos a escola como um espaço de “produção com” as crianças e não de “reprodução pelas” mesmas. Essa afirmação não guarda uma visão romanceada da infância, mas antes propõe a escuta sensível às crianças como dimensão revolucionária do processo educativo.

A janela era o lugar onde Gabriel ia para muito além do instituído. Ali, ele experimentava os conteúdos escolares no

mundo, circulando pelos letreiros dos ônibus. E criava a partir dela um novo movimento instituinte. Reinaugurava o meu mundo todos os dias, como o menino, nas palavras do poeta:

Vai já pra dentro menino!  
Vai já pra dentro estudar!  
É sempre essa lengalenga  
quando o que eu quero é brincar...  
Eu sei que aprendo nos livros,  
eu sei que aprendo no estudo,  
mas o mundo é variado  
e eu preciso saber tudo!  
Há tanto pra conhecer  
há tanto pra explorar!  
Basta os olhos abrir,  
e com o ouvido escutar.  
Aprende-se o tempo todo,  
dentro, fora, pelo avesso,  
começando pelo fim,  
terminando no começo! [...]  
Quero ver com os meus olhos,  
quero a vida até o fundo,  
quero ter barro nos pés,  
eu quero aprender o mundo.  
(BANDEIRA, 2009)

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 2009.

BRUNER, J. S. Prefácio. *In*: LURIA, A. R. **A mente e a memória**:



Um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG)**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GOETHE, J. W. V. **Fausto**. W. M. Jackson Inc. Editores, 1956.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

QUINTANA, M. **Sapato Furado**. São Paulo: Global, 2006.

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

## **Autoras e Autores**

### **André Martins**

André Martins é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É mestre e doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação e em cursos de licenciatura da UFJF. É coordenador no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Política Educacional. Tem como foco principal de pesquisa os projetos de organizações empresariais para a educação pública.

E-mail: andresilvamartinsjf@gmail.com

### **Bruno Muniz Figueiredo Costa**

Graduado em Geografia (UFJF), Mestre em Educação (UFF), Doutor em Geografia Humana (USP) e atualmente professor do Colégio de Aplicação da UFJF.

E-mail: brunomunizedu@gmail.com

### **Carolina Silva Gomes de Sousa**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Educação Infantil no Colégio Pedro II.

E-mail: carolinasousa@id.uff.br

### **Danusa da Purificação Rodrigues**

Graduação em Geografia (UEFS), Mestre em Ciências Ambientais (UEFS) e Doutora em Educação (UFF). Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) e Analista Universitária Geografa (UEFS).

E-mail: danusadpr@gmail.com

**Elizabeth Tunes**

Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia.  
Professora da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: bethtunes@gmail.com

**Fernando Gaudereto Lamas**

Graduado em História (UFJF), Mestre e Doutor em História social (UFF) e atualmente é professor do Colégio de Aplicação da UFJF.

E-mail: fernando.lamas@ufjf.edu.br

**Flavia Miller Naethe Motta**

Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ministra a disciplina Psicologia e Educação. Psicóloga Escolar. Coordenadora do GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infâncias e Diferença que desenvolve os projetos de pesquisa: "O que dizem as crianças sobre viver no exílio: estudo com crianças refugiadas sobre a experiência de diáspora" e "O ano que o mundo parou: conversas crianças e adultos sobre a educação online". Coordenadora Adjunta do curso de Especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Educacional.

E-mail: flaviamnmotta@ufrjr.br

**Franklin Trein**

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Titulação: Doutor em Filosofia (Universidade Livre de Berlim - 1977)

franklintrein@gmail.com

### **Jader Janer Moreira Lopes**

Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor titular da UFJF e professor dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

### **Janete Anibal de Oliveira**

Mestranda em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na UFRRJ. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças (GEPELID), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui graduação em Letras pela Universidade Estácio de Sá (2012). Atualmente é Professor II da Prefeitura Municipal de Mesquita e Professor II da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu.

E-mail: janete.anibal@yahoo.com.br

### **Luciana Maria Santos de Arruda**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense —UFF (2020); Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia — UFU (2014); especialista em ensino de geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ (2011); especialista em gestão e controle ambiental pela Universidade Gama Filho (2007); graduada em geografia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — FFP/UERJ (1998). Professora de Geografia no Instituto Benjamin Constant - IBC.

E-mail: luciana.maria.arruda@gmail.com

**Luiz Miguel Pereira**

Graduado em Geografia; mestrado e doutorado em Educação pela UFF, atualmente prof. Substituto do curso de Geografia da UFF. E-mail: luizmiguel@gmail.com

**Marcus Vinicius Borges Oliveira**

Universidade Federal da Bahia. Graduado em Fonoaudiologia, mestrado em Letras e doutorado em Linguística. mvboliveira@ufba.br

**Mário Ramos**

Doutor em Literatura e Cultura Russa pela Universidade de São Paulo e professor de Literatura Russa na USP, graduação e pós-graduação, desde 2010.

E-mail: mariofrancisco@usp.br

**Rosana do Carmo Novaes Pinto**

Universidade Estadual de Campinas

Graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística  
ronovaes@terra.com.br

**Sara Rodrigues Vieira de Paula**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Pedagogia e Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq). Áreas de interesse: Geografia da Infância e das Crianças, dos Jovens e das Famílias; Educação Infantil; Desenvolvimento Humano; Teoria histórico-cultural; Ciência Romântica. E-mail: saravpaula@gmail.com

**Thalita Cristina Souza Cruz**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística

thalita.cruz@unirio.br

**Zoia Prestes**

Graduada em Pedagogia e Psicologia infantil, Mestre e Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação (Niterói) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: zoiaprestes@id.uff.br

O período inicial da Revolução Russa foi marcado pelo apoio do novo Estado em formação, dos órgãos oficiais, à liberdade de criação e produção artística e científica, bem diferente do que ocorreria alguns anos depois, com a União Soviética sob o regime ditatorial de Stálin. Tal liberdade agregou e, às vezes, gerou grupos de artistas, pensadores e cientistas que influenciariam o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento, tanto na Rússia como no Ocidente, até os dias de hoje. Deste período pós-revolucionário surgiram nomes como os de Roman Jakobson e Vladimir Propp (nos estudos da linguagem e da literatura), Liév Vygótski e Aleksánder Lúria (na área da psicologia e neuropsicologia), Mikhail Bakhtin (nos estudos de literatura, cultura e filosofia da linguagem), Vladimir Tátlin (na arquitetura), e artistas como Vladimir Maiakóvski e Velimír Khlébnikov (na literatura), Kazimir Maliévitch (na pintura), Vsevolod Meyerhold (no teatro), Serguei Eisenstein (no cinema), e tantos outros que poderiam ser incluídos nessa lista. Todos eles empenhados na tarefa de experimentar, inovar e renovar suas áreas específicas de atuação. E um dos fatores responsáveis por tão profícua produção de artistas e pensadores foi sua proximidade no seio de uma mesma cultura, num mesmo momento histórico. Como resultado disso, eram constantes as interrelações entre diferentes formas artísticas e mesmo entre as artes, o pensamento e as ciências.

Mário Ramos - USP

