



Maria Sara de Lima Dias (Org.)

Introdução às leituras de Lev Vygotski

Debates e atualidades na pesquisa



A obra de Vigotski é complexa e aberta a muitas leituras. Desde que foi descoberta no ocidente, nos anos 60, tem sido interpretada a partir de diferentes visões, que ressaltam algumas dimensões da obra e colocam outras em segundo plano. Alguns conceitos construídos por esse pesquisador foram apropriados por outras perspectivas da Psicologia e são aplicados em diferentes contextos. Exemplos são os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de mediação, que aparecem na atualidade como orientadores de práticas nos campos da Psicologia nas organizações, nas escolas e nas comunidades. Voltar à obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural é procurar integrar esses conceitos aos fundamentos teóricos e metodológicos apontados por ele e, assim, poder compreendê-los e avançar na prática e no conhecimento teórico que surge da reflexão sobre a prática. Este livro é parte do esforço de dialogar com pessoas interessadas nas interpretações e nos estudos atuais da teoria histórico-cultural. Esperamos que os trabalhos aqui apresentados fomentem nos leitores o desejo de conhecer melhor essa teoria, cujas ideias consideramos poder contribuir para uma melhor compreensão de muitos problemas contemporâneos.



Introdução às leituras de Lev Vygotski

Introdução às leituras de Lev Vygotski

Debates e atualidades na pesquisa

Organizadora:

Maria Sara de Lima Dias



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.)

Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

326 p.

ISBN - 978-85-5696-645-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Pedagogia; 3. Psicologia; 4. Educação; 5. Lev Vygotski; I. Título.

CDD: 107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia da Educação

107

Sumário

Prefácio	9
Denise de Camargo	
Apresentação	13
Maria Sara de Lima Dias	
1	17
A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski	
Flávia Diniz Roldão; Denise de Camargo; Maria Sara de Lima Dias	
2	49
O papel das emoções no desenvolvimento humano: revisão do conceito de emoção em Vygotski	
Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de Camargo	
3	67
Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski	
Juliana Corrêa Schwarz; Denise de Camargo	
4	83
Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano	
Ivan Carlos Cicarello Junior; Denise de Camargo	
5	99
A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios	
Renata Pereira de Cordova; Maria Sara de Lima Dias	
6	113
Leitura e escrita no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural	
Wallisten Passos Garcia; Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan	

7	131
Vygotski e desenvolvimento humano no Século 21: fronteiras da idiosincrasia	
Ivan Zorde	
8	153
A constituição do sujeito: contribuições de Vygotski	
Maria Sara de Lima Dias; Álaba Cristina Pereira	
9	173
O desenvolvimento dos conceitos científicos e a valorização dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem do ensino superior	
Eliane Martins Braga; Maria Sara de Lima Dias	
10	203
Reflexões para exploração de conceitos espontâneos e científicos na prática pedagógica da primeira infância	
Angélica Baumgarten Gebert	
11	223
A formação da consciência coletiva em Vygotski por meio das propagandas sobre a reforma do ensino médio	
Márcia Sabina Rosa Blum; Domingos Leite Lima Filho	
12.....	239
Reflexões sobre depoimento em juízo de crianças de zero a seis anos de idade a partir do desenvolvimento da fala em Vygotski	
Maristela Sobral Cortinhas	
13.....	271
O papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural	
Raquel Kämpf; Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan	
14	291
Aquiles e a Tartaruga de Zenão de Eleia: <i>perezhivanie</i>, a construção do sujeito singular em Vygotski	
Pedro Moreira Nt	
Sobre os autores	323

Prefácio

Denise de Camargo

Este livro é um marco no ciclo de estudos realizados pelo Grupo de Leituras da Obra de Vigotski, formado por iniciativa da Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias. O livro é uma realização importante porque apresenta um conjunto de textos produzidos por novos pesquisadores – doutores, professores, psicólogos e alunos de pós-graduação de diversas áreas – e os professores que, juntos, participaram das leituras de textos selecionados e fazem aqui seus recortes e aplicações da Psicologia Histórico-Cultural. O livro é, também, representativo de uma leitura contemporânea da obra do psicólogo russo.

A obra de Vigotski é complexa e aberta a muitas leituras. Desde que foi descoberta no ocidente, nos anos 60, tem sido interpretada a partir de diferentes visões, que ressaltam algumas dimensões da obra e colocam outras em segundo plano. Alguns conceitos construídos por esse pesquisador foram apropriados por outras perspectivas da Psicologia e são aplicados em diferentes contextos. Exemplos são os conceitos de *Zona de Desenvolvimento Proximal* e de *mediação*, que aparecem na atualidade como orientadores de práticas nos campos da Psicologia nas organizações, nas escolas e nas comunidades. Voltar à obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural é procurar integrar esses conceitos aos fundamentos teóricos e metodológicos apontados por ele e, assim, poder compreendê-los e avançar na prática e no conhecimento teórico que surge da reflexão sobre a prática.

Os estudos de Vigotski chegaram ao Brasil via América do Norte com textos selecionados por pesquisadores reconhecidos como cognitivistas; a marca desse olhar está presente nas edições

que os autores fizeram da obra do pesquisador russo. A edição de 1987 do livro *Pensamento e linguagem* é um exemplo. Nessa obra, editada nos EEUU e traduzida para o Brasil, não consta uma parte da obra original em que são desenvolvidos os conceitos de *significado* e *sentido*, fundamentais para a compreensão das dimensões subjetivas do pensamento do autor, e que consideramos, também, importantes para a leitura de outros textos – como para o entendimento da afirmação feita por Vygotski (1991), no estudo sobre a consciência, de que “a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” (p. 129).

A atenção aos conceitos de sentido e significado mudou o foco dos estudos de um grupo de pesquisadores, que passou a se preocupar com os sentidos subjetivos construídos pelas pessoas concretas envolvidas em suas atividades em contextos culturais, sociais e históricos – portanto, ricos em significados ideológicos. Teve reflexos nos trabalhos de um grupo significativo de pesquisadores brasileiros, também, a descoberta do texto completo do livro *Pensamento e Linguagem* e o olhar sensível do psicólogo González Rey (2003), que apresentou em 2002, na PUC-SP, sua interpretação dessa obra e a construção do conceito de sentido subjetivo e sua relação com as emoções.

No Brasil, o acesso à teoria histórico-cultural se deu primeiro na obra de Leontiev, em uma edição de 1978 em espanhol do livro *Actividad, conciencia y personalidad*; depois, conhecemos os livros *A formação social da mente*, em 1984, e *Pensamento e linguagem*, em 1987, na versão da tradução americana comentada anteriormente. Embora obviamente importantes na formação de muitos educadores, psicólogos e pesquisadores, esses textos orientaram uma leitura que priorizava a cognição e suas funções e esquecia das emoções, da dimensão afetiva que está presente em toda a obra de Vigotski. Somente nos anos 90, com a tradução do original russo para o espanhol dos outros volumes das *Obras escogidas*, começamos a pensar na unidade afetivo-cognitiva já

anunciada pelo autor no início de sua obra, em seus estudos sobre a Arte e a Psicologia.

A ideia da unidade afetivo-cognitiva coloca as emoções em um lugar fundamental no drama da vida humana e na atividade do homem no mundo, na apropriação e construção de significados e sentidos junto com outros homens – trata-se, portanto, da

influência dinamo-gênica das emoções, o que leva o indivíduo a um nível mais alto de atividade, constitui, por outro lado, a prova empírica da ideia de Spinoza; uma ideia que compreende por afecções os estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para agir, favorecem ou limitam, assim como as ideias que se tem desses estados. (Vigotsky, 2004, p. 16, livre tradução nossa).

No estudo sobre *A tragédia de Hamlet*, que compõe parte da obra *Psicologia da arte*, Vigotski (1999) escreveu sobre a alma do espectador diante da trama apresentada: *“mas essa imagem não cabe em palavras, ela é a dor profunda e a mais íntima ferida da alma, e essa dor é uma dor não articulada, não verbalizada, não anunciada”* (p. 2). O autor continua: *“o trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência do homem”* (p. 3). Esse é um texto instigador, que desvela a complexidade das emoções humanas.

Mas Vigotski não é idealista nem empirista; para compreendê-lo, precisamos voltar à sua ontologia, sua epistemologia e ao método que estão anunciados de forma esquemática, mas com muita clareza, no *Manuscrito de 1929*. Assim, é preciso estabelecer estudos baseados na análise e interpretação dos vestígios presentes em sua obra, mas principalmente no mundo dos homens concretos e na crítica e indagação do significado dos homens nesse mundo.

Não podemos esquecer que Vigotski tinha o projeto de construir uma Psicologia Geral – *“demarcar um caminho”* e

“*estabelecer princípios fundamentais*” (1927/1991) – para poder se apropriar dos conhecimentos construídos em outras áreas e por outras psicologias. Portanto, nosso autor não era dogmático ou sectário; seus textos não são respostas acabadas, mas podem ser transformadas em novas perguntas, mais profundas e articuladas com outros conhecimentos.

Este livro é parte do esforço de dialogar com pessoas interessadas nas interpretações e nos estudos atuais da teoria histórico-cultural. Esperamos que os trabalhos aqui apresentados fomentem nos leitores o desejo de conhecer melhor essa teoria, cujas ideias consideramos poder contribuir para uma melhor compreensão de muitos problemas contemporâneos.

Referencias

Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Vygotski, L. S. (1999). *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem. *Educ. & Soc.*, XXI, (71), 21-44. (Obra original publicada em 1929)

Vygotsky, L. (2004) *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.

Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1927)

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Apresentação

Maria Sara de Lima Dias

Quando pensamos em publicar esta coletânea, a proposta surgiu dentro da perspectiva da extensão, ou melhor, da busca em alinhar o ensino à pesquisa e a extensão universitária. A produção reúne discussões que surgiram em grupos de leituras de Lev Vygotski e permitiram a aproximação entre programas de pós-graduação da UTFPR, UFPR e UTP, dentre outros programas. No ano de sua criação, em 2017, o projeto de extensão atuava como um grupo de estudos, tendo uma carga horária semanal e uma duração semestral, envolvendo leituras das *Obras Escogidas* de Vygotski; no segundo semestre de 2017, os encontros passaram a ser quinzenais, em função de outras demandas dos professores.

Em 2018 os grupos se reuniam durante o período de uma tarde, para debater conceitos e achados na Teoria Histórico-Cultural. A constância dos alunos e professores nos encontros foi se alterando: muitos desistiram por diferentes condições e motivos; no entanto, muitos outros que gostariam de ter participado permaneceram aguardando novas oportunidades. Assim, uma grata surpresa foi perceber a grande demanda de pessoas interessadas no tema das *Obras Escogidas*. Tal fato nos moveu a ofertar uma disciplina conjunta entre dois programas de pós-graduação, em 2018. A disciplina, ainda de forma experimental, envolveu alunos de outros programas do Paraná e de outros estados do Brasil, como São Paulo e Santa Catarina nas leituras sistemáticas da obra de Vygotski.

A peculiaridade da organização de um grupo de leituras envolve entre outras condições, o tempo e o espaço da sala de aula, além do tempo para o estudo prévio e para a apresentação das

discussões, configurando uma busca constante de sentidos e significados interpretados. Identifica-se, assim, a grande motivação das pessoas como o elemento estimulador da convivência social, da troca e da aprendizagem mediada.

Ao longo desses últimos três anos trabalhar na temática da perspectiva histórico-cultural envolveu muitos desafios e obstáculos que requereram diálogos e escolhas. A escolha da continuidade do projeto de Leituras de Lev Vygotski culminou neste produto, o presente livro, que considera acima de tudo o direito à autonomia e autoria dos seus autores na produção do conhecimento científico. Daí a importância da originalidade do pensamento reflexivo fomentado pelo coletivo. Uma fuga de qualquer reducionismo e da naturalização e universalização dos conceitos prontos aplicados a temáticas de pesquisas. As preocupações dos autores envolvem atualidades de temas e problemas que diferenciam os múltiplos interesses de pesquisa e seus encaminhamentos, que são aqui apresentados.

A contribuição dos temas aqui abordados é um reclame para a continuidade dos estudos e para o enfrentamento de outros desafios que se configuram na condição de pesquisadores e na continuidade das práticas em pesquisa. São estudantes e professores de pós-graduação envolvidos com uma essencial preocupação que envolve a mediação da aprendizagem no Ensino Superior, a formação e o desenvolvimento grupal.

Uma vez que não se trata de um grupo homogêneo, os capítulos vão refletindo tensões em diferentes campos de atuação, nos quais os autores se propõem a articular a obra de Vygotski com outros autores e assim desenvolver os seus temas de pesquisa e reflexão. O contato mais sistemático com o conjunto das *Obras Escogidas* de Vygotski foi outro aspecto fundamental para contribuir aos debates, uma vez que envolvia também o acesso a diferentes traduções de livros e leituras prévias e o enfrentamento de diferentes pontos de vista sobre o conjunto da obra.

A publicação destes achados de pesquisa é resultado de encontros e (des)encontros, de acertos e lacunas ainda a serem preenchidas. O livro é uma prestação de serviços à comunidade acadêmica no sentido de dar maior visibilidade ao grupo, bem como um convite aberto a críticas. A obra também reflete um problema concreto a enfrentar – a aprendizagem coletiva – como uma forma de superação qualitativa de uma formação sempre lacunar em Psicologia, Pedagogia ou ciências afins.

Publicar um trabalho coletivo certamente tem implicações teóricas, metodológicas e epistemológicas profundas que se revelam no desenvolvimento da formação de novos pesquisadores e na dinâmica da pesquisa. O esforço envolvido na produção desta obra coletiva certamente condensa uma outra visão da Psicologia, uma Psicologia concreta para um novo homem em um novo tempo e espaço histórico da produção de subjetividades. Representa também um salto qualitativo para uma nova concepção de ciência, como uma construção interpretativa da realidade e que tem em Vygotski seu grande mentor.

Esta apresentação é necessária para que esse processo seja conhecido concretamente: uma obra coletiva em que se dá a participação de todos em torno da tarefa de se organizar, de assumir papéis e de produzir com o grupo e como grupo. A materialidade da aprendizagem coletiva se estabelece também no convite à formação de novos grupos e no processo contínuo de leituras e releituras dos capítulos que compõem o conjunto da obra de Vygotski.

Os capítulos refletem importantes achados e investigações, descrevendo os caminhos trilhados pelos pesquisadores cuja formação busca conceber um debate filosófico entre Vygotski e outros autores e propostas teóricas. O grupo permite, em todos os seus encontros, a ética e a política da convivência presente no debate. Assim, cada elemento se torna um agente, ator social, consciente de sua produção histórica e social; produtores de sentidos e significados que atravessam a pesquisa em Psicologia e nas áreas afins e que se utilizam do referencial proposto por Vygotski.

O conhecimento do autor e de sua obra é motivo de amplas leituras e releituras, que só podem crescer na dialogia e no espaço de troca de informação na formação grupal. O que apresentamos neste livro são indicações e perspectivas de pesquisa que frutificaram a partir dos grupos de leituras de Lev Vygotski. Não se trata, portanto, da análise de um só tema, mas de compilados, achados de pesquisa, questões abertas e debates que, ainda que incompletos, apresentam caminhos para instigar o desejo de continuar estudando Vygotski e sua obra como uma ação social, sempre transformadora e atual.

Conforme Lev Semenovich Vygotski, o desenvolvimento humano só pode ser explicado em termos de mediações, que são relações e interações sociais. Na atualidade, o trabalho produzido por Vygotski é cada vez mais utilizado na temática da subjetividade, da identidade e das emoções, entre outros temas correlatos, como subjetividade e trabalho; subjetividade e educação; subjetividade e saúde; aprendizagem e trabalho. Dessa forma, muitos estudos e pesquisas são necessários para conhecer o conjunto da obra de Vygotski. Esperamos ter aberto um caminho para novas possibilidades e novas perspectivas, enfatizando as relações entre o campo da psicologia de base histórico-cultural em sua relação com o campo das CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade).

Este é um momento histórico em que devemos buscar compreender o fenômeno da subjetividade enquanto conceito próprio para debates e estudos. Essa demanda nos convida a aprofundar a compreensão de Vygotski no Brasil e suas interdisciplinaridades. Nesse sentido, este livro tem o seu caráter de produção de conhecimento comprometido com a realidade, na qual a ciência e a tecnologia são vistas como construções humanas que devem estar voltadas para a promoção de uma sociedade mais justa, ética e solidária onde a igualdade e a paz sejam perenes.

A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski

Flávia Diniz Roldão

Denise de Camargo

Maria Sara de Lima Dias

Considerado pelo filósofo Toulmin “o Mozart da psicologia” (Ivic, 2010, p. 11), Vygotski tem sido um dos autores mais influentes entre os educadores brasileiros. Contudo há muitas obscuridades acerca de sua vida e sua obra, fator que dificulta o caminho dos estudiosos.

Vygotski sempre viveu na Rússia ou a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Toda a sua produção intelectual teve origem ali e foi marcada pela influência de seu contexto de vida. Daí advogarmos a necessidade de os estudiosos deste autor buscarem conhecer um pouco melhor o seu contexto de vida.

Partimos da ideia de que a obra de um autor é diretamente marcada por suas experiências de vida, contextualizadas em um determinado tempo histórico, cujas marcas e desafios se fazem notar sobre a sua escrita. Ao mesmo tempo, o texto é uma construção pessoal marcada indelevelmente pela subjetividade e experiências de vida desse autor, bem como carrega consigo elementos próprios da cultura mais ampla, do ambiente (macro e micro) contextual e do período histórico no qual ele viveu.

Este capítulo busca discutir o contexto da vida de Vygotski. Há muitas peculiaridades que diferenciam o contexto vygotskiano

do contexto brasileiro, que precisam ser conhecidas e atenciosamente compreendidas pelos estudiosos de sua obra. Contudo, é fato que Vigotski viveu em um tempo histórico diferente do atual, marcado por seus próprios desafios. Tratamos aqui de realizar um mergulho na Rússia do século passado, a fim de melhor compreendermos esse cenário.

É importante que os estudiosos de Vigotski conheçam mais profundamente o contexto de vida do autor e o pano de fundo de sua produção científica, com suas marcas e detalhes. É necessário perceber algumas peculiaridades que marcam este momento histórico na vida sociocultural do seu povo, através de suas lutas sociais, seu contexto político, suas representações do mundo manifestas nas expressões filosóficas, científicas, culturais e ideológicas.

Propomos considerar dois polos em interação dialética, que marcam a existência de uma pessoa (um autor) e a obra por ele produzida. Todo ser humano é um ser singular e social, constituído de uma dimensão subjetiva, simbólica, interna, e outra objetiva, concreta, sócio-histórica. O processo de construção de um texto ou de uma obra de determinado autor, tomada em sua totalidade, se expressará como um produto seu, em determinado contexto. De um lado do polo estão as vivências e experiências pessoais desfrutadas e subjetivadas pelo autor. Elas constroem e marcam peculiarmente a sua história de vida, as suas crenças, as suas opções, sua cultura familiar, acadêmica; enfim, sua cosmovisão construída por sua subjetividade, a partir de sua ação e relação objetiva com o mundo. O outro polo é marcado pela experiência sociocultural do seu povo, localizada no tempo histórico e ambiente social, que fazem parte do contexto mais amplo no qual ele viveu. Tal contexto é marcado pelos desafios próprios desse povo na sua relação com a natureza, modos de produção, com a construção sócio-histórica concreta da vida e suas construções simbólicas, políticas, culturais e filosófico-ideológicas, que marcam as representações sociais em uma determinada época.

Este capítulo está dividido em três partes. Inicia abordando a peculiaridade histórica da vida deste autor, através de dados de sua biografia; posteriormente aborda questões acerca dos diferentes aspectos da Rússia, e finaliza destacando algumas questões específicas referentes aos judeus naquele país. Os dados aqui discutidos abordam fatos ocorridos na Rússia desde o período anterior ao nascimento de Vigotski, em 1896, até pouco depois de sua morte, em 1934.

Quem foi Vigotski

Não há consenso entre os autores acerca da cidade onde Vigotski nasceu (Bortolanza & Ringel, 2016; Prestes, 2010a). Segundo alguns estudiosos ele nasceu em Orcha, em 17 de novembro de 1896 (Ivic, 2010; Luria, 1991; Marques, 2017; Oliveira, [19--]; Rego, 1995; Vigodskaja & Lifanova, 1996 apud Prestes & Tunes, 2011).

Em 1897 seu pai, Semion Lvovitch (1869-1931), que trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros, e sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), professora formada mas que colocou grande parte da vida em prol da criação dos filhos, se mudam para Gomel (Bortolanza & Ringel, 2016). Nessa ocasião, sua irmã mais velha tinha pouco mais de dois anos de idade (Vigodskaja & Lifanova, 1996 apud Prestes & Tunes, 2011). Ele teve sete irmãos, sendo o segundo filho (Iarochovski, 2007 apud Prestes & Tunes, 2011; Rego, 1995).

Orcha localiza-se ao lado de Minsk, capital da atual Bielorrússia (Luria, 1991), país que pertencia, após a Revolução Russa, à extinta União Soviética. Em 1913 Vigotski termina o Ginásio em Gomel, concluindo-o com notas máximas. Esse fato dá a ele o que Jerebtsov (2014) chama de “bilhete premiado”:

Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de

egressos de famílias judaicas. Essa cota era sorteada somente entre os formandos de ginásios que concluíam os estudos com medalha de ouro. Todavia, isso não os liberava dos exames admissionais. Com 17 anos, literal e metaforicamente, Vygotski ganhou o seu bilhete premiado, prestou com sucesso o vestibular e, em setembro de 1913, tornou-se aluno do primeiro período da Universidade Imperial de Moscou. (Jerebtov, 2014, p. 10).

Nos posicionamos quanto à expressão metafórica de Jerebtov (2014) de “bilhete premiado”. Para nós fica a dúvida se, na verdade, o melhor não seria dizermos que Vygotski “conquistou” essa espécie de passaporte para a continuidade de uma vida adulta também “confortável”, se compararmos sua realidade à da maioria dos outros judeus que viviam no contexto russo naquele período. Aquela foi uma época em que poucos judeus obtinham o privilégio de estudo e moradia em cidades fora dos locais que ele menciona como “território demarcado” (Vygotski, 1917, apud Sobkin & Klimova, 2017, p. 292) – essa era uma das designações usadas para locais onde os judeus tinham a permissão para morar, em uma sociedade marcada fortemente pelo antisemitismo.

Quando nos referimos a “dar continuidade” frisamos que, diante do contexto de privação dos judeus e da pobreza que imperava entre a maioria da população russa naquele período, Vygotski vivia numa família de “situação econômica estável” (Bortolanza & Ringel, 2016, p. 1023) e favorecida culturalmente. Tinha o privilégio do acesso à boa educação e provavelmente uma situação econômica mais confortável que a maioria da população na época – muito embora o contexto mais amplo não favorecesse uma vida confortável naquele país, nos anos em que o autor viveu. Porém, mesmo em situações de caos e calamidades, há uma diferença nos privilégios entre uns e outros que vivem um mesmo contexto situacional; muito dessa diferença está relacionada a questões de genealogia, posses e cultura, aspectos que parecem, ao menos em parte, relativamente favorecidos na vida de Vygotski, se comparados à maioria da população.

Oliveira ([19--]) destaca que a família do autor era uma das mais cultas da cidade, permitindo que ele frequentasse livremente a biblioteca de seu pai e a biblioteca pública, onde estudava sozinho ou com grupos organizados. Ele falava vários idiomas. Seu primo David, segundo Marques (2017), viveu com a família de Vigotski depois de 1897; tendo influenciado Vigotski e tal como este, foi também aprovado com medalha de ouro no ginásio, sendo um nome de destaque na Rússia como crítico literário, poeta e tradutor (Gomide, 2017).

Vigotski entrou para a Faculdade de Medicina na Universidade Imperial de Moscou. Porém, a escolha pelo curso de medicina que se deu por pressão da família, foi trocada um mês após o ingresso, pelo curso de direito (Bortolanza & Ringel, 2016). No mesmo período, ingressou na Universidade Popular de Chaniavski, no departamento de História e Filosofia, estudando paralelamente nas duas universidades (Marques, 2017; Oliveira ([19--])).

Trabalhou, nesse período, como secretário técnico na publicação da revista *Novi Put* (Novo Caminho), publicação esquerdista dedicada a assuntos referentes à vida judaica e que buscava um diálogo entre as culturas judaica e russa. Nessa revista ele publicou 11 pequenos textos, em formato de reportagens e anotações informativas. A revista foi editada de 1916 até outubro de 1917, por ocasião da Revolução (Sobkin & Klimova, 2017).

Na época da universidade visitava a família nas férias, às vezes permanecendo com eles um período um pouco mais estendido, dedicando-se a escrever e publicar matérias em jornais da cidade (Jerebtov, 2014). Após a Revolução mudou-se com sua mãe e seu irmão mais novo para Samara, e logo em seguida para Gomel. O diagnóstico de tuberculose veio em 1919 (Marques, 2017). Segundo biografia escrita por Vigodskaja e Lifanova (1996 apud Prestes & Tunes, 2011), é na época após o término da universidade que Vigotski entra em contato com a Psicologia, jamais a abandonando daí em diante. Anteriormente, nas férias de

1915, ele escreve o primeiro rascunho de sua obra sobre Hamlet, finalizando-a em 1916; de 1916 a 1922, redige artigos e resenhas relacionadas a temas na área da literatura.

O ano de 1918 parece não ter sido um ano fácil para ele, agora recém-formado, e tendo que enfrentar questões de saúde bastante delicadas, relacionadas aos familiares. Conforme Vigodskaja (1995) apud Bortolanza e Ringel (2016):

Lev tinha dois parentes em suas mãos: sua mãe se recuperando da tuberculose, e seu irmão mais novo, que também contraía a doença, cujo estado era considerado crítico. O jovem menino necessitava de cuidados constantes. Lev foi sua babá e cuidou dele até sua morte, antes de completar 14 anos. Sua mãe, em função do sofrimento, adoeceu novamente. Mais uma vez Lev teve que cuidar dela. Antes do fim do ano, mais uma tragédia atingiu a família: o segundo irmão de Lev morreu de febre tifoide. Assim se encerrou seu primeiro ano de volta a Gomel. (Vigodskaja, 1995 apud Bortolanza & Ringel, 2016, p. 1029).

Nos anos de 1919 a 1921 o autor realiza várias atividades ligadas à cultura. Em 1919 leciona Literatura e Psicologia, e redige algumas resenhas teatrais, sendo que “de 1919 a 1921 Vigotski assume o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do Povo; um pouco mais tarde, assume o cargo de diretor do departamento artístico do Órgão Regional para a Instrução Política” (Vigodskaja & Lifanova, 1996 apud Prestes & Tunes, 2011, p. 105).

O período anterior ao Congresso no qual Vigotski participaria – e a partir do qual ficaria conhecido na área da Psicologia –, nos anos de 1922 e 1923, foi marcado pela produção de diferentes trabalhos ligados à área das artes. Editou, juntamente com seu primo David, a revista *Veresk*, que era destinada à publicação de resenhas teatrais, novelas e notas literárias. Ambos também organizaram o Museu da Imprensa da cidade de Gomel, local em que aconteciam as noites literárias (Vigodskaja & Lifanova 1996 apud Prestes, 2014).

Em janeiro de 1924 acontece um grande marco em sua carreira: a participação no II Congresso Russo de Psiconeurologia, no qual apresentou três trabalhos que tiveram grande repercussão. Ali ele conheceu Kornilov, que o convida para integrar o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou (Ivic, 2010; Prestes & Tunes, 2011; Rey, 2017).

É no final do ano de 1924 que Vigotski começa a lecionar no Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou, ensinando Psicologia – assim como na Academia de Educação Comunista. É ainda nesse ano que inicia um trabalho com Psicologia Experimental em cursos de Ciências e Pedagogia. Esse também é o ano de seu casamento com Roza Smerrova – no ano seguinte nasce sua primeira filha, Guita, e cinco anos depois, em 1930, nasce Assia.

Em 1930 Vigotski trabalha na área de Psicopatologia e desenvolve estudos sobre o desenvolvimento e patologia da fala e do pensamento. Durante sua carreira acadêmica participou de conselhos editoriais de revistas e lecionou em diversos lugares; ao final de sua vida, estava lecionando em Moscou, Leningrado e Rharkov. Falece em junho de 1934 (Prestes & Tunes, 2011).

Entre os anos de 1924 a 1934 Vigotski passa a ser conhecido na área da Psicologia, período também marcado por seu intenso trabalho na defectologia, bem como na docência, atuando como professor universitário em vários diferentes locais e cursos. Em julho de 1924 ocupa o cargo de diretor do Subdepartamento de Educação das Crianças com Deficiências Físicas e Atraso Mental, no Departamento de Proteção Social e Jurídica de Menores, do Comissariado do Povo para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia. Ao longo desses dez anos ele escreve, pesquisa, ministra palestras, participa de congressos, e ocupa-se de diferentes funções em instituições ligadas a questões científicas na área da pedologia, da infância e da psicologia (Vigodskaja & Lifanova 1996 apud Prestes & Tunes, 2011). A primeira obra escrita

por ele na área da psicologia é *Psicologia da arte*, publicada em 1925 (Ivic, 2010).

Quanto à grafia de seu sobrenome, não há um padrão entre os diferentes autores (Bortolanza & Ringel, 2016). Pode ser encontrado no Brasil tanto como Vygotsky, Vigotski, Vygotski e Vigotsky. Aliás, essa forma do seu sobrenome já foi uma alteração realizada por ele durante a sua vida: originalmente, seu sobrenome era grafado com “d” no local do “t” – sobre os motivos que o levaram a essa mudança, os autores não são concordantes (Bortolanza & Ringel, 2016; Prestes, 2014).

Como podemos perceber por sua biografia, Vigotski tinha uma formação ampla e uma produção acadêmica bastante intensa, embora tenha produzido por um curto espaço de tempo, devido à sua morte prematura. De acordo com Prestes (2014), os momentos de crise da doença, iniciada em 1921, acabaram coincidindo com momentos de grande produtividade de Vigotski. Conforme relato de contemporâneos, parece que a consciência da morte o impulsionava à escrita, receando que as suas pesquisas não ficassem registradas. Segundo levantamento de sua filha Vigodskaia e de Lifanova (apud Prestes, 2014), ele escreveu 274 títulos, alguns dos quais ainda não publicados e outros ainda não traduzidos para a língua portuguesa. As autoras destacam que a obra de Vigotski ficou censurada por 20 anos, de 1936 a 1956, na União Soviética. Segundo Cole e Scribner (1991), nesse período o uso de testes psicológicos foi proibido na Rússia, tendo sido também interrompidas as publicações das melhores revistas de Psicologia do país. Destaca Ivic (2010) que “um dos maiores psicólogos do século XX nunca recebeu educação formal em psicologia” (p. 11).

Percebemos que, na atualidade, seus escritos têm influenciado sobretudo as áreas da Educação, Psicologia, Linguística e Artes, dentre outras em menor proporção. Prestes (2014) situa o início da divulgação das ideias de Vigotski e seus colaboradores e alunos no Brasil na década de 70. Rey (2017)

destaca que somente na década de 80 é que as *Obras Escogidas* foram publicadas em russo.

Vigotski era um excelente orador e suas ideias foram muito admiradas por seus alunos e colaboradores. Vários deles ajudaram a desenvolver suas ideias iniciais, que permaneceram de maneira embrionária dada a sua morte prematura. Dentre esses, estão inicialmente Luria e Leontiev; posteriormente, vieram Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhec (Oliveira, ([19--]), dentre outros. Ivic (2010) destaca a originalidade da teoria vigotskiana, reforçada sobretudo por algumas terminologias novas criadas por esse autor.

Oliveira ([19--]) qualifica o trabalho de Vigotski como “textos jovens” e cheios de ideias a serem desenvolvidas, não formando um sistema teórico estruturado completamente. Ao analisar o trabalho do autor, Rey (2011) chama a atenção para características importantes, qualificando-o como rico, repleto de ideias, inconclusivo, incompleto, contraditório e não linear, favorecendo a possibilidade de diferentes leituras e ampliações.

Para compreender melhor o contexto no qual se desenvolveu o pensamento e a obra vigotskiana, nos aproximamos da história da Rússia alguns anos imediatamente anteriores ao nascimento de Vigotski e nos anos de sua vida. Podemos observar que ele viveu toda a sua história, especialmente a vida adulta, em um tempo e contexto muito confuso e agitado. Lendo as obras de dois historiadores, a saber, Segrillo (2015) e Pipes (2017), observamos que ele viveu em um país marcado pela multipluralidade cultural, de forte preconceito com os judeus, com certas ressalvas aos não russos (mesmo os nascidos na Rússia que eram filhos de imigrantes) e em meio a muitas revoltas e guerras, que geraram no povo a tensão entre posicionamentos diferentes. Cabe notar ainda que boa parte de seu período produtivo como escritor foi marcado por um contexto de controle e cerceamento de ideias que diferissem das apregoadas pelos governantes (Kozulin, 1994). Na esfera social e política temos, como os principais eventos desse

período, a Primeira Guerra Mundial de 1914-1918, a Revolução de 1905 e as duas revoluções de 1917 (a de fevereiro e a de outubro) na Rússia.

Conforme Rey (2017), no período entre 1917 e 1925 Vigotski elaborou alguns escritos sobre a questão judaica e textos sobre a arte; o livro *Psicologia da arte* foi trabalhado mais ou menos entre 1918 e 1923. Estamos falando de um período profundamente conturbado na URSS, embora ainda não sob a censura absoluta do stalinismo. Mas suas obras sofreram censura posteriormente, estando o país sob o domínio de Stalin.

Vigodskaja, filha mais velha de Vigotski, ao organizar uma bibliografia sobre as publicações de seu pai na década de 70, encontrou páginas arrancadas de uma revista para a qual ele havia escrito, e “no lugar havia um carimbo com os dizeres: ‘Retiradas de acordo com a Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema do Comissariado do povo para Instrução.’” (Prestes, 2010a, p. 24).

É de fundamental importância compreender melhor o tempo e a cultura na qual Vigotski estava mergulhado, para poder ler os seus textos a partir do clima no qual ele estava inserido em sua vida. Os escritores são fruto de sua história de vida num tempo determinado, e suas obras também são datadas e mergulhadas no contexto onde foram geradas. Passemos então a buscar uma maior compreensão e proximidade com a realidade de vida de Vigotski, conhecendo melhor a Rússia.

Rússia: conflito e censura como o berço da vida e da produção de Vigotski

Para Vigotski, que constrói uma teoria que foi denominada “Psicologia Histórico-Cultural”, consideramos que a “época e o contexto” são marcadores fundamentais.

Chama a atenção o fato de o autor ter vivido toda sua breve existência mergulhado num contexto de muita guerra – uma

característica muito constante na história do povo russo. As guerras trazem sempre muitos problemas para a população. Para além da morte de muitas pessoas e da devastação do território gerando muitas perdas para as famílias, outros problemas advêm com as guerras, tais como os períodos de escassez de alimentos e fome, que impactam na saúde da população, o atraso no desenvolvimento, dentre tantas outras consequências. Indagamos, aqui, sobre as questões referentes ao impacto da guerra na saúde mental das pessoas e na gestão de suas emoções enquanto indivíduos, enquanto parte de uma família e nos diferentes papéis nela ocupados pelas pessoas. A nosso ver, o impacto da guerra na gestão da emoção entre um povo e sua cultura são aspectos pouco observados até os dias de hoje.

Conforme lembram Prestes e Tunes (2017), em 1917, ano de duas revoluções na Rússia, Vigotski estava se formando em duas faculdades: concluiu o curso de direito na Universidade de Moscou e formava-se em História e Filosofia, na Universidade Popular Chaniavski. Ao término, voltaria para Gomel. Como tantos outros intelectuais da época que não emigraram, o autor viveu esse período atribulado e participou certamente da reconstrução de uma nação destruída. Esse país foi depois liderado por Stalin, com uma grande missão a cumprir: para além da sua reconstrução após a revolução, a meta era a criação do “novo homem soviético”, para uma nova sociedade que estava surgindo com a instalação do socialismo.

Esse contexto peculiar marca indelevelmente também a sua obra:

Estão sendo publicados textos escritos por ele, naquela época, que evidenciam não apenas sua preocupação com os acontecimentos na Rússia, mas sua conclamação aos judeus, às organizações partidárias e movimentos sociais judaicos, para aderir ao processo revolucionário que estava em curso e que levaria à instalação do poder soviético. (Prestes & Tunes, 2017, p. 288).

As mesmas autoras trazem outra informação que nos permite dimensionar um pouco melhor a posição de Vygotski naquele momento. A partir do relato obtido de sua filha Guita L. Vigodskaja, escrevem: “nessa mesma entrevista, Guita informou-nos que seu pai havia sido eleito para deputado por dois mandatos, embora não tenha concluído o segundo devido à sua morte. Frisou, contudo, que ele não pertencera ao partido (comunista)” (Prestes, 2017, p. 289).

Como as próprias autoras destacam na sequência de seu texto, não ter ingressado no partido não significa que ele não teve uma ação política. Entendemos, de nossa parte, que o cargo ocupado comunica por si, mesmo que pontualmente, quanto a isso. Prestes e Tunes (2017) levantaram ainda, através de textos de Vygotski publicados em 1917 na revista judaica semanal intitulada *Novi Put* e comentados pelo Professor Vladimir Samuilovitch Sobkin, da Academia Russa de Educação, pistas que consolidam o argumento de que Vygotski não estava à parte das questões do seu tempo. Analisando esse e outros materiais publicados pelo autor, em russo, elas chegam às seguintes considerações:

Ele não estava alheio ao processo político revolucionário da Rússia; acompanhava atentamente o desenvolvimento dos acontecimentos políticos e percebia os reflexos deles em seu país, Bielorrússia; atentava para a total ineficiência das ações políticas na comunidade judaica, em função da indiferença que demonstravam em relação às grandes questões judaicas; destacava a importância de os movimentos e partidos judaicos participarem das eleições parlamentares; alertava para o perigo do olhar dirigido apenas para os “horizontes de *pogroms*”. (Prestes & Tunes, 2017, p. 289, grifo das autoras).

Conforme a *Holocaust Encyclopedia* (2019), *pogroms* é uma palavra russa cujo significado está ligado a atos físicos de violência da população contra os judeus. Analisando textos de Vygotski, Sobkin e Klimova (2017) destacaram que “Vygotski conhecia

profundamente os detalhes da vida social e política da população judaica na Rússia” (p. 292).

Após as revoluções de 1917, Vigotski desempenhou diferentes trabalhos ligados a instituições do estado russo (Prestes & Tunes, 2011; Vigodskaja & Lifanova 1996 apud Prestes, 2010a), em uma época em que a ideia do governo era a construção do novo homem russo. As revoluções de 1917 não eram apenas revoluções políticas e econômicas, mas culturais; tratava-se de revoluções “da própria existência humana” (Pipes, 2017, p. 13).

Para guerrear, um povo deve ter algumas características que destaquem seu ímpeto por avançar e conquistar. Esse avanço em períodos difíceis como nas situações de guerra, não é realizado na base de ações como as de solidariedade, por exemplo, mas, à força armada. Lembramos que, já desde o domínio dos mongóis sob os russos, esse ímpeto de domínio pela força se fazia presente no território russo. Os mongóis:

São vistos como nômades selvagens que conquistaram apenas através da força e da crueldade. É verdade que o povo foi um dos precursores na utilização do terror sistemático de Estado como forma de submissão – poupavam os que se rendiam imediatamente e faziam terra arrasada de quem ousava resistir. (Segrillo, 2015, p. 113).

A estratégia do domínio pela força, crueldade e submissão, usada pelos mongóis para com os russos, foi depois replicada por eles próprios para com outros povos e também nas relações sociopolíticas entre eles mesmos – como no caso da perseguição de Stalin aos bolcheviques, nos expurgos de 1936-1938.

Ficamos nos perguntando sobre as emoções que predominavam sobre esse povo nesses períodos de guerra e massacres, e de um modo geral nessa cultura tão marcada por tais episódios. Gomide (2017) organizou uma coletânea de escritos de poetas, escritores e críticos literários que viveram e produziram nesse período. A visão deles pode nos ajudar a responder nossa

questão. Afinal, se anteriormente mencionamos que a guerra traz consequências físicas e materiais sobre a existência humana, ela traz ainda outras de caráter espiritual e ligadas à saúde mental e emocional da população que a vivencia. Se por um lado há pobreza, subnutrição e o conseqüente aumento de doenças em tempos de guerra, também nas dimensões das emoções e da subjetividade ocorrem impactos e implicações.

O poeta e crítico literário russo Aleksandr Blok (apud Gomide, 2017, p. 18), em um texto publicado em janeiro de 1918, logo após a revolução de outubro, ao perguntar: “O que é a guerra?”, responde:

Lodaçal, lodaçal, lodaçal, fechado pela relva ou coberto pela neve [...]. As pessoas olham para tudo isso fatigadas pelo tédio, perecendo pela inércia[...]. É uma estupidez, [...] uma clareira, para depositar centenas de cadáveres, de homens e cavalos. E quantos deles se podem enfiar numa pequena fossa que será fechada pela relva e coberta pela neve! [...] É difícil dizer o que é mais nauseabundo, se o sangue ou o ócio, o tédio, a vulgaridade. Todos se chamam ‘a grande guerra’, ‘a guerra patriótica’, ‘a guerra pela libertação das nacionalidades subjogadas’ – o que mais? Não, sob esse estandarte ninguém vai se libertar [...]. Aos poucos [...] as pessoas foram se dispersando, calaram-se e recolheram-se como se houvessem se sentado sob uma redoma da qual aos poucos o ar foi se exaurindo. Foi aí que de fato a humanidade se embruteceu – os patriotas russos em especial (Blok, 1918 apud Gomide, 2017, p. 19-20).

Nesse mesmo sentido, relata Pipes (2017, p. 13): “segundo Liev Trótski o que eles queriam era ‘virar o mundo’”. Destaca que as revoluções não se embasam só nas reivindicações populares, mas revolucionários profissionais, se aproveitando das infusões das massas, tornam as revoltas em revoluções. Por seus desejos de uma mudança completa em busca de uma mítica “Idade Dourada” que tenta ser estabelecida por meio de ideias radicais e do estabelecimento de uma nova ordem social por meio da brutalidade, assumem o poder em nome do povo, cujos interesses

nem sempre são atendidos – a utopia do paraíso que conduz ao inferno. Esse autor critica os que consideram as revoluções “inevitáveis”, pois para qualquer coisa acontecer é preciso haver protagonistas, homens ativos na política, o que ele chamou de “revolucionários profissionais”; pessoas intelectuais que se dedicavam integralmente a estudar a época e linhas táticas de ação, para fazer intencionalmente a revolução. Lembra que a palavra revolução só entrou no vocabulário político no século XVII, vem anteriormente do latim *revolvere*, que significa revolver ou girar, e estava associada anteriormente aos movimentos dos planetas, tendo sua origem na astronomia (Pipes, 2017).

O poeta russo Aleksandr Blok, em um escrito de 1918 sobre “A *Intelligentsia* e a Revolução” define revolução da seguinte forma:

Quando tais intenções desde tempos imemoriais na alma humana do povo, arrebatam os caminhos que as enjaulavam e lançam-se em um fluxo tempestuoso, rompendo as barragens inundando os rebotalhos das margens, isso se chama revolução (Block, 1918 apud Gomide, 2017, p. 21).

Não somente a população estava dividida; Dobrenko (2017) destaca a posição ambígua da *Intelligentsia*. Pipes (2017) entende que os intelectuais que faziam parte desse grupo consideravam-se como uma espécie de “engenheiros sociais”, em busca de “produzir uma nova raça de criaturas perfeitamente virtuosas” (p. 38). Para o autor, nos países onde havia liberdade de expressão, a *Intelligentsia* atuava por meio da influência da opinião pública; nos países em que ela inexistia, atuavam atacando a ordem vigente para desacreditá-la, transformando rebeliões com reivindicações pontuais em revoluções de caráter amplo. Foi o que aconteceu na França no século XVIII, e posteriormente na Rússia no início do século XX – sempre levantando a bandeira de atuação em favor do povo (Dobrenko, 2017).

David Vigodski escreveu, em *Revolução e Cultura* (Vigodski, 1918 apud Gomide, 2017), que “a Revolução Russa marcava o começo de uma revolução do espírito” (p. 102). E continua: “Não surpreende que escritores, pintores e artistas começassem a ser organizar e a ansiar por uma nova ‘arte livre’” (p. 103). Esse era o aspecto positivo da revolução. Agora era possível revisar “o que antes era considerado uma lei inalterável (...)” (p. 103). David comenta que muitos movimentos diferentes começaram a surgir na arte e na pintura. Surgiu por exemplo, o cubismo, o raionismo, o pontilhismo, e uma vasta gama de outros movimentos em outras áreas como na música e na poesia, que se fizeram na concretude desse momento histórico. David sentia essa cultura, como uma “cultura da democracia nacional” (Vigodski, 1918 apud Gomide, 2017, p. 105).

Dobrenko (2017) aponta que “o que unificava as diferentes tendências da arte do período revolucionário [...] era a rejeição da arte e da beleza” (p. 28). Para exemplificar esse argumento, cita o desafio lançado pelo poeta Vladimir Kiríllove: “Em nome do amanhã vamos atear fogo em Raphael, destruir os museus e esmagar as flores da arte [...] nós respiramos um tipo diferente de beleza” (Dobrenko, 2017, p. 28). Maiakóviski, principal poeta da revolução, assim se expressa: “É chegada a hora de balas perfurarem os muros dos museus” (Dobrenko, 2017, p. 27). Como psicólogas indagamos se, para além das questões ideológicas e políticas nessa visão de mundo aí implicada, não temos aqui também um espelho dos rastros deixados na subjetividade e na alma dos artistas de 1917 – uma marca naqueles que viveram o turbilhão do desmantelamento de rígidas estruturas pela brutalidade paradoxal do idílio de sangue dos anos pré, pós e revolucionários.

Os primeiros anos após a revolução foram extremamente frutíferos culturalmente, embora perdurassem pouco tempo, até mais ou menos 1920. Lênin ficou receoso e não apoiou os movimentos, tentando esforços antes para desmantelá-los – o

que se consolidou com Stalin (Dobrenko, 2017). Em 1922, para além da imigração de vários membros da classe artística, dentre os quais membros da *Intelligentsia*, houve uma deportação em massa de pessoas importantes da classe intelectual:

No outono de 1922, [...] dois “Navios de Filósofos” foram enviados com um enorme número de profissionais das humanidades entre os passageiros: doutores, professores, pedagogos, economistas, escritores, juristas e figuras políticas e religiosas. Entre eles estavam praticamente todos os mais eminentes filósofos russos (Dobrenko, 2017, p. 26).

Mediante esse caos, resta então a reconstrução a partir do que restou, mas sobre novas bases. E quem fará esse trabalho? Dentre outros personagens, os educadores têm papel fundamental. Vygotsky, formado em 1917, iniciou em 1918 sua carreira como professor; recém-formado, engaja-se à sua própria maneira nessa transformação. Conforme Dobrenko (2017), os anos de 1917 e 1932, delimitam as fronteiras do período revolucionário da cultura Russa, onde uma nova cultura foi produzida, sobre novos patamares. Houve um colapso cultural profundo nesse período, com uma mudança cultural abrupta e radical. Em 1932 era chegada a era Stalin, a era da não possibilidade de escolha; o realismo era o único método possível nas artes.

Para Vigotski, o desafio era construir uma psicologia de base materialista direcionada pelo método histórico e dialético. Era também a única possibilidade viável, em uma cultura empenhada em “erradicar todo e qualquer traço de pensamento independente” (Pipes, 2017, p. 335). Algo muito diferente do que se fazia em outras partes do mundo. Era o momento da construção de uma nova psicologia e uma nova pedagogia para a Rússia. Diante do contexto em que iniciou sua carreira profissional, que outra alternativa ele teria? Haveria opções num país onde a população não tinha muitas escolhas (ou nenhuma que diferísse das escolhas dos líderes do povo, se quisessem sobreviver “em paz” no local)?

Kozulin (1994) destaca, por exemplo, que, na década de 1920, um psicólogo que não era inteiramente contra o marxismo poderia continuar com suas pesquisas, porém a partir de 1930 a perseguição acirrou-se. O ano de 1929 foi como um divisor de águas. A partir desse ano intensificou-se a perseguição. Um estudante cujo comportamento fosse considerado socialmente indesejável poderia ser expulso de imediato da universidade. Os psicólogos passaram a denunciar-se mutuamente e defendiam a sua ideologia como a verdadeiramente marxista.

Não estamos insinuando que Vigotski não se empenhou no projeto de construção do “novo homem” por escolha própria e compatível com sua visão de mundo. Mas queremos destacar a pressão ideológica sofrida pelos intelectuais e os profissionais, para além da pressão sofrida pelo próprio povo, naquela época. Kozulin (1994) destaca que “as tormentas políticas pioravam não só do outro lado dos muros das instituições acadêmicas, mas também em seu interior” (p. 227, tradução nossa). Vigotski teve seus posicionamentos teóricos questionados. O autor anteriormente referenciado destaca que o apreço de Vigotski pela escola sociológica francesa e também pela psicologia da Gestalt levou alguns a considerarem isso como um “reflexo de suas inclinações ‘burguesas’” (Kozulin, 1994, p. 228).

Só na década de oitenta um dos últimos sobreviventes daquela época, Bluma Zeigarnik, abordou o problema da angústia de Vigotski diante da possibilidade de ser mal interpretado pelos seus contemporâneos. “Já que falamos sobre Vigotski”, diz Zeigarnik, “devo dizer que ele sentiu-se muito mal. Foi acusado de não ser marxista, quando era um marxista de verdade. Sofreu muito por esta falta de compreensão. E a verdade é que suicidou, ou para ser mais exato, fez todo o possível para encurtar a sua vida”. Até este comentário é crítico em muitos aspectos. Não está claro se a amargura de Vigotski se devia apenas à campanha ideológica contra a sua teoria, ou se também sofria pela incompreensão de alguns de seus próprios estudantes. A referência ao desejo de morrer de Vigotski, tão pouco está de

tudo clara. Era resultado de seu desencanto com tudo o que havia acontecido (com suas idéias, sua escola, etc.) ou do medo quanto ao que poderia acontecer no futuro (prisão, juízo público, encarceramento)? (Kozulin, 1994, p. 229, tradução nossa).

Faz-se presente, nessa época, a ideia de cultura como propaganda ideológica do socialismo. Era implantada através do cinema, do teatro (amplamente difundido, inclusive com apresentações nas ruas), da literatura e das artes em geral, sobretudo por meio da educação. Ela tem então uma importância absolutamente fundamental, considerando que nessa época grande parte da população era analfabeta. No entanto, todo o experimentalismo das artes expresso pelos artistas de diferentes modalidades artísticas cessa abruptamente a partir de 1930 com o domínio stalinista (Pipes, 2017).

O fato é que “o regime comunista exercia um rígido controle sobre as atividades culturais por meio da censura e do monopólio das organizações produtoras de cultura” (Pipes, 2017, p. 334). Até a produção de papel jornal, o fechamento de jornais e periódicos e a culpabilização dos editores, responsabilizados por aquilo que era publicado, foi usado como estratégia nessa época. Segundo o mesmo autor, os escritores reagiram migrando para fora do país ou “recolhendo-se ao mundo privado” (Pipes, 2017, p. 335) e tendo que lidar com severas dificuldades financeiras. Alguns se suicidaram, como o poeta Maiakovski. Outros pararam de escrever e morreram desiludidos, como Aleksandr Blok. Outros, ainda, morreram fuzilados, como o escritor Gumilióv, primeiro marido da poetisa Akhmatova (Gomide, 2017).

Sabemos que na arte, processos de imaginação e emoção seguem juntos. O próprio Vigotski traz ideias nesse sentido em alguns de seus textos (Vigotski, 1999, 2014). Indagamos sobre a lida com as emoções nesse período delicado na dimensão sócio-política de implantação de uma nova cultura, período no qual as artes não foram apenas disseminadas, mas instrumentalmente utilizadas pelos líderes do país. Assim, a constatação é a de que a

troika desenvolve a Psicologia Histórico-Cultural em um contexto onde a cultura ganha foco na compreensão do ser humano e seus processos psíquicos. A obra produzida especificamente por Vygotski, entretanto, passa por censura; logo, surge a reflexão de que ela, em um dado momento, não passou pelo crivo desse regime.

Vigotski era recém-formado e estava iniciando a vida profissional nessa época. Podemos pensar sobre sua vivência de possíveis conflitos pessoais acerca de como poderia posicionar-se nesse ambiente, dando seguimento às suas atividades como profissional que estudava e produzia conhecimento científico sobre o ser humano, e sobre seus processos psíquicos. Ele morre jovem, acometido de uma doença e talvez entregando-se a ela; não foi intencionalmente morto por alguém nem migrou para fora desse contexto. Ocupou várias e diferentes funções em seus trabalhos na docência e como cientista, sobrevivendo profissionalmente neste contexto por quatro anos após o início do grande período de censura, em 1930. Seu legado e suas obras sofreram resistência. Mas que país é esse no qual ele viveu e produziu ciência e conhecimento?

A Rússia é um país gigante, que na atualidade tem 17 milhões de km², e que na antiga União Soviética, bem como no império czarista, tinha 22,4 milhões de km². É o maior país da Europa e da Ásia, ao mesmo tempo, sendo que 23% de suas terras situam-se na Europa e 77% na Ásia. Possui em seu território quase todos os principais recursos naturais e seu solo é na sua maioria uma imensa planície. O clima muito frio de algumas regiões às vezes castiga sua população, tendo sido motivo importante de vitória contra inimigos em duas guerras, no combate a Napoleão e na luta contra os alemães na Segunda Guerra Mundial. É permeado por nove fusos horários diferentes (Segrillo, 2015).

Ainda segundo o autor anteriormente mencionado, fato a ser considerado com atenção, é que em russo há duas palavras diferentes para a designação “russo”, uma que se refere àqueles

que são filhos de pai ou mãe russa, e outra para os demais que são nascidos em território russo. A preservação da cultura de ambos é considerada muito importante. Cada etnia é uma nacionalidade separada convivendo conjuntamente nesse imenso território, e são muitas as nacionalidades que convivem. Esse fato denota os aspectos ricos da cultura, e outros que facilitam a ocorrência de certos embates. Também é grande a pluralidade religiosa no país: mulçumanos, budistas, católicos, protestantes, judeus e os cristãos ortodoxos (religião oficial); há ainda um número menor de ateus, nos últimos anos pós socialismo.

Muitas de suas cidades estão construídas no meio de florestas e têm grandes concentrações de parques e florestas urbanas. Nesse sentido sua capital, Moscou, é um emblema. Dessa forma, muitos passeios são realizados dentro da própria área urbana, como nadar em lagos, fazer caminhadas em florestas, etc. (Segrillo, 2015). Nos dias atuais está na lista dos países com o maior número de armamento e investimento nas forças armadas (Da Redação, 2018).

Há ainda duas áreas nas quais os russos se destacaram mundialmente ao longo de toda a sua história, mesmo com eventuais momentos de baixa: nos esportes e principalmente na cultura. De fato, a questão da cultura na Rússia é algo absolutamente fundamental e valorizado. Por exemplo, a preservação da nacionalidade para eles parece ser sinônimo de preservação da cultura. Segrillo (2015) destaca que “para eles o que vale para determinar a nacionalidade é a preservação da cultura: o local onde você nasce é mero acidente” (p. 15). Daí os dois termos para se referirem aos russos nascidos lá (*rossiyanin*), e por outro lado, aos filhos de mãe ou pai russos (*russkie*).

Como exemplo de seu extraordinário potencial cultural, podemos lembrar algumas das áreas nas quais eles se destacaram com seus principais nomes: os escritores Dostoievski e Tolstoi, os músicos Tchaikovsky e Stravinsky; os poetas Pushkin e Maiakovski; na dramaturgia e como grande escritor de contos,

temos Tchekhov; na arquitetura e nas artes plásticas, há o grande legado da arte bizantina (e a tradição dos ícones na igreja ortodoxa), bem como os movimentos experimentalistas no final do czarismo e instalação do período socialista; entre 1890 e 1930 temos o neoprimitivismo, o suprematismo, o construtivismo, o raionismo e os futuristas. Alguns artistas plásticos de destaque nesse tempo foram Marc Chagall (1887-1985), Wassily Kandinsky (1866-1944) e Kazimir Malevich (1879-1935). No cinema, podemos citar Sergei Eisenstein e Aleksandr Dovjenko; na dança, Nijinsky, para citar apenas alguns (Segrillo, 2015).

Na política – e de forma especialmente evidente na guerra – a parecem aspectos do povo russo em sua história que vai demarcar, por vezes, o uso de métodos opressivos e violentos dos líderes sobre o povo (Segrillo, 2015). Alguns exemplos são: a censura à imprensa e o controle das universidades com Nicolau I – o “Czar de Ferro”, especialmente após 1848 com a ocorrência de revoluções liberais (note-se que ambos fatos que se repetirão no século XX, ocorrem já no início do século XIX); a censura, a imposição da língua e cultura russas como obrigatórias e a perseguição de minorias por Alexandre III, após o assassinato de seu pai em 1881; o massacre do Domingo Sangrento em 1905, contra trabalhadores manifestantes pacíficos que levavam uma petição ao Czar; a revolução de fevereiro de 1917, quando algumas mulheres em protesto foram mortas até que a patrulha no dia seguinte viesse a unir-se a elas. Pode-se ainda citar a guerra civil (1918-1921) onde os camponeses ficavam apenas com o básico para sustentar a sua família, referente à sua colheita realizada, e precisavam entregar o restante ao governo na requisição forçada de grãos. Outro exemplo é a interferência sistemática na área das artes e da ciência, pelo Comitê Central do Partido, que fundou em 1925 a Associação Russa de Escritores Proletários, considerando burguesas as ideias minimamente diferentes das apreoadas pelo regime do governo. E a grande repressão, o clima de perseguição e criminalização no país, bem como o estabelecimento de jornadas

‘draconianas’ de trabalho, sob o regime de Stalin, na tentativa de instalar uma revolução cultural no país para modernizá-lo, e realizar a construção do ‘novo homem soviético’.

É de especial importância a reforma cultural de 1930:

A revolução cultural se referia ao imenso esforço de elevação do nível educacional e cultural das massas soviéticas para fornecer a mão de obra qualificada necessária para operar a nova economia (e, pelo menos teoricamente, criar um novo homem soviético’, socialista e mais solidário coletivamente). Para isso foi aumentada a quantidade de instituições educacionais de todos os níveis e o número de alunos nelas matriculados, e foram criadas as chamadas ‘faculdades vermelhas’ (*rabfak*), instituições proletárias de ensino de todos os níveis, muitas vezes organizadas nos próprios locais de trabalho. (Segrillo, 2015, p. 200).

Entretanto, fazendo uma análise desse período, o autor destaca:

Todos estes avanços técnicos, educacionais, classistas e (pelo menos teoricamente) socialistas foram acompanhados, porém, de movimentos de barbárie em outros níveis, especialmente o político. Além do ataque aos *Kulaki* os russos conheceram períodos de fome terríveis em época de má colheita, como em 1921 e 1932-33 – ainda que as exportações de grãos para a Europa seguissem inabaladas. Regimes draconianos de trabalho foram estabelecidos nas décadas de 1930 e 1940 e um clima de perseguição política inaudito caiu sobre membros do próprio partido nos anos de 1930. (Segrillo, 2015, p. 201).

Continuando sua análise, Segrillo (2015) aponta que, de 1935 a 1938, foi realizada por Stalin uma campanha de expurgo contra alguns do próprio partido considerados colaboradores com governos estrangeiros; por vezes, nesse processo, o próprio carrasco acabava caindo. Promoveu, ainda, políticas antisemitas. Esse último aspecto é muito importante, considerando que Vigotski vinha de família de judeus, pois com certeza exerceu uma peculiar influência não apenas na vida do autor aqui estudado, mas

possivelmente deixa marcas – ainda que indiretamente – em seu trabalho.

Voltando um pouco no tempo, Pipes (2017) aponta, acerca da educação na Rússia, um decreto de 1918, através do qual todas as instituições de ensino foram nacionalizadas e os currículos foram padronizados. Era o controle absoluto do Estado, que fez com que os professores tivessem sua autoridade restringida e fossem transformados em “trabalhadores escolares” (Pipes, 2017, p. 342). Também um decreto de 1918 acabou com os graus de mestre e doutor e foram demitidos “catedráticos de mais de dez anos de prática didática” (Pipes, 2017, p. 345). Em 1918-1919, faculdades de direito e história foram fechadas. Outro decreto nesse mesmo ano de 1918 causou uma intensa modificação no processo de ingresso ao ensino superior, sem a necessidade de comprovação de grau de estudo anterior e processos seletivos de ingresso. Tal mudança levou para a universidade muitos jovens despreparados.

Um ponto bastante positivo, em meio a todas essas amplas mudanças na educação, foi a implantação de postos de ensino nas cidades e aldeias que buscavam erradicar o analfabetismo e instruir os trabalhadores, com o propósito de posteriormente ensinar habilidades industriais modernas. Também “em dezembro de 1919, foi decretada a ‘liquidação do analfabetismo’ para todos os russos entre 8 e 50 anos. Quem já sabia tinha de estar a postos para ensinar, e quem se recusasse a aprender ficaria sujeito ao risco de enfrentar um processo criminal” (Pipes, 2017, p. 346).

Indagamos como todo esse contexto destacado até aqui, enfatizando principalmente momentos importantes do período pré e durante a vida de Vygotski, influenciou a sua existência, seu trabalho como cientista, e conseqüentemente a sua produção. Não há relatos autobiográficos de Vygotski a esse respeito, somente textos de outros autores abordando aspectos de sua vida e obra.

Seu primo David Vygotsky, com quem fundou uma editora na qual trabalharam por algum tempo, e que também era crítico literário, além de poeta e tradutor (para mais 20 idiomas

diferentes), tem um texto que nos auxilia a compreender a realidade e o clima emocional que permeava a vida dos habitantes da Rússia naquele momento da revolução. Apresentamos a seguir, alguns trechos que nos deixam observar um pouco do contexto e o clima emocional daquela época:

Se quisermos examinar de relance os passos dados pela nova cultura nesse ano revolucionário, dificilmente veremos algo muito agradável. As realizações são realmente pouquíssimas. Talvez sejam em número muito maior, eventos de tipo oposto: a destruição de monumentos históricos, a insensata dilapidação de tesouros artísticos, as inauditas ações de violência e crueldade que há tempos se tornaram fenômenos cotidianos e universais, o embrutecimento, e a selvageria – esses são fatos que podem levar a conclusões mais pessimistas e um olhar altamente cético sobre a nova cultura. Ser pessimista nos dias atuais é fácil, com certeza. [...] Mas é preciso olhar de frente e penetrar mais fundo – o otimismo sempre é mais profundo do que o pessimismo – para que observamos os brotos da cultura e o renascimento do espírito. Apesar de tudo eles conseguem arrojarse através do solo sangrento e coberto de destroços. [...] Uma nova cultura está nascendo com dor e esforço [...]. Tenhamos fé em que logo veremos os orgulhos os troncos de um novo espírito e também seus magníficos frutos (Vygodsky, 2017, apud Gomide, 2017, pp.105-106).

Aqueles eram dias de destruição e desmantelamento, e não é possível instaurar um clima emocional favorável à saúde mental e à qualidade de vida nesse tipo de contexto. Contudo, como vemos, David aborda o clima de pessimismo, mas em seguida conclama a importância de buscar manter otimismo, pois há um novo que vai brotando, e é preciso acreditar que um futuro diferente irá nascer.

Os Judeus na Rússia

Como já destacado anteriormente, Vigotski era judeu. Vamos discutir nesse tópico a situação dos judeus na Rússia, a fim de compreendermos um pouco mais do contexto de vida desse autor.

No livro *Os judeus na história da Rússia*, Margulies (1971) busca provar a tese de que “o relacionamento intergrupal no século XX nada mais é do que o prolongamento, substancialmente idêntico, dos padrões de relacionamento de vários séculos anteriores” (p. 12). Seguindo essa linha de pensamento, as limitações impostas aos judeus na época em que viveu Vygotski nada mais seriam do que uma continuidade na forma ostensiva de como os judeus já eram tratados anteriormente a esse período, na Rússia.

No capítulo sobre Moscou, cidade onde Vygotski estudou, Margulies cita o filósofo russo Vladimir Soloviev (Losski, 1954 apud Margulies, 1971, p. 151), que relata que “cada judeu tem a consciência do seu EGO nacional, familiar e individual”; explica que essa marca do judaísmo era conhecida pelos russos, sendo incompatível com o “estado unicéfalo e estruturalmente paternal, engendrado ao redor de Moscou” (p. 151).

Em geral, os tzares não aceitavam os judeus em suas terras. Embora houvesse exceções, quando convidavam médicos estrangeiros judeus, muitos desses acabaram mortos decapitados ou enforcados. Assim, na época dos tzares, os mercadores judeus evitavam o caminho da Rússia em suas viagens. Estamos falando do século XVI. “Não haviam judeus na Rússia” (Margulies, 1971, p.153). Entretanto, em determinadas épocas havia algumas exceções; por exemplo, em 1639, o tzar Miguel aceita a presença de David Rutz em Moscou e Álvaro Diniz em Arcangelsk – tais exceções geralmente estavam ligadas a atividades comerciais que beneficiavam a Rússia (Margulies, 1971).

Não foi nada fácil a vida dos cidadãos judeus nesse país, bem como a situação dos judeus que eram comerciantes. Relata Margulies (1971) que em 1794, por exemplo, os que eram comerciantes foram obrigados a pagar o valor dobrado de taxas e impostos em relação ao que era cobrado dos comerciantes cristãos. Os que não quisessem ou não pudessem pagar deveriam abandonar a Rússia, após saldar suas dívidas. Também havia

regiões determinadas para sua moradia, denominadas território de domicílio fixo. Lembra Margulies que, em muitas cidades bielorrussas menores, mais de três quartos da população eram de judeus e constituíam “um universo à parte” (Margulies, 1971, p. 317).

Somente em 1802 deu-se aos judeus mais abastados a oportunidade de acesso ao ensino médio russo. Isso “provocou certa afluência às escolas por parte dos jovens oriundos das famílias ricas e mais propensas a aceitar tanto a predominância da nação russa dentro do quadro multinacional do Império, quanto a imutabilidade do sistema vigente” (Margulies, 1971, p. 246). Cabe lembrar que Vigotski nasce então numa família de posses, em uma época em que já se possibilita o acesso do jovem judeu abastado à escolarização.

A partir do estatuto dos judeus, promulgado em 1804, os judeus poderiam inclusive fundar escolas próprias desde que o ensino fosse ministrado em russo, polonês ou alemão, não sendo permitido o iídiche. Como temos argumentado a partir de Margulies (1971), era complicada a situação dos judeus russos. No fim do século XVIII haviam medidas legais de desculturação dos judeus na Rússia, que são revistas entretanto no início do século XIX. Algumas novas concessões que os favoreciam são feitas nesse início de século; foram estabelecidos órgãos representativos das comunidades judaicas. Posteriormente, no século XIX ainda havia tentativas da destruição cultural dos judeus e a busca por levá-los à apostasia e à aceitação da religião ortodoxa dominante no país. Tais intenções não obtiveram êxito: novo jugo adveio sobre os judeus russos, que antes eram dispensados do serviço militar, mas que a partir de 1827 passam a ser recrutados de maneira específica. A partir dos 12 anos os jovens iam para escolas especiais que os preparavam para que a partir dos 18 anos servissem o exército por um tempo de 25 anos. Cada grupo de mil judeus deveria oferecer um contingente de meninos de sua comunidade para esse serviço militar, que trazia também um programa de desculturação dos soldados. Um dos meios para evitar ser enviado

como soldado era por meio dos estudos, que passam a ser mais requisitados pelos jovens. Mas em 1856 esse sistema também é interrompido:

A intensa procura do diploma universitário e os esforços para a inclusão da família na primeira guilda constituíam os únicos meios de evitar sem risco o perigo de alistamento. No cômputo geral, esta solução salvou poucas famílias judias, mas criou um pequeno e atuante grupo de intelectuais e artistas judeus e menor ainda, mas muito ativo grupo de grandes comerciantes judeus. O primeiro grupo perpetuou o mito da 'inata' inteligência judaica; o segundo, do apego dos judeus ao dinheiro. Foram estes dois grupos que forneceram ao movimento revolucionário russo, os mais dedicados teóricos e os mais fiéis partidários. (Margulies, 1971, p. 254).

Até esse momento não encontramos nenhum texto de Vygotski (ou sobre ele) que possa nos ajudar a fazer alguma ligação dessa dura realidade relatada por Margulies (1971) e a história de vida de nosso autor. Muito provavelmente isso ocorre devido a Vygotski pertencer a uma família judia de posses, bem como pelo fato de ele mesmo ter se dedicado aos estudos, diga-se de passagem, com tanto afinco.

Retomando o relato da fuga dos judeus, os fugitivos iam para diferentes locais, mas Viena acabou se tornando um polo de concentração, que aumentou muito rapidamente o contingente de judeus residindo ali. Adolf Hitler viu essa situação com perplexidade e aversão e o fato acabou, como mostra a história, em morte coletiva dos judeus ali residentes. Quando foram percebidas as tendências antisemitas, ao migrarem da Rússia, os judeus passaram a escolher os Estados Unidos como polo principal para imigração, e no século XX ali se forma o maior contingente de judeus do mundo. Mas o antisemitismo russo passa a preocupar o governo dos Estados Unidos; em um relatório do embaixador em São Petersburgo, é possível obtermos uma noção da situação no ano de 1893 (três anos antes do nascimento de Vygotski).

Conforme Margulies (1971), neste relatório o embaixador Andrew D. White (apud Adler & Margalith, 1946) escreve:

Cerca de 5 milhões de israelitas vivem na Rússia, formando como se propala, mais da metade de toda a raça judia. Vivem aglomerados nas cidades e aldeias dos territórios da antiga Polônia e nas províncias adjacentes [...] nas demais partes do Império é lhes permitido residir apenas excepcionalmente. Este favor, na época do reino mais liberal de Alexandre II [...] foi outorgado aos sábios ou aos universitários diplomados ou aos ricos mercadores das primeiras guildas, que por isso pagavam altas taxas [...]. O tratamento dos israelitas não se baseia nos decretos ou estatutos. Há uma infinidade de leis a seu respeito: segundo se diz, mais de mil decretos, leis, sem contar as inúmeras circulares, públicas ou sigilosas, regulamentos, restrições, extensões, arranjos temporais, gerais, especiais e locais, formando um conjunto tão embaralhado, que provavelmente não há ninguém capaz de conhecer a lei em sua íntegra. De qualquer modo, nenhum judeu em nenhuma província pode ter conhecimento dos seus direitos. [...] É comum a queixa que na Rússia, como aliás na Europa inteira, é exagerada a proporção de judeus, que em funções proeminentes participam dos movimentos conhecidos como socialistas, havendo referências aos homens como Ferdinand Lassalle e a Karl Marx. (Adler & Margalith, 1946 apud Margulies, 1971, p. 257-259).

Houve um estigma tão grande disseminado sobre os judeus que Margulies (1971) aponta que “se o nazismo era diabólico, o judeu também se confundia com o diabo, de acordo com o estereótipo do judaísmo, herdado na Idade Média” (p. 264). Cabe lembrar que Vigotski morre em 1934 de tuberculose, e tem a sua obra censurada de 1936 a 1956. Margulies (1971) destaca que, no período dos grandes expurgos (1935-1939), a maioria dos líderes da revolução foram assassinados judicialmente, pois sobre eles estava a acusação de trotskismo – vale lembrar que Trotski e outros líderes bolchevistas que foram mortos eram judeus. Havia por parte dos russos uma desconfiança contínua dos judeus, mesmo depois da participação de muitos deles na revolução, e de

sua contribuição na disseminação das ideias socialistas pelo mundo (Margulies, 1971). Se Vygotski estivesse vivo nesse período, teria que enfrentar esse contexto desafiador de um estado totalitário e messiânico.

Considerações inconclusivas

Neste capítulo buscamos apresentar algumas características da sociedade russa discutindo fatos que marcaram essa sociedade, sobretudo no que tange ao período em que Vygotski viveu e produziu a sua obra (1896-1934).

Discutimos, também, a situação dos judeus na Rússia, marcada por muitas dificuldades, restrições e perseguições. Cabe lembrar que, apesar de Vygotski ser judeu, ele vivia numa família de posses e tinha uma condição privilegiada, se comparado à maioria da população; isso também ocorria pelo fato de sempre destacar-se nos estudos, o que lhe conferiu alguns benefícios.

Uma compreensão mais ampla do contexto de vida de Vygotski pode auxiliar o estudioso de sua obra a compreendê-la melhor, a partir do conhecimento de algumas peculiaridades que marcam o seu contexto e momento histórico, com seus desafios ideológicos, políticos e socioculturais específicos.

Referências

- Bortolanza, A. M., & Ringel, F. (2016). Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico. *Educativa*, 19(1), 1020-1042.
- Cole, M; Scribner, S. (1991). Introdução. In L. S. Vygotsky, *A formação social da mente* (4. ed., pp. 7-15). São Paulo: Martins Fontes.
- Da Redação (2018, agosto). Estas são as maiores potencias militares do planeta em 2018. *Exame*, São Paulo, SP: Editora Abril. Recuperado de: <https://exame.abril.com.br/mundo/estas-sao-as-maiores-potencias-militares-do-planeta-em-2018/>

- Dobrenko, E. (2017). A cultura soviética entre a Revolução e o Stalinismo. *Estudos Avançados*, 31(91), 25-39.
- Gomide, B. B. (Org.). (2017). *Escritos de Outubro: os intelectuais e a Revolução Russa (1917-1924)*. São Paulo: Boitempo.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel - a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *VERESK- Cadernos Acadêmicos Internacionais* (pp. 7-27). Brasília: UniCEUB.
- Kozulin, A. (1994). La vida de las ideas. In A. Kozulin, *A psicología de Vygotski: biografía de unas ideas* (pp. 227-260). Madrid: Alianza Editorial.
- Margulies, M. (1971). *Os judeus na história da Rússia*. Rio de Janeiro: Edições Bloch.
- Marques, P. (2017). Liev Vygotski. In B. B. Gomide, *Escritos de outubro: os intelectuais e a Revolução Russa* (pp. 107-114). São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, M. K. (19--). História pessoal e intelectual. In M. K. Oliveira, *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (pp. 17-24). São Paulo: Scipione.
- Pipes, R. (2017). *História coesa da Revolução Russa* (5. ed). Rio de Janeiro: Edições Best Bolso.
- Prestes, Z. (2010a). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Prestes, Z. (2014). 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 5-14.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2011). Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, 9(1), 101-135.

Prestes, Z. & Tunes, E. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(3), 288-290.

Rego, T. C. (1995). A vida breve e intensa de Vygotsky. In T. C. Rego, *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (pp. 19-35). Petrópolis: Vozes.

Rey, F. G. *Vygotsky e a Revolução Russa*. Aula aberta na PUC-SP. 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tYECieBtz8A&t=4406s>.

Segrillo, A. (2015). *Os Russos*. São Paulo: Contexto.

Sobkin, V. S., & Klimova, T. A. (2017). Lev Vigotski entre duas revoluções: sobre a questão da autodeterminação política do cientista. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(3), 291-298.

United States Holocaust Museum. Holocaust Encyclopedia (2019, fevereiro 08). *Pogroms*. Recuperado de: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/pogroms>

Vigotski, D. (2017). A revolução e a cultura. In B. B. Gomide, *Escritos de outubro* (p. 99-106). São Paulo: Boitempo.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e Criatividade na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

O papel das emoções no desenvolvimento humano: revisão do conceito de emoção em Vygotski

Paula Maria Ferreira de Faria

Denise de Camargo

Vygotski formulou importantes reflexões, rompendo com a visão dualista de sua época. Buscava a construção de uma nova psicologia que consistisse em uma síntese entre as duas fortes tendências presentes na psicologia no início do século: o materialismo e o idealismo. O psicólogo russo denunciou a tentativa da construção de uma psicologia que negasse a consciência ou a tratasse como um epifenômeno. Buscava, assim, o estabelecimento de uma psicologia única, que considerasse e estudasse a consciência de forma científica. Nesse sentido, criticava a separação entre afeto e intelecto, considerando que as emoções são importantes constituintes da consciência humana, presentes nos processos de pensamento.

A questão das emoções foi abordada repetidamente por Vygotski ao longo de seus estudos. Embora não tenha chegado a sistematizar sua própria teoria das emoções devido à sua morte prematura, a obra do autor fornece subsídios para compreender como ele estabeleceu os fundamentos para uma nova concepção dos aspectos emocionais, sob a perspectiva histórico-cultural.

Considerando a relevância das contribuições de Vygotski à temática das emoções e o relativo desconhecimento de seus esforços nesse sentido no Brasil, apresentamos neste capítulo uma sistematização do conceito de emoção, enfatizando as contribuições

do autor especialmente nas obras *Psicologia da arte* (1999a), *Psicologia pedagógica* (2004a), *Teoría de las emociones* (2004b) e *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1999b).

As emoções na obra de Vygotski

Inicialmente Vygotski incluiu as emoções entre as atividades instintivas e os instintos; considerando-as comportamentos emocionais, de caráter hereditário, defendia que a distinção entre emoções e instintos só seria possível através do desenvolvimento cultural. Sem negar o aspecto filogenético, o autor enfatiza o papel que a interação cultural exerce sobre os instintos, humanizando-os e transformando-os em emoções. Assim, embora instintos e afetos se sobreponham no início da vida, com o desenvolvimento e a mediação social se separam e se culturalizam. Enquanto os instintos regridem, as emoções se diferenciam e ganham complexidade. Por isso, a compreensão da gênese das emoções precisa considerar igualmente ambos os processos, biológicos e culturais – pois uma concepção exclusivamente biológica desconsidera um aspecto essencial: as transformações qualitativas das emoções. Dessa forma,

As emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Assim, ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento, Vygotski indica o deslocamento das emoções para um plano totalmente novo: o dos símbolos, significados e sentidos. (Faria & Camargo, 2018, p. 21).

O domínio das vivências das emoções demanda, portanto, mediação cultural. Evidencia-se, assim, o caráter sociocultural da emoção, já que é por meio das experiências vivenciadas nas relações com o outro que as emoções humanas se configuram:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. (Vygotski, 2004a, p. 139).

Como se pode perceber, para Vygotski, as vivências emocionais assumem um caráter essencialmente ativo, revelando que a emoção atua como organizador interno e regulador do pensamento, predispondo o organismo para a ação.

As primeiras menções à emoção nas obras de Vygotski datam de 1924, em *Psicologia pedagógica*. Nessa obra, direcionada à área da Educação, o autor relata a natureza biológica das emoções, consideradas como um sistema de respostas e estímulos externos e internos (Wortmeyer, Silva, & Branco, 2014). Nessa concepção, as emoções surgem como resposta do organismo ao meio: “o sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna”¹ (Vygotski, 2004a, p. 131).

No entanto, Vygotski não deixa de frisar que a percepção de cada um aos estímulos é particular, pessoal; “diante de tudo isso é fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, ou seja, que o homem que o experimenta e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas desse sentimento” (Vygotski, 2004a, p. 131). Nesse sentido, a emoção é objetiva em sua gênese e subjetiva para quem a vivencia; por isso, nem todos os elementos da realidade objetiva despertam emoções, mas somente aqueles que agem sobre as necessidades ou motivações de cada indivíduo (Machado, Facci, & Barroco, 2011).

Em *Psicologia pedagógica*, Vygotski define a reação emocional como um ativo e “poderoso organizador do pensamento” (Vygotski, 2004a, p. 137). Segundo o autor, “devemos

¹ Como a leitura de suas obras revela, Vygotski não chegou a sistematizar a distinção entre os termos “sentimento”, “afeto” e “emoção”.

considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (Vygotski, 2004a, p. 143). A emoção pode, portanto, preparar o organismo para reagir adequadamente aos estímulos do meio, especialmente em momentos de desequilíbrio e tensão:

Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente. (Vygotski, 2004a, p. 136).

O autor aborda novamente a temática das emoções em *Psicologia da arte*. Nessa obra, datada de 1925, Vygotski define a emoção, a fantasia e a imaginação como elementos centrais da psique e diferencia as emoções espontâneas, vivenciadas no cotidiano, das emoções artísticas, produzidas artificialmente com uma finalidade específica. Nesse sentido, defende que “as emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (Vygotski, 1999a, p. 267).

Para Vygotski, a arte expressa e concretiza emoções por meio da superação da forma e do conteúdo da obra artística através da vivência da catarse; por isso, o autor afirma que “a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística, ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como *técnica social do sentimento*” (Vygotski, 1999a, p. 3, grifo do autor). Dessa forma, a emoção se refere tanto à forma como ao conteúdo da obra artística, em um conjunto indissociável que ultrapassa a simples união de seus elementos. Percebe-se, nessa obra, a compreensão de que as emoções se relacionam às necessidades e percepções do indivíduo em determinado contexto – transparecendo uma concepção que

admite o biológico, porém não deixa de considerar a importância do ambiente e suas manifestações culturais e históricas.

Entre 1931 e 1933, Vygotski desenvolveu um estudo específico acerca das emoções. A obra *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* permaneceu inacabada devido ao falecimento do autor e foi publicada na Rússia somente no ano de 1984² (Machado et al., 2011; Van Der Veer & Valsiner, 2014). Destacamos que, na época em que Vygotski desenvolveu esse estudo, “os manuais soviéticos de Psicologia, no que se refere à temática das emoções, ainda estavam pautados na reflexologia de Pavlov [...] ou baseados no naturalismo herdeiro da perspectiva evolucionista de Charles Darwin” (Machado et al., 2011, p. 648).

O autor deixa claro seu objetivo com a obra: “una de las tareas fundamentales de nuestro estudio es precisamente descubrir este pensamiento filosófico que domina a los antiguos y actuales naturalistas en sus teorías de la vida afectiva” (Vigotski, 2004b, p. 57). Dessa forma, Vygotski refaz o percurso histórico do conceito de emoção e discute as teorias já consolidadas da época, buscando estabelecer um novo parâmetro para o estudo das emoções, que satisfaça as necessidades de uma psicologia efetivamente científica:

Por eso hemos incluido en el subtítulo de nuestro trabajo las palabras “estudio histórico-psicológico”, porque ahí vemos una parte indispensable del trabajo de creación de una nueva teoría de las emociones [...]: no sólo reunir los hechos, sino también analizarlos y generalizar y descubrir las ideas que los aclaran, constituye la tarea directa de la investigación [...]. (Vigotski, 2004b, p. 58).

Com isso, Vygotski pretendia estabelecer uma nova teoria que reconhecesse e enfatizasse o papel dinâmico ativo das emoções sobre o desenvolvimento humano:

² Embora até esta data a obra ainda não tenha sido disponibilizada na língua portuguesa, por questões práticas da língua doravante nos referiremos a esta obra como Teoria das emoções.

Es evidente que nuestra tarea para con la teoría de las pasiones es ponerla a la altura de los otros temas de la psicología contemporánea. Para hablar con más claridad, nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal. (Vygotski, 2004b, p. 58).

Em *Teoria das emoções*, Vygotski essencialmente apresenta as concepções de emoção da época, que se classificavam como dualistas (como a teoria James-Lange) ou metafísicas (como a teoria de Freud). O autor buscava superar essa dicotomia a partir das reflexões de Spinoza, visando uma abordagem monista que integrasse elementos do corpo e da mente (Machado et al., 2011; Van Der Veer & Valsiner, 2014).

Vygotski opunha-se ativamente à visão da época, que considerava Spinoza seguidor das ideias de Descartes – ao contrário: defendia que Spinoza não só não era cartesiano, como também se autoproclamava anticartesiano (Vygotski, 2004b). Considerava, portanto, que a obra de Spinoza configurava “uma antítese efetiva da teoria de Descartes” (p. 88). O autor enfatiza as diferenças entre as teorias spinoziana e cartesiana. Para realizar a análise do conceito cartesiano de emoção, portanto, Vygotski (2004b) busca sua contraposição em Spinoza. Com isso, explica o autor, “hemos elegido un medio extraño e ingenuo, el que confronta a la vieja doctrina filosófica con los conocimientos científicos modernos”; pretende fazer a crítica da teoria de Spinoza, pois “creemos que la única manera de sacar a la teoría moderna de las pasiones de su atolladero histórico es con ayuda de una gran idea filosófica” (p. 59). Buscava, assim, avançar na teoria spinoziana, superando seus erros e construindo, a partir dela, uma nova teoria sobre as emoções humanas – teoria que levaria à formação de um conceito de homem que serviria como modelo de natureza humana.

Vygotski aprofunda a definição do conceito cartesiano de emoção, tal como é apresentado em *As paixões da alma*³. Segundo o autor, Descartes defende que a glândula pineal⁴ realiza a união entre a alma e o corpo. Na teoria cartesiana, os afetos são completamente dependentes da vontade humana – e, portanto, podem ser completamente dominados. As paixões, para Descartes, são processos psicofísicos passivos, que expressam a natureza humana dual (corporal e espiritual). Por isso, “para Descartes, el organismo no es más que una máquina articulada, un tipo particular de complicado mecanismo” (Vygotski, 2004b, p. 114). Tal teoria, que nega a existência de elementos efetivamente psicológicos no organismo, é duramente criticada por Vygotski:

Como sabemos, en el estudio de las pasiones, la originalidad del método de Descartes reside en que de entrada intenta considerar el mecanismo de las pasiones como si éste actuara en un autómatas o en una máquina insensible. Las pasiones, por supuesto, se reducirían exclusivamente a los movimientos que las caracterizan, no contendrían nada psíquico y deberían llamarse por otro nombre. Sólo después de haber elucidado el mecanismo automático, emocional, Descartes agrega el autómatas ficticio, carente de alma, un alma capaz de experimentar pasiones. (Vygotski, 2004b, p. 113).

Ao apresentar detalhadamente o posicionamento cartesiano acerca das emoções, Vygotski expõe sua similaridade com a abordagem em voga na época – a Teoria James-Lange⁵. Essa

³ A obra de René Descartes sobre as emoções é *As paixões da alma*, datada de 1649. Conforme explicam Machado et al. (2011, p. 654), “nesta obra o filósofo define que existem seis paixões primordiais: admiração, ódio, desejo, amor, alegria e tristeza. Com isso, procura encontrar um conjunto de estados orgânicos que caracterizam o aparecimento de cada uma delas”.

⁴ A glândula pineal ou epífise é uma pequena glândula que mede 5 por 8 mm e pesa cerca de 150mg. Localiza-se entre os hemisférios cerebrais, na extremidade posterior do terceiro ventrículo. Essa glândula está relacionada, entre outros processos, ao controle do biorritmo circadiano e aos ciclos de vigília e sono (Junqueira & Carneiro, 2013).

⁵ A teoria das emoções desenvolvida pelo norte-americano William James e pelo dinamarquês Carl Lange, conhecida como teoria James-Lange, defendia que a emoção era decorrente e posterior às reações periféricas do organismo. Dessa forma, James e Lange propunham que “as mudanças

concepção, alinhada a uma compreensão evolucionista, associa as emoções a processos sensoriais cerebrais relacionados a estímulos externos. Nesse entendimento, as emoções se restringiriam a meras sequências comportamentais, determinadas biologicamente pela evolução da espécie, desencadeadas por estímulos da realidade. Vygotski vincula, a partir dessa compreensão, a teoria James-Lange a uma concepção cartesiana: tal como Descartes e Malebranche⁶, essa abordagem implica em um dualismo mente-corpo. Afasta, assim, qualquer possibilidade de aproximação da teoria James-Lange com o pensamento spinoziano, contrapondo-se à crença da época, apresentando

[...] la tesis que nos toca demostrar, de que la teoría James-Lange no tiene ninguna relación con la teoría de las pasiones de Spinoza, sino con las ideas de Descartes y de Malebranche, defendemos, por eso mismo, la idea de que esta teoría es antispinoziana. (Vygotski, 2004b, p. 94).

Vygotski também analisou a teoria das emoções elaborada por Cannon⁷, segundo a qual as emoções derivariam da atividade do córtex cerebral e do tálamo óptico. Dessa forma, “según la teoría que se desprende de ello naturalmente, la cualidad específica de las emociones se asocia a una simple sensación si los procesos talámicos están activados” (Vygotski, 2004b, p. 65). No entanto,

fisiológicas que acompanhavam as emoções (reguladas pelo sistema nervoso autônomo) – como tremor e suor – eram resultado direto da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador” (Van Der Veer & Valsiner, 2014, p. 378).

⁶ Nicolas Malebranche (1638-1715) foi um filósofo, teólogo e sacerdote oratoriano francês, que aproximou-se da filosofia através da leitura das obras de René Descartes. Segundo Japiassu (2001, p. 177), “sua filosofia pode ser definida como uma cristianização do cartesianismo, uma tentativa de síntese entre Santo Agostinho e Descartes”.

⁷ Walter Bradford Cannon (1871-1945) foi um médico fisiologista norte-americano, que dedicou-se, entre outros temas, ao estudo do sistema nervoso autônomo e à fisiologia das emoções, investigando a influência de perturbações emocionais sobre a liberação de substâncias das glândulas suprarrenais. Cannon desenvolveu a teoria atualmente conhecida como “reação de luta-ou-fuga”, segundo a qual, nos termos atuais, estados emocionais intensos estimulam a produção de adrenalina, que age sobre os tecidos periféricos e prepara o organismo para ações drásticas em situações de emergência (Brito & Haddad, 2017).

Cannon discordava de James e Lange, refutando a ideia de uma correspondência única entre emoção e expressão corporal, “o que indica que, para Cannon, a emoção transcende sua expressão fisiológica, considerando que emoções tão distintas, como medo e alegria, podem resultar numa mesma expressão” (Machado et al., 2011, p. 653). Além disso, ao relacionar as emoções a processos talâmicos, Cannon altera a topografia biológica das emoções, realocando-as dos órgãos internos periféricos de James-Lange para o cérebro. No entanto, para Vygotski, a concepção de Cannon, tal como a teoria James-Lange, considerava as emoções como epifenômenos, meros “reflexos na consciência de alterações no organismo” (Machado et al., 2011, p. 653).

Vygotski aponta que as teorias de Cannon e James-Lange consistiam essencialmente no mesmo erro: desconsideravam a existência de fatores psicológicos. Critica, em ambas as teorias, a falta de elementos que expliquem as emoções relacionadas às funções psicológicas superiores – que caracterizam os processos decisórios voluntários característicos da espécie humana. Nesse sentido, aponta que

[...] tanto la antigua como la nueva teoría tienen por objeto de investigación las emociones groseras, directamente asociadas a los instintos, en gran medida comunes a los animales y al hombre, que por lo visto aparecen en los primeros estadios del desarrollo – en una palabra, las emociones inferiores. (Vygotski, 2004b, p. 74).

A principal crítica de Vygotski em relação às teorias tradicionais das emoções é sua falta de historicidade, que as isola do contexto geral do desenvolvimento psíquico humano, cultural e historicamente produzido pelo homem. O autor defende a possibilidade de desenvolvimento emocional; assim, as emoções surgem como funções psicológicas que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora

dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento.

Referindo-se à teoria das emoções de Spinoza, Vygotski (2004b) afirma: “la teoría spinoziana de las pasiones no comenzó a partir de la continuación y del desarrollo de las ideas de Descartes, sino a partir del estudio del mismo problema por el extremo opuesto” (p. 90). A principal oposição entre Spinoza e Descartes, para Vygotski (2004b), trata-se da natureza psicofísica da emoção. O autor aponta a divergência do conceito de liberdade na obra dos autores: Descartes defende a liberdade como uma decisão livre do ser humano; nesse sentido, “la idea fundamental de Descartes, y que marca el tono de la música de su teoría de las pasiones, consiste en admitir el poder absoluto de nuestra voluntad sobre las pasiones” (p. 155). Spinoza, no entanto, questiona a ideia da liberdade da vontade humana, apontando que se trata, mais do que um ato de livre decisão, de uma “livre necessidade” (p. 93).

Spinoza defende uma visão monista, segundo a qual corpo e mente constituem uma unidade; logo, razão e emoção compõem integralmente o ser humano. “Diferentemente de Descartes, que considerava o problema das paixões como fisiológico, como também o da interação corpo-alma, Espinosa dava vazão à relação existente entre pensamento e afeto, conceito e paixão” (Machado et al., 2011, p. 654). A teoria de Spinoza respalda, portanto, a ligação entre afeto e intelecto preconizada por Vygotski (2004b).

Ao defender a relevância dos processos afetivo-volitivos, equiparando-os aos cognitivos, Vygotski (2004b) estabelece a importância das emoções:

Al otorgarle a la emoción un status similar al de la cognición en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización de la psique, Vygotski se está planteando la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad. (González Rey, 2000, p. 137).

Na mesma época de *Teoria das emoções*, no início da década de 1930, o autor também elaborou duas conferências acerca da temática: *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* e *As emoções e seu desenvolvimento na criança*⁸ (Machado & Facci, 2010). Em *A imaginação e seu desenvolvimento na infância*,

[...] imaginação e emoção são consideradas como funções psicológicas superiores, culturalizadas. Assim, [Vygotski] compreende que ambas podem se desenvolver, transformar, são sociais e possuem função comunicativa. As emoções surgem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento e assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas. Elimina-se, assim, as contradições interno-externo, imaginação-pensamento realista, para criar vínculos entre essas duas realidades. (Machado & Facci, 2010, p. 2).

Nessa obra, portanto, o autor confere à emoção o papel de mediação entre a realidade imediata e a imaginação; tal papel não é secundário ou menor que outros fenômenos psicológicos. Ao destacar o ativo protagonismo das ações, enfatiza-se “a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação”. (Machado et al., 2011, p. 650).

Em *As emoções e seu desenvolvimento na criança*, é discutida (assim como em *Teoria das emoções*) a origem das expressões emocionais, contrapondo-se a visões exclusivamente biológicas tais como apresentadas na teoria James-Lange. Nesse sentido, o autor afirma a ideia do desenvolvimento emocional enquanto processo integrante do psiquismo humano. Defende, assim, o caráter “nômade”, dinâmico e mutável das emoções na vida psicológica humana (Charbonnier, 2005; Kostulski, 2004).

⁸ A conferência *As emoções e seu desenvolvimento na infância* foi publicada em 2003 na obra *Conscience, inconscient, émotions* (Vigotski & Clot, 2003), não disponibilizada até a presente data na língua portuguesa.

As emoções, portanto, modificam-se e adequam-se às circunstâncias vivenciadas pelo indivíduo – geradas sob um contexto que é constituído por determinantes históricos e culturais. Dessa forma, as emoções respondem às necessidades que acompanham o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo (González Rey, 2000; Machado et al., 2011).

Data da mesma época a elaboração do manuscrito *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator*⁹ (Vygotski, 1999b). Nessa obra, o psicólogo russo reflete sobre o fundamento das emoções do ator que, contrariamente às emoções naturais, são artificialmente produzidas com a finalidade específica de produzir um efeito sobre o espectador. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelo ator não decorrem naturalmente de seu contexto psicológico individual, mas derivam do contexto sociopsicológico no qual sua ação se insere.

Para Vygotski (1999b), diferentemente do pensamento e dos movimentos corporais, os sentimentos não podem ser comandados voluntariamente; no entanto, eles podem ser suscitados pelas ideias: as emoções do ator são, portanto, qualitativamente diferentes das emoções naturais, pois são persuadidas e determinadas artisticamente. Indica, assim, que o paradoxo da emoção do ator deve ser estudado a partir dos fundamentos da psicologia concreta, sob uma perspectiva historicamente contextualizada (Wortmeyer et al., 2014).

Segundo Vygotski (1999b, p. 244), “não há uma explicação biológico-estética e eternamente dada, mas cada dado sistema de performance do ator é submetido a uma explicação mutável, concreto-psicológica e histórica”. Dessa forma, não há um único paradoxo, mas sim diversos paradoxos do ator, pois relacionam-se

⁹ *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* foi escrito em 1932 e publicado pela primeira vez em Moscou em 1936, no livro de I. M. Iakobson *Psikhologuia stsenitcheskikh tchuvstv aktiora* (Psicologia dos sentimentos cênicos do ator). Foi republicado no ano de 1984, no Tomo 6 das *Obras Escogidas* de Vigotski, pela editora Pedagoguika, volume não disponível na língua portuguesa até a presente data (Vygotski, 1999b).

diretamente às demandas e características de cada grupo social em determinada época: “o paradoxo do ator é convertido em uma investigação do desenvolvimento histórico da emoção humana e sua expressão concreta em diferentes estágios da vida social” (Vygotski, 1999b, p. 244).

Em consonância com as ideias defendidas em *Teoria das emoções* Vygotski (1999b) afirma que, assim como todas as funções psicológicas, as emoções inicialmente organizam-se a partir de uma base biológica, desenvolvendo-se ao longo do tempo conforme as experiências interacionais humanas; ou seja, as emoções interferem sobre e também estão sujeitas à realidade concreta e objetiva vivenciada pelo indivíduo:

No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais; interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (Vygotski, 1999b, p. 244).

Dessa forma compreende-se que, para Vygotski (1999b, 2004b), as emoções não podem ser isoladas, mas devem ser compreendidas no contexto das relações que estabelecem com as demais funções psicológicas superiores, submetidas às determinantes de cada cultura em cada período histórico.

A última obra de Vygotski, *Pensamento e linguagem* (2001, 2008), também faz referência às emoções. No livro publicado em 1934, seis meses após sua morte, esclarece que só é possível compreender o pensamento humano a partir de sua base afetivo-volitiva:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os

nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. (Vygotski, 2001, p. 479, grifo nosso).

Percebe-se que, para Vygotski (2001), todas as formas de pensamento – pensamento lógico, representações afetivas, fantasia ou imaginação – sempre se originam de uma emoção (Camargo & Bulgacov, 2016; Prestes & Tunes, 2012; Santos, 2012). O pensamento, portanto, é gerado e só pode ser explicado através dos interesses e emoções humanas. Com o desenvolvimento humano ocorre também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; nesse processo de apropriação cultural as emoções são qualitativamente alteradas, sendo mediadas pela linguagem (Carmo & Jimenez, 2013).

A análise diacrônica das obras de Vygotski evidencia a construção e o posterior desenvolvimento do conceito de emoção, que deixa de ser enquadrada como instinto e passa a ser compreendida no contexto do funcionamento das funções psicológicas superiores. O autor ressalta a repercussão das emoções sobre os processos da consciência, evidenciando que as vivências intelectuais (cognitivas) dependem da dinâmica funcional das emoções. Sendo assim, a reação emocional deriva de uma estrutura psicológica.

Considerações finais

A partir de uma concepção fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, Vygotski concebia a emoção enquanto aspecto fundamental constituinte do psiquismo humano, integrante da complexa dinâmica das funções psicológicas superiores. É nesse sentido, em sua duplicidade de ser linguagem e sintoma, que o autor compreende a emoção como expressão organizadora do comportamento humano.

Vygotski concede às emoções um importante papel na constituição do psiquismo. Suas contribuições nos permitem

perceber que as emoções são fundamentais ao ser humano; por meio delas, nos relacionamos com o outro e com o meio e buscamos a satisfação de nossas necessidades e desejos (Luz, Souza, & Santos, 2015). Nessas constantes interações, nas quais o homem altera seu meio por meio do trabalho e modifica a si mesmo, a emoção sempre está presente, reafirmando seu caráter biológico – porém sempre cultural e histórico.

Dessa forma, o autor ressalta a interdependência e a indissociabilidade de todos os elementos do psiquismo, que constituem um todo revelado na cultura em determinado tempo histórico (Machado & Facci, 2010). Em todas as esferas da ação humana, portanto, a emoção está presente e se revela, dinamicamente, por meio das relações e interações.

Embora Vygotski não tenha chegado a sistematizar sua própria teoria acerca das emoções (tampouco é evidente, em suas obras, a distinção entre os termos *emoção*, *sentimento* e *afeto*), seu legado é perene ao afirmar a importância dos aspectos emocionais sobre a constituição do sujeito. Ao defender a indissociabilidade entre cognição e afeto, Vygotski aborda um ponto frequentemente negligenciado pela Psicologia, que ignora o quanto as emoções também atuam e influenciam todos os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

As emoções humanas são processos dinâmicos em constante (re)elaboração e desenvolvimento, que permitem a expressão do homem em um contexto cultural e historicamente determinado. Nesse sentido elas constituem as funções psicológicas superiores, mediatizando a relação do homem com seu meio, permitindo que revele aspectos de seu psiquismo (como suas vontades, intenções, desejos, etc.). Ao longo do desenvolvimento e tal como as demais funções psicológicas superiores, as emoções foram refinadas pela mediação semiótica, possível através do processo de interação social. Dessa forma, as emoções são “culturalizadas”, ou seja, relacionam-se a determinadas formas de compreender e vivenciar a realidade; estão, portanto, em constante modificação e

desenvolvimento. A dinamicidade das emoções permite ao homem viver em sociedade, mediando a expressão de vivências internas e das formas através das quais o indivíduo apreende e interage em sociedade.

Referências

- Brito, I., & Haddad, H. (2017). A formulação do conceito de homeostase por Walter Cannon. *Filosofia e História da Biologia*, 12(1), 99-113.
- Camargo, D. de, & Bulgacov, Y. L. M. (2016). Recuperação histórica do conceito de emoção em Vygotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 213-220.
- Carmo, F. M. do; Jimenez, S. V. (2013). Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 18(4), 621-321.
- Charbonnier, V. (2005). Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygostki, la conscience comme liaison par Yves Clot. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 151-155.
- Faria, P. M. F. de, & Camargo, D. de. (2018). Vygotski e as implicações da teoria histórico-cultural no contexto escolar. In D. de Camargo & P. M. F. de Faria (Orgs.), *Vygotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional* (pp. 11-26). Curitiba: Travessa dos Editores.
- González Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotski. *Educación & Sociedad*, XXI(70), 132-148.
- Japiassu, H. (2001). *Dicionário de filosofia*. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Junqueira, L. C. U., & Carneiro, J. (2013). *Histologia básica*. 12. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Kostulski, K. L. (2004). Vygotski. Conscience , inconscient , émotions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 339-340.

- Luz, H., Souza, A. L. M., & Santos, L. G. dos (2015). Percursos e percalços na investigação da emoção na psicologia de Vigotski. *Psicologia e Saúde*, 7(1), 65-73.
- Machado, L. V., & Facci, M. G. D. (2010) A teoria das emoções sob a ótica de L.S. Vigotski. *Anais do XIX EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica*, pp. 28-31, Guarapuava, PR, Brasil.
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 327-340.
- Santos, F. M. dos. (2012). A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. *Revista UNI*, 2(1), 111-122.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: uma síntese* (7. ed., C. C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1999a). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925)
- Vygotski, L. S. (1999b). Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. In L. S. Vigotski, *The collected works of L. S. Vygotsky* (A. Delari Júnior, Trad.). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic / Plenum Publishers. (Obra original publicada em 1936)
- Vygotski, L. S. (1999c). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 6: scientific legacy. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Vygotski, L. S. (2004a). *Psicologia pedagógica* (2. ed., P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1924)
- Vygotski, L. S. (2004b). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico* (3. reimp., J. Viaplana, Trad.). Madrid: Akai. (Obra original publicada em 1984)
- Vygotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4. ed., J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Vygotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Vygotski, L. S., & Clot, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions: précédé de Vygotski, la conscience comme liaison*. Paris: La Dispute.
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 285-296.

Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski

Juliana Corrêa Schwarz

Denise de Camargo

A Teoria da Atividade Reflexiva¹ (TAR) tem como um dos principais autores Viktor Kirillovich Zaretsky², que é Doutor em Psicologia e professor do Departamento de Aconselhamento e Psicologia Clínica da Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, na Rússia. Atualmente o autor acompanha o processo de desenvolvimento da TAR e é o ponto central de referência para outros pesquisadores quanto a essa abordagem. Entre diferentes autores que fazem parte da equipe de pesquisa da TAR, V. K. Zaretsky atua junto com o filho, Yury V. Zaretsky, psicólogo educacional em Moscou, onde trabalham há aproximadamente 20 anos. Nas palavras de V. K. Zaretsky (2016), a TAR “é uma abordagem de pesquisa e prática com princípios teóricos e metodológicos específicos que se baseiam nas escolas russas de psicologia do desenvolvimento” (p. 154). Além da Psicologia do Desenvolvimento, a teoria recebeu influência dos conhecimentos da pedagogia e dos métodos de aconselhamento

¹ A Teoria da Atividade Reflexiva foi traduzida pelos autores do inglês Reflexive Activity Approach (RAA)

² Há duas opções de grafia para o sobrenome: Zaretsky e Zaretskii. Opta-se, no presente trabalho, por usar Zaretsky.

que se pratica no processo psicoterapêutico. Ainda utilizando as palavras do autor para esclarecer o conceito da TAR:

[...] é um sistema de princípios e técnicas que facilitam o desenvolvimento da criança no período em que recebe a colaboração de adultos e pares, que apoiam o senso de agência da criança em termos de atividade, reflexão, conscientização, reforma e construção de modos de ação (V. K. Zaretsky, 2016, p. 156).

A abordagem teórica, portanto, possui fundamento na prática, cujas atividades propostas se dão na interação entre professor-aluno, entre pares, para encorajar a reflexão durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visando a tomada de consciência de problemas, erros e dificuldades. Com a consciência do problema, em uma relação de colaboração, a pessoa decide o que resolver primeiro e quais ações precisam ser modificadas para se evitar a mesma situação problema. Assim, novos modos de ação são testados e depois apropriados, o que promove o desenvolvimento.

Os autores da TAR, na maior parte de suas publicações, se referem a práticas realizadas com crianças, uma vez que suas pesquisas estão voltadas principalmente a esse público. Todavia, citam também exemplos de processos de desenvolvimento pessoal por meio da cooperação, incrementação do senso de agência, reflexão e construção de modos de ação em adultos (V. K. Zaretsky, 2016). Situações problemáticas também ocorrem com adultos que não possuem habilidades para superá-las sozinhos, levando-os a procurar ajuda por meio de aconselhamentos, terapias e *coaching*, entre outros recursos disponíveis. Entendemos, ao estudar a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que o desenvolvimento humano ocorre em todas as etapas da vida, não só na infância. Por conta disso, na maior parte deste capítulo, nos referiremos aos indivíduos em aprendizagem como *estudantes*.

A TAR possui como fundamento teórico principal as discussões que Vygotsky realizou sobre educação, aprendizagem e

desenvolvimento, referentes à concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e à atividade cooperativa entre adultos e crianças no processo de aprendizagem (V. K. Zaretsky, 2010, 2016; V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017; Y. V. Zaretsky, 2017). Também recebeu influência de outros autores da PHC, como Piotr Galperin, Vasily Davydov, David Elkonin e Nikita Alekseev (V. K. Zaretsky, 2016). Já o fundamento empírico para a criação da TAR ocorreu com a experiência vivida por V. K. Zaretsky e colaboradores, nas escolas de verão na década de 1990 na Rússia (V. K. Zaretsky, 2016; Y. V. Zaretsky, 2017).

Quanto à experiência das escolas de verão, V. K. Zaretsky (2016) relata uma vivência ocorrida em 1997, dentre outras ações realizadas no período compreendido entre 1996 a 2002. O projeto intitulado *Summer Schools for Children with Special Needs* foi criado para atender crianças com dificuldades de aprendizagem; no caso específico relatado, foram atendidas sete crianças de nove anos de idade com dificuldades na língua russa. As crianças foram convidadas e participaram somente as que se voluntariaram, ou seja, as crianças que queriam superar essas dificuldades – pois essa condição já era um recurso inicial para que a criança pudesse se desenvolver por meio das atividades propostas, segundo o autor. A experiência consistiu em apresentar uma atividade (um ditado), juntamente com o esclarecimento sobre o porquê e o significado dessa tarefa, que consistia em entender o nível de desenvolvimento atual da criança. Depois da atividade, as falhas eram analisadas, escolhia-se um erro específico para que a criança tentasse corrigir com a colaboração de um adulto (pesquisadores) e, por fim, a criança criava e seu modo próprio de prevenção do erro. Esse modo de prevenção do erro era testado e então colocado em prática.

A criação do próprio modo de ação contribuiu para que a criança usasse a mesma prática para evitar outros erros parecidos e, nessa experiência de 1997, a atividade por meio das técnicas da

TAR facilitou a autoconfiança das crianças e a mudança em várias dimensões como:

[...] ver sentido na aprendizagem; disponibilidade para investir esforço; prontidão para agir por si mesmo; prontidão para aceitar ajuda; compreender a linha entre as suas zonas de desenvolvimento real e proximal, isto é, a consciência de quando a ajuda era necessária; reflexão (moldada como auto aperfeiçoamento consistente e melhoria dos modos de ação), estabelecendo uma conexão entre os modos de se fazer a atividade e fracassos, entre a alteração dos modos e o desaparecimento de falhas, etc.; atitude para com eu e com o futuro [...]. (V. K. Zaretsky, 2016, p. 160).

A experiência relatada foi realizada somente com o idioma russo, mas essa aprendizagem possibilitou que as crianças adquirissem a consciência da “capacidade para lidar com desafios” (V. K. Zaretsky, 2016, p. 160) e a capacidade de saber o que fazer quando uma situação problema surge – optar por procurar ajuda, pela colaboração de outras pessoas ou refletir sobre a causa do problema e possibilidades de correção.

Para compreender com maior amplitude a TAR, faz-se necessário um estudo mais detalhado dos pressupostos dessa teoria, bem como uma discussão sobre a ZDP, principal conceito que serviu de influência para V. K. Zaretsky.

A influência de Vygotsky: a ZDP, a colaboração e a internalização da atividade sócio-histórica

A TAR é uma abordagem que procura ampliar o conceito de ZDP proposto por Vygotsky. A ZDP, a Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere a pontos de desenvolvimento que o estudante ainda não atingiu, mas que está próximo a atingir. Em outras palavras, o estudante possui uma zona de desenvolvimento atual, que se refere a todo conhecimento que ele já domina e problemas dos quais ele já consegue solucionar por conta própria; ao mesmo

tempo, dispõe de condições de avançar em desenvolvimento, desde que obtenha a colaboração de um adulto ou de outra pessoa que detenha o conhecimento almejado. Esse espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro, é chamado de ZDP (Vygotski, 2001b). É importante esclarecer que, como o próprio termo já indica, a aprendizagem de novos conhecimentos e atividades só poderá ocorrer se estiver na iminência de ser assimilada, por meio de ajuda de alguém mais capacitado, que colabora para que a pessoa consiga um dia fazer sozinho o que hoje ainda não consegue.

Na concepção da PHC, então, o método apropriado para se examinar a evolução intelectual de um estudante é por meio da identificação inicial do desenvolvimento atual. No entanto, não se limita a isso; investiga também o que o estudante consegue realizar com colaboração, pois esse dado aponta o que, em breve, poderá fazer de forma independente. Contudo, Vygotski (2001b) adverte que “[...] não infinitamente mais, senão dentro de alguns limites, estritamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais” (p. 240).

A colaboração, de acordo com Vygotski (2001b), acontece por intermédio da imitação e da aprendizagem. A concepção de imitação que o autor propõe é mais ampla do que simplesmente copiar as reações de outras pessoas. Trata-se de compreender e internalizar os modos de ação de alguém mais capacitado; isso pode ocorrer, por exemplo, quando o aluno entende a explicação de um professor ao resolver um cálculo de matemática – o aluno segue os passos do mestre, utiliza as mesmas fórmulas para resolver questões similares. A imitação, nesse sentido, está muito ligada ao processo da aprendizagem que se dá no espaço escolar e acontece somente quando o estudante é capaz de compreender o que é explicado pelo professor. Ninguém consegue imitar algo que está muito além das suas possibilidades – ou seja, só é possível imitar aquilo que está dentro da ZDP. Para Vygotski (2001b, p.

242), “a instrução é possível onde cabe a imitação”. A instrução de que o autor trata em sua obra pode ser compreendida como o processo de aprendizagem.

A aprendizagem é a fonte do desenvolvimento, que é uma atividade social – se desenrola em um contexto cultural e histórico do qual o indivíduo desde criança participa e, por consequência, internaliza o legado intelectual, que é transmitido por outras pessoas, sobre conteúdos que homens e mulheres construíram ao longo do tempo.

V. K. Zaretsky (2010, 2016) e V. K. Zaretsky e Kholmogorova (2017) reforçam a concepção de Vygotski (2001b) de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, e acrescentam que a aprendizagem é capaz de desenvolver o estudante em diversas dimensões ou vetores. Esses autores apresentam, assim, o modelo multivetor da ZDP, que defende que a aprendizagem relacionada a uma dimensão da vida do sujeito pode desencadear o desenvolvimento em várias outras dimensões (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017).

O modelo multivetor é “uma esfera de mudanças cognitivas e pessoais que a criança experimenta em atividade conjunta com um adulto em uma situação específica” (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017, p. 139). Por exemplo, a aprendizagem relacionada a cálculos, quando havia dificuldades anteriormente, resulta também no desenvolvimento da autoconfiança, na persistência para a busca de respostas, no desenvolvimento do autoconceito positivo, na ativação do raciocínio lógico para outras situações problemas da vida. Isso se dá porque o desenvolvimento não ocorre somente em um aspecto da atividade do estudante, mas sim em suas funções psicológicas. Por isso, em alguns momentos, é observado um salto qualitativo no desenvolvimento integral do estudante. Então, segundo V. K. Zaretsky e Kholmogorova (2017) o desenvolvimento ocorre, de acordo com o modelo multivetor, em diferentes planos, como:

1) na esfera da atividade da criança em aprender uma atividade (subjetividade); 2) na esfera do significado de aprendizado que ele ou ela produz (reflexão); 3) em diferentes funções mentais que essa atividade preenche (aspecto cognitivo); 4) nas qualidades e peculiaridades pessoais da criança que emergem e entram em jogo na atividade (esfera pessoal). (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017, p. 141).

Os autores defendem que a experiência de superar um desafio pode promover a aprendizagem de métodos para superar várias outras dificuldades. O modelo multivetor propõe, assim, ampliar o conceito de ZDP, pois não privilegia somente as questões relativas à dificuldade de aprendizagem, mas propõe direcionar o foco a outras situações problemáticas que o estudante vive juntamente com a dificuldade de aprendizagem que enfrenta.

Como uma técnica para iniciar um trabalho de atendimento ao estudante com dificuldades de aprendizagem, V. K. Zaretsky e Kholmogorova (2017) sugerem que o adulto (ou pessoa mais qualificada que irá colaborar com o estudante) realize alguns questionamentos:

1. O que a criança poderia fazer sozinha? (zona de desenvolvimento atual);
2. O que a criança não poderia fazer sozinha (quais erros ela comete, o que ela faz com assistência de um adulto?);
3. Que tipo de ajuda a criança precisa? (O que exatamente o adulto fez?);
4. O que essa ajuda proporciona a ela? (O adulto ajudou a criança a superar dificuldades, como exatamente?);
5. Qual será o próximo passo? (O que é sensato fazer em seguida para alcançar o próximo estágio de aprendizado e desenvolvimento? (Idealmente, o epicentro do problema deve ser escrito). (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017, p. 143).

Todas essas perguntas são importantes para que se possa chegar ao epicentro do problema, ou seja, à questão fundamental que está encoberta em um dos vetores da ZDP que impede o estudante de superar suas dificuldades de desenvolvimento. Ao realizar os questionamentos iniciais e utilizar as técnicas da TAR, o

objetivo é favorecer o desenvolvimento mental, que inclui os vetores de autodomínio ou autorregulação emocional, funções cognitivas, características pessoais, capacidade de reflexão sobre os problemas e posterior enfrentamento das dificuldades, competência nas relações interpessoais e outros (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017). Nesse sentido, V. K. Zaretsky (2016) argumenta que “qualquer atividade é um recurso potencial para o desenvolvimento e para romper o epicentro do problema, por meio dessa atividade pode-se desencadear o progresso em outras dimensões relacionadas” (p. 165). Obviamente, isso tudo depende do interesse e motivações do estudante, do contexto em que ele se encontra e da sua ZDP.

Para que haja desenvolvimento, em vista disso, é necessária a atividade, mesmo que haja erros e falhas no processo. O erro é importante, pois aponta o nível de desenvolvimento atual do estudante. Assim, o estudante precisa aceitar os erros e refletir sobre as causas, sem traumatizar-se com o fracasso para, ao invés disso, aprender com a situação. Para isso, o processo de colaboração é fundamental. O estudante não consegue vislumbrar sozinho o lado positivo do erro; o professor ou o colega mais capacitado precisa ajudá-lo nesse processo. É necessário sempre olhar o resultado da atividade como sucesso – se o estudante conseguiu resolver a situação sozinho é um sucesso, e toda atividade colaborativa entre professor-aluno também é um sucesso. Se a causa dos erros passa por uma reflexão, o sucesso está na conscientização desse erro.

O processo de reflexão é importante no início, no meio e ao fim de uma atividade para buscar entender os desafios, suas causas e formas de resolução. Esse processo de reconhecer o erro, aceitá-lo, compreendê-lo, refletir sobre suas causas e buscar uma solução com o apoio e colaboração de outro faz com que o estudante recupere sua autoconfiança e melhore outras dimensões de sua vida, inclusive suas relações interpessoais. Por meio desse processo em conjunto com o outro, o estudante aprende modos de ação para

lidar com as dificuldades de forma independente no futuro. Assim, favorecer o senso de agência e habilidades de enfrentamento no estudante é importante para lidar com as dificuldades de aprendizagem e outras situações problemáticas que surgem na vida (V. K. Zaretsky, 2016). O senso de agência “significa a capacidade da pessoa ser o sujeito de sua atividade e de sua reflexão” (V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017, p. 141). É um envolvimento ativo por parte do estudante que faz com que ele tome consciência das atividades e internalize as ferramentas utilizadas para a superação das dificuldades.

Quanto ao processo de internalização, Vygotski (2001a, 2017) explica que toda operação interna, psicológica, de um indivíduo, já foi um dia uma atividade externa. Em outros termos, embora o organismo humano possua uma base biológica, o desenvolvimento ocorre na inter-relação com outras pessoas, quando uma relação interpessoal é transformada em intrapessoal, e quando uma atividade que antes ocorria externamente (ao imitar ou realizar uma ação com ajuda) é reorganizada e passa a operar internamente (de forma independente). Nesse processo, então, o estudante converte o que acontecia nas relações em aquisições internas.

Ao explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor revela que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vygotski, 2017, p. 114).

Vygotski (2017) explica, portanto, que qualquer atividade realizada pelo homem é uma atividade social dentro de um contexto histórico-cultural. A aprendizagem do falar, do escrever, do calcular, de como ser e comportar-se no mundo, foi um dia uma

atividade externa, interpessoal, que foi internalizada e passou a ser uma atividade própria, intrapessoal. Quando o estudante internaliza os modos de ação realizados em conjunto com outros mais capacitados, ele internaliza uma atividade externa, se apropria dela, a reorganiza e passa a desenvolver a atividade internamente, por meio da reflexão e do planejamento prévio das ações.

O professor (ou outro profissional comprometido com o desenvolvimento das pessoas), ao utilizar as técnicas da TAR, motiva o estudante a reconhecer aquilo que ainda não consegue realizar sozinho, a realizar atividades recebendo a colaboração de outros, a refletir sobre essas atividades e internalizar modos de ação, que passam a ser de propriedade sua, que o auxiliarão a resolver futuros problemas e dificuldades de forma independente. Desse modo, podemos interpretar que o modo de ação nada mais é do que um instrumento de trabalho apreendido em uma relação social. Leontiev (1978) afirma que “o instrumento é um objeto social de uma prática social, de uma experiência social de trabalho” (p. 83). A colaboração entre estudante e professor é uma atividade, um trabalho social, que faz com que esses indivíduos, juntos, descubram recursos pessoais, instrumentos próprios, que levem o estudante a superar desafios.

O método da TAR

A dificuldade acadêmica do estudante é descoberta quando se analisa seus erros. Podem ser erros na escrita, nas repostas fornecidas diante de um questionamento e outras falhas de modo geral, que apontam para o que o estudante ainda não consegue realizar de modo independente. Kholmogorova, V. K. Zaretsky e Semenov (1982) realizaram experimentos que demonstravam que falhas ocorriam e se tornavam frequentes quando os sujeitos não tinham consciência de sua atividade cognitiva – ou seja, demonstravam baixo nível de reflexão. Os erros e falhas, de acordo

com os autores, não eram objeto de reflexão por parte do estudante e nem eram estimulados por professores. Para V. K. Zaretsky (2016), entretanto, “qualquer desafio que surja na aprendizagem é um recurso para o desenvolvimento. Tais desafios podem incluir erros, dificuldades, mal-entendidos, incapacidade (existente ou imaginada), falha acadêmica persistente, negligência educacional, etc.” (pp. 154-155). Desse modo, os erros precisam ser identificados, compreendidos e valorizados, pois apontam para o nível de desenvolvimento atual do estudante.

A metodologia da TAR perpassa diversos aspectos: a identificação dos erros; a compreensão dos motivos que levam o estudante a cometê-los; a construção de novos modos de ação; a avaliação se a nova ação atinge os objetivos de aprendizagem; a consolidação do novo modo de ação e posterior auto-organização da própria atividade por parte do estudante. Em todas essas etapas, o estudante é levado a refletir com a colaboração do professor (V. K. Zaretsky, 2010, 2016; V. K. Zaretsky & Kholmogorova, 2017).

Mediante a identificação do erro, o estudante, com a colaboração do professor, decide o que é preciso ser trabalhado primeiro. É preciso que o estudante passe pela experiência de escolha e decisão sobre o seu objetivo de aprendizagem para que se sinta um agente ativo no processo. Isso não quer dizer que essa decisão tenha que ser feita de forma isolada – pois, como já afirmamos, em todas as etapas o estudante recebe a colaboração do professor.

É preciso deixar claro, entretanto, que a metodologia de colaboração não é simplesmente oferecer dicas ou conduzir o aluno para a resposta correta. O objetivo é que em todas as etapas o estudante seja levado à reflexão. Se não há reflexão desde o momento da identificação do erro, das causas do erro, de uma possível solução, o estudante somente reproduz o que o professor forneceu, sem consciência de sua atividade. É importante, então, considerar a autodeterminação do estudante, que, de acordo com

Kholmogorova, Zaretsky e Semenov (1982), é formada quando ele decide mudar seus modos de ação, formular metas e realizar uma reflexão sobre a razão da importância e da necessidade de tais metas e qual o objetivo a que se pretende chegar, para assim dirigir-se à atividade.

Após a decisão sobre o que trabalhar primeiro, busca-se entender as causas desses erros. O que está acontecendo? Por que se erra? O que não se entendeu anteriormente que faz com que o estudante reincida no erro? Por meio da reflexão, busca-se compreender a situação e construir novos modos de ação para prevenir as falhas. Assim, o professor promove a execução da atividade com consciência, na qual o estudante atua de forma ativa, com senso de propósito e compreendendo cada passo de suas ações. Segundo Kholmogorova, Zaretsky e Semenov (1982), a construção de um novo modo de ação contendo metas e objetivos se torna produtiva de acordo com o nível de consciência da atividade que o estudante está a executar ou pretende realizar. A consciência, no contexto colocado aqui, se refere à atenção plena na atividade a ser executada, à compreensão geral da situação em que o estudante se encontra – à reflexão sobre a dificuldade, suas causas e o que é preciso mudar.

Ao executar novos modos de ação de forma consciente, o próprio estudante é capaz de avaliar se a ação gerou resultados positivos e continuar a atividade com o novo modo de ação. Resumindo, Zaretsky (2010) esclarece as etapas da TAR, que incluem:

Autodefinição das crianças em relação à aprendizagem e às próprias dificuldades, o desenvolvimento da capacidade de gerar um plano para sua própria atividade, reflexão (como a capacidade de compreender e mudar as bases e os meios de sua própria atividade) e auto-organização da atividade. (Zaretsky, 2010, p. 92).

Por meio dessas etapas de trabalho busca-se ativar ou ampliar os recursos próprios do estudante. V. K. Zaretsky e

Kholmogorova (2017) chamam a atenção para a noção de um duplo recurso, isto é, buscar entender quais recursos próprios do estudante precisam ser ampliados e quais os recursos de outros com os quais o estudante pode contar. Ao tomar consciência desses recursos e diferenciá-los, o estudante se coloca na posição de agente. Essa postura pode ser traduzida como um sentimento de responsabilidade em comprometer-se a realizar a atividade com voluntariedade, ou ainda como a iniciativa e persistência para encontrar, com a colaboração do professor ou outro mais qualificado, modos de ação para superar um desafio de forma ativa e consciente.

Y. V Zaretsky (2017) apresenta o conceito de *subjectness position*, que traduzimos como *posição de sujeito ou agência*. Em uma posição de sujeito os estudantes demonstram maior motivação, interesse, veem significado na atividade de aprendizagem, tendem a ter bom relacionamento com os professores, diminuem os conflitos com pais ou responsáveis por conta de desempenho na escola e apresentam boa frequência na escola.

Embora o senso de agência ou posição de sujeito do estudante seja importante, o professor precisa criar um ambiente propício para que o desenvolvimento ocorra. Segundo V. K. Zaretsky (2016), a relação entre professor – estudante precisa cumprir alguns requisitos:

- 1 - Relacionamento afetivo: nessa condição, o estudante se sente aceito e apoiado, compreende o significado e o sentido do que está estudando e do porque a participação do professor é importante. Para que as outras condições sejam cumpridas, essa primeira deve ser priorizada;
- 2 - O estudante precisa tomar a postura de agente do próprio desenvolvimento e ter a prática de refletir sobre a atividade proposta – cabe ao professor levar o estudante a refletir;
- 3 - O estudante tem o papel de protagonista e o professor atua em colaboração com o aprendiz;

- 4 - O estudante é autônomo na sua atividade e o professor tem o papel de assessorá-lo;
- 5 - Deve haver a interiorização, por parte do estudante, de modos de ação implementados com a colaboração do professor;
- 6 - Ao resolver um desafio, o estudante precisa perceber o desenvolvimento em várias dimensões ao mesmo tempo (modelo multivetor).

Essas condições apontam para a importância da relação estudante-professor ou estudante-pares – que deve ser afetiva, respeitosa, baseada na confiança e na crença no desenvolvimento. Só assim, com a confiança depositada no estudante, ele terá condições de enxergar em si os recursos capazes de desenvolver-se, ser autônomo sem estar isolado das relações sociais e será capaz de buscar a fonte de recursos externos, quando necessário.

Considerações finais

A TAR é uma abordagem desenvolvida por Viktor Zaretsky e colaboradores, que tem como base as premissas da ZDP desenvolvidas por Lev Vygotski. Os autores contemporâneos vêm buscando ampliar o legado deixado por Vygotski por meio de práticas que visam não somente a aprendizagem, mas também várias dimensões da vida do estudante. É o caso do modelo multivetor da ZDP, que se refere ao processo de desenvolvimento do estudante com a colaboração do professor ou outra pessoa mais qualificada, que transforma a sua conduta não só em relação ao objeto de estudo, mas também desenvolve os aspectos cognitivos, a subjetividade do estudante, sua capacidade de reflexão e provoca mudanças também na esfera pessoal, por meio de mudanças de atitudes.

O modelo multivetor proporciona ao estudante a oportunidade de refletir sobre a sua atividade desde o início até o final. O outro mais capacitado está na relação para colaborar com o estudante não por meio de oferta de dicas, condução ou facilitação

do caminho do estudante, mas sim por meio da provocação à reflexão, pois toda atividade precisa levar à reflexão para que se tome consciência do que se está executando, como, com quais recursos e com quais competências, para que o estudante se desenvolva nas várias dimensões de sua vida.

Criar o próprio modo de ação para vencer as dificuldades, as falhas, erros e fracassos desperta no estudante a compreensão de que ele possui recursos internos para superar desafios parecidos. Além disso, promove o autoconhecimento a ponto de que tome consciência acerca do estágio de desenvolvimento em que está, no que precisa se desenvolver mais, qual é a dificuldade que está enfrentando no momento e para quem poderá pedir ajuda.

Atuando dessa forma, o estudante se torna agente do próprio desenvolvimento. Isso não quer dizer, contudo, que ele passe a ficar isolado para resolver os problemas. O estudante não está sozinho; ele vive em um contexto histórico-cultural e interioriza o legado deixado por homens e mulheres durante a história – e recebe esse legado por meio da mediação de outras pessoas e assim, cresce em desenvolvimento. À medida que se desenvolve, transforma o seu entorno através de sua atividade e, diante disso, novos desafios surgirão. Quando, porém, o estudante compreende que ele conta com um duplo recurso (o dele próprio e o de outras pessoas que colaboram com ele), ele pode utilizar sua posição de sujeito no mundo – uma atitude de agente, voluntária e responsável pelas próprias condutas.

Para finalizar, destacamos que um ambiente de colaboração é permeado pela afetividade, aceitação do outro, crença nas próprias possibilidades e nas do outro e pela certeza de que é sempre possível o desenvolvimento do ser humano para assumir o papel de protagonista da própria história, com autonomia e ao mesmo tempo cooperação, sempre refletindo sobre as atividades que executa.

Referências

- Kholmogorova, A. B., Zaretskii, V. K., & Semenov, I. N. (1982). Reflective-Personal Regulation of Normal and Pathological Goal Formation. *Soviet Psychology*, 20(4), 79-97. doi: 10.2753/RPO1061-0405200479
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vygotski, L. S. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001b). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas II* (2nd. ed., pp. 181-285). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L.
- Vygotski, L. S. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (15th ed., pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Zaretskii, V. K. (2010). The Zone of Proximal Development: what vygotsky did not have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(6), 70-93. doi: 10.2753/RPO1061-0405470604
- Zaretsky, V. K. (2016). Vygotsky's principle "one step in learning - one hundred steps in development": from idea to practice. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149-188. doi: 10.17759/chp.2016120309
- Zaretskii, V. K., & Kholmogorova, A. B. (2017). Pedagogical, psychological and psychotherapeutic help in overcoming learning difficulties to facilitate development. *Konsultativnaya Psikhologiya I Psikhoterapiya-Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(3), 33-59. doi: 10.17759/cpp.2017250303
- Zaretskii, Y. V. (2017). Subjectness position relative to educational activities in different age periods. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 4(1), 195-202.

Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano

*Ivan Carlos Cicarello Junior
Denise de Camargo*

A proposta deste capítulo, de cunho teórico, é estruturar uma reflexão sobre o conceito de tempo histórico, entendendo ser este um conceito importante para a compreensão das ideias desenvolvidas pela escola de Vygotsky. Desse modo, pretendemos problematizar o conceito que possibilita compreender a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) dentro do seu referencial epistemológico, o Materialismo Histórico Dialético (MHD).

Em encontros com pessoas habituadas ou não às leituras e reflexões das obras de Vygotsky, percebemos que o lugar de fala de cada um, sua concepção de mundo, suscitava diferentes formas de interpretar os conceitos elaborados pelo autor. Não há problema em atribuir sentidos diferentes às coisas. A PHC explica que no processo de aprendizagem a significação das coisas não acontece tal como elas se manifestam, mas também como as percebemos, de modo que isso influencia no conceito que fazemos delas. Por outro lado, se cada um entende um conceito teórico de uma maneira muito particular e diversa dos demais, então esse entendimento pode indicar uma distorção das ideias da teoria elaborada pelo autor. Para evitar essa distorção, há a necessidade de analisar os conceitos à luz do referencial epistemológico assumido pelo autor, pois isso nos possibilita compreender algo de sua ideia original –

muito embora a nossa subjetividade também seja um elemento de interpretação da realidade.

A partir dessa experiência de encontros e reflexões com os pares, nos demos conta de que havia um conceito não muito esclarecido, sobre o qual não encontramos referências diretas para aprofundar os estudos, mas que fazia toda a diferença na hora de compreender as ideias propostas pela PHC: a noção de tempo.

O tempo é percebido por nós de modo mais ou menos coerente e organizado e nos valemos de mecanismos para organizá-lo porque precisamos estabelecer uma agenda em comum com outras pessoas. Para isso utilizamos recursos que muitas vezes reduzem o tempo à sua dimensão cronológica, como relógios, calendários e agendas, entre outros aparatos. A dimensão cronológica é uma noção que foi construída, aprendida e universalizada em virtude da necessidade de manter certa organização entre os membros de uma sociedade, especialmente para mantê-la produtiva (Cohn, 2016). Mas há outros tipos de tempo: o tempo geológico, que se refere às mudanças ocorridas na crosta terrestre; o tempo psicológico, relativo à nossa percepção individual dos eventos; e o tempo histórico, que pode englobar os ditos anteriormente e que está relacionado às mudanças nas sociedades humanas.

Com isso em mente, acreditamos que esta reflexão é fundamental porque a PHC tem se constituído como uma teoria que difere notoriamente das concepções cujas ênfases ressaltam a ideia de maturação numa perspectiva orgânica e cronológica (de tempo) para explicar os períodos em que ocorre o fenômeno do desenvolvimento psicológico humano. Nesse sentido Vygotsky e seus discípulos, ao invés da maturação orgânica, se debruçaram mais sobre a dimensão da historicidade e da atividade para compreender e explicar o movimento de constituição da personalidade numa perspectiva dialética, vislumbrando o desenvolvimento humano como síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, para dar conta do objetivo que propusemos, o capítulo foi subdividido em duas partes: a primeira dedica-se à diferenciação entre tempo cronológico e tempo histórico, com o intuito de tentar auxiliar o leitor nessa diferenciação a partir da definição dos termos e de críticas tecidas por estudiosos marxistas quanto à redução do tempo à sua dimensão cronológica; a segunda parte busca refletir sobre algumas implicações de “olhar” para a PHC a partir da noção de tempo histórico.

O tempo no Materialismo Histórico Dialético: uma forma qualitativa de perceber e significar as coisas do mundo

O tempo... eventualmente nos notamos pensando sobre ele... Quanto tempo falta para aquilo acontecer? Quanto tempo tenho para fazer isso? Há quanto tempo nos conhecemos? Faz tempo que eu não como aquele prato... ou que eu não vejo aquela pessoa especial... às vezes, ainda, o tempo assume sentidos tão diversos que é difícil explicar de que tempo estamos falando ou em que tempo estamos pensando. Mas, se repararmos bem, o tempo (o sentido do tempo) não é o mesmo para todas as situações que vivenciamos ou elaboramos mentalmente: há uma diferença entre o tempo de duração de alguma coisa e o tempo vivenciado pelo sujeito em uma situação. Muitas vezes, inclusive, eles não são coerentes entre si: você já se percebeu divagando ou apreciando algo e quando se deu conta passou mais horas fazendo aquilo do que havia pensado?

O Dicionário Michaelis (2015) apresenta 16 definições para a palavra tempo. Nove delas são distribuídas entre usos da expressão empregados no esporte, na música, na gramática, na metrificação, na astronomia e na física, e sempre com o significado de divisão em momentos ou períodos específicos. Dentre os outros sete significados, podemos observar em alguns esse mesmo sentido, de medida, de divisão de momentos, eventos ou acontecimentos, como no primeiro trazido pelo dicionário: “1 Período de

momentos, de horas, de dias, de semanas, de meses, de anos etc. no qual os eventos se sucedem, dando-se a noção de presente, passado e futuro [...]”; o mesmo dicionário apresenta ainda a possibilidade de outras formas de entendimento, dentre as quais selecionamos esta para contrastar: “3 Certo período da vida ou da história que se diferencia de outros [...]” (Michaelis, 2015, s/p).

Podemos diferenciar este último significado que apresentamos do anterior levando em conta sua função: no primeiro, o significado parece mais ligado à medição, que se manifesta na definição de momentos específicos, localizados no início, no entremeio ou ao fim de outros eventos, comumente representado por símbolos numéricos, como as horas, por exemplo. Já no segundo significado, o período mencionado não necessariamente está definido por um atributo de medição; sua função parece indicar a prevalência implícita de uma diferenciação por outros fatores, talvez pela sensação ou pela vivência de alguém ou pela conjuntura toda do momento. Isso porque não há uma apresentação do critério de definição, mas apenas a menção de que se trata de um período que se diferencia de outros, permitindo que possamos “inserir”, por exemplo, um critério de experiência subjetiva, quase que como num teste de completar frases.

O tempo é um conceito que está presente em praticamente todas as atividades do nosso cotidiano, do qual comumente nos utilizamos para, por exemplo, nos localizar em relação a eventos do passado e/ou às coisas que planejamos para o futuro para saber o que precisamos fazer no momento presente. Aqui estamos falando do tempo cronológico: “A que horas será a reunião?”; “quanto tempo tenho para apresentar o trabalho?”; “quando foi que aquilo aconteceu?”. Esses exemplos destacam a necessidade de saber o exato momento em que algo aconteceu ou de fazer *estimativas* sobre algo ocorrido ou que está para acontecer. A informação mais importante, o que se quer enfatizar com esses exemplos, é o *atributo de medida* do tempo, não a sua vivência subjetiva.

Se nos afastarmos um pouco para possibilitar um olhar mais amplo do que esse pelo qual estamos acostumados a olhar, que se manifesta na concepção de tempo do senso comum, ligada à *aparência* e à *mensuração* das coisas (visão empirista) e nos permitirmos olhar a partir de outro lugar e sob uma perspectiva crítica, então podemos considerar que essa é *uma* forma, *uma* possibilidade de entender o tempo, mas que não compreende a totalidade dessa categoria: apenas privilegia a sua dimensão cronológica¹ de medição e proporção das coisas, baseada na sucessão de eventos em determinados períodos, observados a partir de uma perspectiva linear de causa e efeito. Essa dimensão não dá conta de considerar a dinamicidade, e mais do que isso, a inter-relação de todos os elementos componentes do momento histórico em que os eventos acontecem; mas, como uma fotografia, faz um recorte muito específico de determinados elementos ideologicamente² selecionados, sobrepostos uns aos outros na lógica da “linha do tempo”.

A noção de tempo cronológico é proveniente de longa data e não será abordada neste capítulo, pois para isso seria necessário um estudo de levantamento histórico que, por si só, já daria um trabalho completo³. Ao invés disso, e correndo o risco de empobrecer as concepções expostas ao desvinculá-las do seu contexto de origem, preferimos nos concentrar em expor que, a partir da modernidade, a noção que temos de tempo foi fortemente influenciada pelo positivismo.

¹ Nos valemos do quarto significado apontado pelo Dicionário Michaelis (2015) ao nos referirmos à cronologia: “4 Classificação dos eventos na respectiva ordem do tempo”.

² Com base em Lukács (2003), entendemos *ideologia* como uma concepção particular de mundo que se pretende disseminar como concepção universal. É nesse sentido que esse termo foi utilizado, ou seja, na defesa de que toda seleção de alguma coisa, como um recorte, por exemplo, não é uma escolha neutra, mas sempre está em consonância com o sistema de valores e crenças que permeiam o processo de significação e atribuição de sentidos aos objetos da nossa atenção, com os quais nos relacionamos.

³ Sugerimos a leitura do capítulo 2 da tese de doutoramento de André Ferrer Pinto Martins (2004), que apresenta uma interessante síntese sobre as concepções de tempo na história, na filosofia e na ciência, a partir do referencial bachelandiano.

Cabe ressaltar que o positivismo foi sistematizado por Auguste Comte, partidário da concepção liberal-burguesa de mundo, que buscava na ciência explicações racionais para os fenômenos sociais partindo da suposição de que, assim como existem leis universais e invariáveis na natureza, também existem na sociedade, e que a melhor forma de compreendê-las seria empregando métodos neutros. Em outras palavras, os positivistas acreditavam que a evolução humana seria espontânea e que a melhor forma de intervir com menor impacto possível sobre esse evento seria a apreciação neutra do seu curso evolutivo (Löwy, 2008; Machado & Matos, 2012). Isso justifica a preocupação com as propriedades do tempo no sentido de buscar e considerar válidas aquelas mensuráveis, como as medidas de tempo – e foi no desenvolvimento de instrumentos de medição que a ciência moderna mais focalizou.

Por outro lado, também podemos utilizar a noção de tempo para qualificar determinados eventos pela simultaneidade, pela contradição, pelas permanências, pelas rupturas, pelas sucessões e pelas sobreposições (Rahmeier, 2016), pela intensidade e pela sensação da duração. Destacamos aqui as conexões mentais que vivenciamos quando dizemos essas frases, não para quantificá-las, porque o tanto de horas ou o momento exato em que algo aconteceu não são a informação mais importante nesse momento, mas *como* aquela pessoa interpretou e vivenciou um momento localizado num contexto. Nesse sentido, a noção que temos do tempo nos ajuda a organizar informações conforme a *disposição de fatos na conjuntura e na estrutura* que definem determinados eventos, possibilitando uma forma de *compreender o processo* e a *conexão entre os elementos* constitutivos de algo – ou seja, o tempo histórico. Trata-se de compreender um sujeito ou evento como elemento constituído e constituinte do contexto onde está inserido, e mais do que isso, de compreender que existem diferentes percepções sobre um mesmo evento inserido em um mesmo contexto, dependendo do lugar de onde se olha:

Ao pensar em tempo histórico, é fundamental ter em mente que estamos rodeados por diferentes definições temporais e que as percebemos e vivenciamos das mais variadas formas. Um mesmo acontecimento pode ser analisado de diversas temporalidades, dependendo de quais são os objetivos e as necessidades, pois se pode compreender o fato (tempo de curta duração), o contexto em que está inserido o acontecimento (tempo de média duração) e a estrutura em que o mesmo se desenvolveu (tempo de longa duração). Mesmo percebendo essas diferenças de temporalidades, é importante lembrar que, em espaços ou sociedades diferentes, os mesmos acontecimentos têm percepções diferentes. (Rahmeier, 2016, p. 86).

É sabido que toda epistemologia influencia a visão de mundo dos sujeitos que a adotam, inclusive a forma como se percebem e se valoram as coisas, entre elas o tempo. No Materialismo Histórico Dialético, enquanto forma de apreender e de explicar a realidade, é preciso ter em mente que a preocupação com o tempo implica no movimento dialético de articulação das diferentes dimensões que compõem um fenômeno, dentre as quais estão as *fases* de sua evolução. Nessa epistemologia, há o pressuposto de que as formas mais evoluídas são a chave para explicar as menos evoluídas e vice-versa (Gamboa, 2015).

Mas onde está o tempo nisso? Se nesse ponto a explanação ainda deixou dúvidas que não permitiram superar a lógica da sucessão de eventos, então Cohn (2016) nos esclarece que

[...] o tempo não é mera linha ou trajetória, tampouco meio no qual ocorrem eventos. É aquilo sem o qual sequer se pode falar de eventos. O tempo de trabalho pode ser uma métrica conveniente quando se trata de atribuir magnitude a processos produtivos; mas não é propriamente de tempo que se trata nessa condição, e sim de imposição de medida. Falar de tantas horas para tal tarefa ignora inteiramente o caráter do tempo envolvido, embora seja conveniente para se formularem contratos, num modo de sociedade que os exige. [...] O tempo guarda, sim, íntima relação com a medida, mas não como instrumento, meio.

Já vimos que, na realidade, pode ser visto como se desdobrando em dois polos, *continuidade* e *limite*. (Cohn, 2016, p. 54, grifo do autor).

Em concordância com o exposto por Cohn, não estamos defendendo que deve preponderar a dimensão histórica do tempo em detrimento da cronológica. Na lógica dialética não é assim que funciona: os elementos são interdependentes; nessa perspectiva, não cabe dizer qual dimensão tem maior ou menor peso na constituição de um objeto ou evento. Todas elas são importantes e o evento só ocorre por causa dessa inter-relação.

Apesar das inter-relações entre as diversas dimensões, algumas noções do tempo são mais abrangentes que outras porque consideram mais aspectos na sua definição. Especificamente a concepção dialética de tempo histórico à qual estamos nos referindo, em termos qualitativos, contém e supera a concepção de tempo cronológico, que é uma noção quantitativa. Para entender melhor essa relação, Engels (1977) explica que o MHD pressupõe a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual cada pequena mudança ou evento vai paulatina e contraditoriamente contribuindo para que em um determinado ponto ecloda uma grande mudança, com *status* de revolução, que pode ser percebida qualitativamente graças à discrepância na forma ou no modo do objeto que se está observando.

É importante notar que, para o MHD, o tempo possui relação estreita com sua categoria universal: o trabalho. O trabalho acontece em uma relação integrativa entre atividade, tempo e espaço, em que homem e natureza modificam-se mutuamente; numa relação dialética, composta pelo embate de elementos em frequências (temporalidades) diferentes, mas entrelaçadas, cuja síntese produz uma mudança qualitativa, o produto (que não se resume apenas à matéria-prima modificada, mas à experiência do trabalhador). Por exemplo, se tomarmos como critério o tempo cronológico para analisar um produto (físico), estaremos

interessados em saber quanto tempo (segundos, horas, minutos) levamos para produzi-lo, e talvez também em quantos produtos conseguimos produzir em determinado intervalo de tempo. É uma análise quantitativa do tempo. Mas, se analisamos numa perspectiva histórica – e quiçá dialética –, estaremos mais interessados em compreender *o quê* (as características, as relações e as dimensões do produto) e *como* ele se transformou (o processo, os conhecimentos, os significados, os sentidos e os meios utilizados para a transformação). Nesse caso, trata-se de uma análise qualitativa que não ignora a importância do intervalo de tempo, mas a supera, ao considerar a complexidade das relações entre os outros elementos constituintes do processo.

Tempo histórico: implicações para a leitura de conceitos da Psicologia Histórico-Cultural

Assim como para o Materialismo Histórico Dialético, para a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) a questão do tempo não se resume à quantidade de tempo que dura uma fase de transformação. A PHC, voltada à compreensão e explicação do desenvolvimento psicológico humano, engloba especialmente o *processo* e o que é necessário para superar o nível atual do desenvolvimento e avançar para outros possíveis. Ou seja, a questão é menos a duração e mais as condições que subsidiam a superação de um determinado momento ou estado para outro mais complexo ou elaborado.

Se compararmos a fotografia de uma pessoa quando criança à outra já adolescente, são evidentes as mudanças fisiológicas. Mas, psicologicamente, a passagem de um momento a outro da vida pode não ser assim tão fácil de perceber. Com base na teoria de Vygotsky, podemos entender que o psiquismo humano não necessariamente segue o mesmo tempo de amadurecimento de nossa constituição biológica – isso porque nos constituímos como seres humanos pelas relações que estabelecemos com os outros e

com a cultura, por meio das descobertas e das vivências pelas quais passamos nos diversos contextos de nossa vida. Nessa perspectiva, as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo e as aprendizagens decorrentes dessas relações são internalizadas no complexo movimento da dialética de tal modo que não produzem conexões lineares entre experiências ou eventos ocorridos em um determinado tempo/espaço, mas um amálgama dinâmico, complexo, contraditório e de interconstituição entre os diversos significados e sentidos que atribuímos às coisas ao longo da vida.

A Psicologia Histórico-Cultural propõe que a aprendizagem seja compreendida como um *movimento* de significação e de transformação na mente. Nessa concepção, a capacidade de aprender é fruto da nossa constituição biológica, garantida pelo nosso sistema nervoso central, mais especificamente pelo cérebro. Mas *o quê e como* aprendemos é fruto das condições concretas da realidade onde estamos inseridos, que nos fornecem os recursos necessários para que possamos nos desenvolver (Vygotsky, 1994). Nesse sentido, a dimensão temporal está relacionada com a *duração do próprio fenômeno* da aprendizagem e do desenvolvimento, composta pelo tempo particular de cada elemento componente dela, não só da sincronia entre eles – e que, portanto, não é universal, mas dependente da “composição”, da constituição singular de cada sujeito.

Podemos pensar o movimento e a relação estabelecida entre esses diferentes componentes do tempo fazendo uma analogia com uma sinfonia, na qual há diferentes instrumentos com diferentes frequências mas que, tocados naquelas condições de simultaneidade, de sonoridades que competem entre si, de continuidades e interrupções, produzem um efeito único, formando o todo do espetáculo que reconhecemos e generalizamos como sendo uma orquestra sinfônica. Trazendo a metáfora para a explicação histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano, esses diferentes elementos que o compõem, cada um com sua temporalidade, mas interconectados, transitam entre os planos

genéticos que dialeticamente compõem o desenvolvimento humano: filogênese (história da evolução da espécie), ontogênese (história do desenvolvimento do indivíduo), sociogênese (história do desenvolvimento do grupo cultural) e microgênese (história da formação de cada processo psicológico constituído nas vivências do indivíduo)⁴. Cada um desses planos possui suas próprias características e seu próprio tempo, mas em um determinado momento histórico (o tempo presente, a ontogênese do sujeito que vive) culminam em interconexão uns com os outros e constituem-se em fatores essenciais para o nosso desenvolvimento psicológico.

O tempo abordado pela filogênese abrange o longo período evolutivo da espécie e nos mostra as principais mudanças ocorridas no organismo e no psiquismo humano em prol da adaptação e da sobrevivência. O tempo de desenvolvimento evolutivo da espécie está diretamente ligado e fornece as bases para a compreensão do tempo de desenvolvimento ontogenético do ser humano, mas não se confunde com este – explicaremos isso na sequência.

O conceito de ontogênese implica a compreensão do tempo de desenvolvimento que acontece a partir do nascimento do sujeito e que ocorre até a sua morte. Nesse plano genético, o pressuposto é de que o seu desenvolvimento psicológico ocorre ao longo da vida de uma pessoa, não pela mera duração da vida, ou seja, pelo tempo vivido, mas pelo conteúdo contido nesse tempo vivido. Em outras palavras, tratam-se das transformações que foram sendo vivenciadas e significadas pelo sujeito nos diferentes momentos de sua vida, mediante a sua inserção e sua apropriação da cultura.

Na filogênese, as linhas da maturação biológica e da mediação cultural estão separadas entre si. Mas, para Vygotsky, se na filogênese elas estão separadas, na ontogênese elas se inter cruzam:

⁴ Microgênese foi um termo cunhado por Wertsch, na obra *Vygotsky and the social formation of mind*, de 1985, para explicar o entrecruzamento entre a ontogênese e as “situações vivenciadas de forma particular pelo sujeito”, feito por Vygotsky.

En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo psíquico que, de un modo separado, hallamos en la filogénesis el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de dos líneas de desarrollo psíquico del niño, que corresponde a las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. (Vygotsky, 1995, p. 35).

Isso significa que, à medida que o homem se apropria dos elementos da cultura, as funções elementares desenvolvidas e herdadas na dimensão da filogênese passam, na ontogênese, a ser mediadas pelos elementos culturais com os quais o homem entra em contato ao nascer e, por decorrência desse contato, adquirem a possibilidade de ascender para funções voluntárias, superiores. Aponta-se, aqui, a importância da dimensão temporal subjetiva contida no conceito de ontogênese, ou seja, a vivência do sujeito, que ultrapassa a dimensão objetiva das unidades de medida expressas em segundos, minutos, horas, anos, etc.

Partindo para a sociogênese, a noção de tempo que se faz presente e necessária para compreender esse plano genético é a de um *momento ou movimento de transição* de fora para dentro, denominado internalização. Para Vygotsky (1995), a internalização é uma lei genética geral do desenvolvimento cultural segundo a qual

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (Vygotsky, 1995, p. 150).

A internalização se faz presente em todas as dimensões da experiência humana que podem ser transformadas pela aprendizagem. Trata-se de um processo marcado pela transição

entre dois *momentos* distintos: a passagem do nível interpsicológico para o intrapsicológico.

O plano microgenético refere-se ao processo de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. Mas essa apropriação não é um processo automático, em que o sujeito é mero receptor; pelo contrário, ele é ativo e atribui sentido às coisas das quais se apropria *enquanto* o faz. Então, trata-se de um *momento* em que ocorre a internalização de um modo de funcionamento particular, caracterizado por um *período de curto prazo*, que pode ser observado por meio de uma análise minuciosa da formação de um *processo*, tal como a construção de um novo conceito ou a aquisição de uma nova palavra no vocabulário de uma criança, por exemplo (Góes, 2000).

A microgênese, por sua vez, é um plano marcado pela dimensão temporal caracterizada pelo *momento* em que afetividade e cognição se unem para produzir os sentidos que o indivíduo atribui a uma vivência.

Feitas essas breves colocações sobre a manifestação temporal presente nos diferentes planos genéticos que compõem o desenvolvimento humano, é salutar frisar que o tempo/momento em que eles se fundem é na ontogênese. Ou seja, durante todo o percurso de vida de uma pessoa e no seu contexto histórico e cultural, culminam e se manifestam os conteúdos da filogênese, da sociogênese e da microgênese. A ontogênese, portanto, representa o momento temporal e psicológico no qual é possível a ascensão e domínio do homem cultural sobre sua condição biológica.

É importante salientar que nos quatro planos genéticos do desenvolvimento humano mencionados a dialética se faz presente, de modo que cada um dos planos, apesar de suas especificidades e seus próprios princípios explicativos, é influenciado pelos demais e também os influencia, criando o movimento contínuo de transformação que, na perspectiva histórico-cultural, caracteriza o *processo* de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, ao falar de *processo*, estamos valorizando uma dimensão temporal que extrapola a noção de tempo cronológico. Não que o conceito de tempo cronológico não tenha sua devida importância; consideramos, no entanto, que ele representa apenas uma dimensão reduzida da totalidade da categoria tempo. A concepção de tempo histórico, por sua vez, valoriza o tempo necessário para a transformação qualitativa. Dessa concepção subjaz a compreensão da importância do processo sobre o resultado e, da relevância do tempo subjetivo de constituição psicológica de uma pessoa em detrimento da classificação por faixa etária. Propicia, ainda, a compreensão de que nem sempre a idade cronológica e o tempo de internalização de um conteúdo vão coincidir; a discrepância entre esses dois elementos não acontece meramente pela maturação, mas envolve a qualidade das mediações realizadas e das experiências vivenciadas pelas pessoas.

Referências

- Cohn, G. (2016, abr.). O tempo e o modo: temas de dialética marxista. *Sociol. Antropol.*, 6(1), 33-60.
- Engels, F. (1977). *Dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gamboa, S. S. (2015). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* (2a. ed.). Chapecó: Argos.
- Góes, M. C. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25.
- Löwy, M. (2008). *Método dialético e teoria política* (3a. ed.). São Paulo: Paz e Terra Filosofia.
- Lukács, G. (2003). *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes.

Machado, D. P., & Matos, A. R. (2012). Parte I: O positivismo. In C. Bauer, *Teoria da História: a educação no Brasil* (online). Jundiaí: Paco Editorial.

Michaelis moderno dicionário da Língua Portuguesa (2015). *Tempo*. São Paulo: Melhoramentos. Recuperado de: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tempo/>

Rahmeier, A. H. (2016, jan./jun.). Tempo histórico: como trabalhar? *Rev. Acadêmica Licencia&acturas*, 4(1), 84-92.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In J. Valsiner, *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.

A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios

Renata Pereira de Cordova

Maria Sara de Lima Dias

O processo de escolha está concretamente presente em nossas vidas desde o nascimento até a morte e direciona ações e posicionamentos nas mais diversas esferas de vida do sujeito: pessoal, social, cultural, profissional, entre outras. Apesar de ser algo frequente, o ato de escolher é extremamente complexo, pois está relacionado com a singularidade do sujeito que escolhe e é, portanto, envolto em aspectos sociais, históricos e culturais que configuram a sua subjetividade, como social e individual ao mesmo tempo.

A discussão específica sobre a temática da escolha – e da escolha profissional propriamente dita – pode estar relacionada a aspectos diversos da motivação, da volição e do interesse por atividades que foram subjetivamente apropriadas pelos sujeitos; pode, dessa forma, contribuir à compreensão dos mecanismos envolvidos nos processos decisórios, principalmente àqueles relacionados à carreira profissional. Como esses processos ocorrem de forma mais ou menos constante durante a sua trajetória de formação para o trabalho, podem trazer novos motivos que são desencadeadores de sentimentos de estresse, ansiedade, insegurança e desamparo, entre outros. Assim, as escolhas profissionais refletem e impactam no projeto de vida dos sujeitos e

estão atreladas a percepções subjetivas sobre o mercado de trabalho contemporâneo, que se apresenta em constante mutação.

A ideia central deste capítulo está centrada em colaborar com as reflexões sobre os processos de escolha profissional e de carreira dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal direcionador o pensamento de Vygotski. É tarefa fascinante relacionar essa complexa abordagem teórica, metodológica e epistemológica com os problemas contemporâneos das escolhas profissionais, que nos oferecem possibilidades para refletirmos sobre nossa atualidade e sobre as mutações das formas e oportunidades de trabalho no mundo contemporâneo. Especificamente pretende-se refletir sobre a seguinte questão: será que mesmo na atual sociedade, que se altera de forma constante, altamente tecnológica e com diversas interferências nas carreiras e profissões, é possível investir na capacidade dos jovens de escolher sua profissão e carreira de forma mais autônoma?

O interesse por este estudo nasceu da própria vivência das autoras no trabalho em ensino e orientação de carreira com jovens universitários de instituições públicas e particulares. Diariamente nos deparamos com seus anseios sobre quais escolhas são mais acertadas ou não, dentro de sua realidade social, econômica e cultural e ocupacional. Consideramos também que, nesse contexto, nos deparamos com o sujeito da escolha e sua singularidade, sempre presente em características peculiares. Além disso, podemos citar o problema da escolha racional e da falta de escolhas conscientemente planejadas e orientadas em nossa sociedade. Por exemplo, a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que acompanhou a trajetória dos universitários entre 2010 e 2015, com base no Censo da Educação Superior, indica que 56% dos universitários não se formaram no curso que se matricularam originalmente (Brasil, 2017). Esse número demonstra a necessidade de pensar em estratégias para a compreensão das causas das incertezas e

desconfortos relacionados às escolhas profissionais e estratégias de ações para contribuir à orientação desses jovens.

Um ponto a ser destacado é o número reduzido de estudos relacionados com a temática escolha profissional dentro da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Ao realizar a busca na base eletrônica da Revista Brasileira de Orientação Profissional, com o filtro *escolha profissional*, foram listados 27 artigos, sendo que apenas um estudo é baseado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Dessa forma, é possível detectar uma lacuna com relação a estudos que explorem de forma mais ampla a colaboração dessa importante abordagem dentro dos processos de escolha profissional.

Compreendendo o homem na abordagem THC de Vygotski

A Psicologia Histórico-Cultural nos apresenta com análises profundas da concepção de homem. Defende que somos constituídos *nas e pelas* relações sociais.

O homem é produto histórico, pertencente a uma determinada sociedade e fase evolutiva da mesma. O mais fascinante é a ideia de que essa condição não faz com que o homem apenas se manifeste como resultado direto do meio externo, como uma transposição do social para o individual. O indivíduo reflete a historicidade social, as relações sociais, ideologias, porém mantém a sua singularidade, através dos sentidos subjetivos e das vivências que estabelece com o meio, configurando o que Vygotski chama de *situação social de desenvolvimento*.

Dentro dessa concepção, homem e sociedade se expressam e se contém, mas sem perder suas singularidades. Esse processo de configuração não faz com que ambos se diluam, perdendo características individuais; a ideia é que um constituirá o outro. O homem não será apenas o reflexo dessa sociedade, sem ter a capacidade de ação, reproduzindo comportamentos moldados pelo contexto social. Nomeado muitas vezes como internalização, para

Vygotski (1999) esse processo deveria ser chamado de revolução, pois gera uma reestruturação na atividade psíquica.

A visão do homem social e histórico, ao mesmo tempo único e singular, oferece a oportunidade de pensar sob a seguinte perspectiva: é possível investir na capacidade de escolha, explorando os sentidos e significados do processo de configuração do social para o psicológico. Essa análise se consolida em uma importante ferramenta de acesso aos conteúdos que influenciam o processo decisório e contribui ao exercício de escolhas mais autônomas.

Os mecanismos envolvidos no processo de escolha

A Psicologia Histórico-Cultural contribui com a visão dialética da constituição do homem. As mediações sociais e históricas são constitutivas do sujeito. Dessa forma, o ato de escolher se vincula com sua singularidade, envolto nos aspectos sociais, históricos e sua subjetividade. A apropriação do mundo está relacionada à constituição da subjetividade; no entanto, a apropriação nunca é da totalidade da realidade objetivada: parte da apreensão da realidade se dispersa no contexto, sendo captadas parcelas ou partes da realidade vivida.

A escolha pode ser considerada o produto de um ato volitivo, sendo um processo complexo e primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, podemos analisar que o sujeito configura sua capacidade de escolha envolto em aspectos diversos, como: sua historicidade, relações sociais, ideologias e subjetividade.

Dentro dessa realidade, consideramos que o sujeito forma sua avaliação do mundo e essa visão orienta sua ação. Nesse ponto, destacamos a importância de analisar o processo de escolha considerando suas formas de constituição e buscando os fatores que mobilizam o indivíduo de forma singular. Segundo Vygotski (1991a), é importante a priorização da análise dos processos ao

invés dos produtos/objetos. Essa visão possibilita analisar a “essência dos fenômenos psicológicos” e as “relações dinâmico-causais”.

Destaca-se a importância de analisar os processos de escolha dentro dessa perspectiva, na qual a premissa é a ação ao invés da descrição, a reconstrução dos pontos envolvidos e o retorno às origens do desenvolvimento da estrutura da escolha. Ao adotarmos essa dinâmica de análise será possível realizar a desconstrução de comportamentos mecanizados. Esse método permite ao sujeito identificar as diversas influências e interfaces em seu processo de escolha, atuar de forma mais racional e singular com base na subjetividade e entender os motivos adotados nas próprias ações. A compreensão dos motivos pode ser considerada, assim, a chave para a abertura a ações mais autônomas e maior liberdade.

Outro aspecto importante dessa teoria está relacionado com o estudo da unidade entre os aspectos volitivo e cognitivo. Vygotski (1999) descreve que “a vontade refere-se a que, em certas condições, o homem converte a ação determinada, causal, condicionada, em ação livre” (p. 140). Considera que o pensamento é composto por diversas esferas, entre elas a volição e cognição. Isso expressa a complexidade do processo de escolha e também a possibilidade de articulação da liberdade, através da interação do sujeito com o social e a manifestação de sua subjetividade pelo conhecimento da constituição de seus motivos e dos seus sentidos.

É na esfera dos interesses, necessidades, motivações, afetividade e emoções que surgem os pensamentos. Segundo Vygotski (1991b), a separação entre intelecto e afeto

[...] é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (Vygotski, 1991b, pp. 6-7).

É possível considerar que o pensamento que está vinculado à escolha e relacionado às suas motivações mais profundas, que evidencia essa conexão entre cognitivo e emocional. A emoção e a esfera motivacional são elementos constitutivos da subjetividade humana e essenciais para compreensão do processo de escolha. Através da análise do pensamento é possível entender as necessidades e motivos que orientam o movimento do indivíduo. Vygotski (1991b) considera que para compreender a fala não basta entender as palavras: é necessário compreender o pensamento e também é preciso conhecer sua motivação.

A escolha está atrelada às necessidades e carências do indivíduo. A emoção faz parte desse processo. As necessidades são compostas pelos registros emocionais, gerados em um estado de desejo que mobiliza o indivíduo. O indivíduo significa algo do mundo social que será capaz de satisfazer sua necessidade; a partir desse momento, encontra-se o motivo (externo), vinculado com a necessidade (interna). Esse motivo direcionará sua ação com o objetivo de satisfação. A escolha, dessa forma, está vinculada com essa dinâmica de configuração de motivos – e, portanto, sentidos – e depende de fatores objetivos e subjetivos.

Rey (2003) colabora com os estudos sobre a configuração das necessidades em motivos. As necessidades se tornam motivos a partir do encontro com a realidade social, que será significada. Ocorre uma configuração e esse motivo passa a ser percebido como possibilidade para satisfazer a necessidade.

Vygotski (2001) aponta que os sentidos estão relacionados ao processo de apropriação da realidade social e trazem novos eventos psicológicos para a dinâmica psicológica do indivíduo. A proposta para que se desenvolva maior capacidade de escolha é a compreensão da constituição de suas necessidades; por consequência, serão questionadas as formas de satisfação das mesmas. Trata-se, portanto, de desenvolver uma visão mais crítica do contexto social e de suas buscas/motivos individuais. A

consequência primordial desse conhecimento é trazer maior autonomia e transformação pessoal e social através da escolha.

E a escolha profissional?

O universitário já fez escolhas ao adentrar na graduação, como o curso e a instituição de ensino. Durante o processo de formação, se depara com a necessidade de definir os próximos passos de sua vida profissional. Bock (2006) aponta a escolha como um ato de coragem permeado por expectativas de futuro que refletem sua condição histórica e subjetividade. Trata-se de decidir dentre uma enorme diversidade de opções em um ambiente altamente competitivo.

Vivemos um momento que Bauman (2001) caracteriza como modernidade líquida, no qual o capitalismo mais fluente impactou sobre as estruturas piramidais das empresas. É denominado líquido por ser altamente inconstante, mutável e veloz. O sociólogo acredita que não existe mais o conceito de proletariado, mas o “precariado”, referindo-se às pessoas cada vez mais escolarizadas, mas em empregos precários e instáveis.

A escolha profissional está relacionada ao pensamento do sujeito sobre o seu futuro; envolve características determinadas por seu projeto de vida e é permeada pela mediação de símbolos, signos e significados que refletem aspectos subjetivos do social no pensamento. Assim, muitas dimensões da escolha profissional são assimiladas pelo meio e outras tantas são refratadas pelo pensamento e reflexão do mesmo.

É possível afirmar que, além de complexo, o processo de escolha profissional está presente durante toda a permanência do indivíduo no mercado de trabalho; não se restringe apenas aos aspectos de carreira, pois impacta nas mais diversas esferas de sua vida, como social, financeira e familiar. Assim, escolhas mais autônomas podem ocasionar maior satisfação pessoal; por outro lado, em muitos casos, também são geradoras de muitas

frustrações e culpabilização dos sujeitos que escolhem. Dessa forma, além de toda a análise já realizada sobre o processo de configuração dos motivos das escolhas, é importante refletir especificamente sobre os processos relacionados à área profissional e à perspectiva de projeto de vida.

Projeto de vida

O mercado de trabalho moderno impulsionou a necessidade de se pensar em projetos. Esse movimento tem maior impacto a partir do século XX. O sentimento de insegurança mobilizou a necessidade de antecipar ações, dentro de uma perspectiva de tempo. O projeto pode ser considerado como a antecipação do futuro no presente; é uma forma de tentar controlar ou antecipar os acontecimentos, dentro de um momento de incertezas que vivenciamos.

O período anterior a esse momento é denominado por Boutinet (2002) como cultura do “sem-projeto”. Os indivíduos não se preocupavam tanto com a questão de tempo, principalmente o tempo futuro. O foco era no presente. Em oposição, atualmente vivemos a cultura tecnológica, que impulsionou a necessidade de desenvolvimento de projetos diversos que englobam vários aspectos da vida do sujeito.

O projeto de vida do universitário interliga-se de forma direta ao seu projeto profissional. O que o universitário pensa e quer para sua vida futura/estilo de vida está condicionado às suas escolhas profissionais. Desse modo, o desafio de escolher é constante.

Os projetos são influenciados por diversos fatores, entre eles: social, financeiro, familiar, necessidades individuais, entre outros. É importante destacar que a escolha profissional está além de decisões sobre a carreira, tendo em vista que sua repercussão será em toda a história de vida e pode ser um projeto de transformação pessoal e social.

Afinal, já que estamos falando de universitários, qual o papel das instituições de ensino nesse processo?

O papel da instituição de ensino

O ambiente educacional deve propiciar práticas que oportunizem a reflexão e mobilizem para a posterior ação transformadora. Esse conceito deve permear a formação do universitário como um todo, o que envolve os aspectos relacionados à sua carreira profissional.

Essa visão está vinculada ao processo de mediação. Segundo Vygotski (2001), para conhecer o mundo é necessário um mediador qualificado – papel que pode ser desempenhado pela universidade. Na mediação, o homem não tem acesso direto aos objetos; esse acesso é operado por sistemas simbólicos. Nesse sentido a universidade estará sempre voltada para a formação de determinadas carreiras e não para outras, incluindo-se, na análise do papel da instituição de ensino, os limites e as possibilidades de exercício profissional.

É importante destacar que, para a tomada de decisão de forma autônoma e crítica, não basta ter conhecimentos técnicos sobre o mercado de trabalho; o problema da escolha profissional perpassa o significado e o sentido de cada profissão do ponto de vista do sujeito. Dentro das análises realizadas neste capítulo, destaca-se o fato que, para se investir no processo de qualificação dos universitários, considerando a escolha profissional, é necessário adotar práticas que tenham ações integradas e colaborativas, com enfoque em aspectos históricos, sociais, ideológicos e subjetivos desses jovens. Nesse sentido, é fundamental que a universidade desenvolva processos de aprendizagem mais dinâmicos sobre o mundo do trabalho e das profissões, também apontando para a flexibilidade das carreiras.

Uma das possibilidades de prática a ser adotada pela universidade, no sentido de desenvolver ou facilitar o processo de

escolha profissional dos jovens, é a roda de conversa, cuja proposta é reunir os universitários em pequenos grupos, incentivando através da mediação o processo de reconhecimento das formas subjetivas/objetivas das escolhas de cada sujeito. Bakhtin (1992) relata que colocar-se em relação de alteridade é elemento essencial para a compreensão dos sentidos das relações estabelecidas, uma vez que a imagem que temos de nós mesmos só pode completar-se através do olhar do outro.

A relação com o outro leva o universitário a agir de uma forma que não conseguiria fazer sozinho. A solução de um problema pode ser orientada por colegas mais capazes, conduzindo a uma revisão sobre a própria escolha profissional diante dos processos suscitados no curso das aprendizagens da vida acadêmica. Essa prática colabora na intenção de reduzir a individualização e culpabilização do universitário quanto às dificuldades de escolha e à insegurança ao adentrar no contexto universitário. A escolha não precisa ser um processo solitário – embora o mercado de trabalho favoreça a competitividade, dentro da própria instituição universitária. Nossa hipótese é a de que os processos de desenvolvimento da escolha e os processos de aprendizagem das profissões vivenciados na universidade não ocorrem de forma simultânea. Assim, perguntar e refletir sobre um determinado campo de atividade profissional pode ser um processo facilitador de escolhas mais autônomas e reflexivas.

Vamos investir no desenvolvimento de escolhas mais autônomas?

Vivemos em uma sociedade em constante mutação, cuja velocidade de mudança e inconstância reflete diretamente no mercado de trabalho. Diferente do passado, anterior à Revolução Industrial, hoje as exigências sobre o planejamento de carreira indicam a complexidade de escolhas e a insegurança, em uma realidade cada vez mais dinâmica.

A visão de que as pessoas precisam estar conectadas diretamente às necessidades de mudanças e buscar conhecimentos de forma constante gera o sentimento no universitário de que ele nunca está preparado para o mercado, surgindo muitas dúvidas sobre como proceder e o receio de fazer as escolhas erradas. Essa demanda é objeto de estudo de diversos autores, como Marques (2007) e Valore (2005), que defendem a necessidade de suporte específico para a reflexão dos jovens com relação aos seus projetos de futuro. Dias (2009) contribui à compreensão dos sentidos do trabalho presentes na construção do projeto de vida de universitários. Aguiar, Bock e Ozella (2009) defendem por sua vez, a prática da orientação profissional que favoreça o pensamento e ação críticos, através da análise dos múltiplos determinantes que influenciam a escolha como um processo histórico-social.

A capacidade de escolher dentro desse cenário é muitas vezes questionada. Será que temos opção de escolha – ou, na verdade, apenas somos impelidos a nos defender dessa situação de forma arbitrária pelas necessidades geradas pelo próprio ambiente?

Este capítulo pretende colaborar com análises teóricas dentro da perspectiva histórico-cultural sobre a constituição dos processos de sentidos e motivos que operam na capacidade de escolha, especificamente de universitários. No ambiente universitário, mesmo após a escolha inicial pelo curso de graduação, os jovens constantemente são confrontados com opções diversas para direcionarem suas carreiras; o ápice dessa necessidade de escolha ocorre próximo ao término do curso, quando várias questões são levantadas: “que tipo de empresa ou área devo trabalhar? O que poderá me trazer maior ganho financeiro ou satisfação pessoal? Será que estou preparado para o mercado de trabalho? Preciso de mais estudos?”, entre outros questionamentos que permeiam a escolha profissional.

A perspectiva histórico-cultural colabora de forma profunda e complexa para a análise dessas questões. O homem reflete sua historicidade, porém, através de sua subjetividade, constrói sua

relação com o mundo; conhecendo essa singularidade, poderá realizar escolhas mais críticas e autônomas. A escolha é uma expressão única e singular que reflete os aspectos sociais e históricos do sujeito, revelando sua subjetividade. Para Vygotski (1991b), a escolha caracteriza o domínio da própria conduta humana, sendo a essência do ato volitivo.

A escolha é um processo complexo e está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, destacamos a importância da compreensão da configuração das necessidades dos sujeitos em motivos que, através de um processo de transformação, pode proporcionar o distanciamento de comportamentos mecanizados e atuar com maior autonomia nas escolhas. Esse mecanismo é possível através da apropriação da constituição de seus motivos de escolha, da produção de novos sentidos e resignificação de outros. Não é uma ideia inocente sobre liberdade, mas um mergulho na singularidade do sujeito. Essa possibilidade é desafiadora e instigante, pois investir na capacidade de escolha profissional dos universitários possibilita transformações no próprio sujeito e na sociedade – afinal, um age e afeta o outro. Pode também ser um processo de ruptura, que revele emancipação, quebra de crenças e de comportamentos mecanizados.

Outro aspecto importante é o papel da universidade como mediadora desse processo. É salutar a aplicação de ações de mediação entre o mercado de trabalho e os próprios universitários mais e menos experientes. A indicação da roda de conversa é uma das muitas práticas que podem colaborar para a troca de informações e experiências em um processo que pode propiciar ao universitário o questionamento de seus motivos de escolha.

O campo de pesquisa sobre esse assunto é muito frutífero; salientamos, assim, a importância do desenvolvimento de mais estudos empíricos e teóricos. Acreditamos que a tendência é a acentuação dos processos de mudança e a volatilidade do mercado de trabalho, devido às necessidades sociais, financeiras e

tecnológicas de nossa atual sociedade. Através desses estudos podemos subsidiar ações para que nossos jovens tenham cada vez mais acesso às ferramentas de transformação de sua realidade pessoal e social.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M., & Ozella, S. (2009). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 201-220). São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal* (4. ed., P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979)
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bock, S. D. (2006). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017). Censo Educação Superior 2016. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>
- Dias, M. S. de L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Marques, F. M. (2007). *Os sentidos que os estudantes do primeiro ano do curso de Administração de Empresas da PUC-SP atribuem ao seu projeto de futuro profissional*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.

Valore, L. A. (2005). *Subjetividade no discurso de recém-graduados da UFPR: uma análise institucional*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Vygotski, L. S (1991a). *A formação social da mente* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S (1991b). *Pensamento e linguagem* (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Leitura e escrita no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural

Wallisten Passos Garcia

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

Este estudo tem como objetivo apresentar contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da leitura e da escrita no Ensino Superior. Ainda que Vigotski e seus colaboradores tenham direcionado seus estudos para análise do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sua teoria oferece subsídios valiosos para se discutir os processos de leitura e escrita para além da educação básica, ao considerar a escrita como um instrumento cultural fundamental no processo de desenvolvimento humano, seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade ou pelas funções psicológicas superiores desenvolvidas e transformadas em sua apropriação (Vigotski, Luria & Leontiev, 2010).

Vigotski (1995) fundamenta-se epistemologicamente em princípios diferenciados do desenvolvimento humano, concebido como um processo possibilitado pelas mediações simbólicas elaboradas historicamente pela humanidade. Para este autor, diferente das funções psicológicas elementares, determinadas pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas, as funções psicológicas superiores (ações conscientemente controladas) são produzidas e transformadas pela relação entre os sujeitos inseridos em sua cultura. O princípio da origem social das funções psicológicas superiores constitui a pedra angular dos

trabalhos de Vygotski. A construção dessas funções no plano individual não é mera transposição das que já existem no plano social, mas o resultado de uma transformação qualitativa durante o processo de sua internalização, que é mediado por meio de instrumentos, como a linguagem, e pelos signos, capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva e o pensamento, orientando o comportamento humano por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa, onde um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.

Aprofundando esta questão, um dos objetivos principais de Vygotski (1993) foi elaborar uma compreensão dinâmica da relação entre pensamento e linguagem, a partir da investigação sobre a formação dos conceitos na infância, tendo como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento psicológico do sujeito. Vygotski (1993) estudou com profundidade a formação de conceitos. Segundo o autor, inicialmente as crianças operam com conceitos cotidianos, espontâneos ou pré-conceitos. À medida que vão aprendendo e se desenvolvendo, passam a operar com conceitos científicos. Um conceito espontâneo se define sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos, sendo que a aprendizagem escolar exerce papel importante em sua aquisição onde os conceitos novos e mais abstratos transformam o significado dos conceitos elementares e cotidianos. A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais – atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar – tomam parte. A linguagem, portanto, além de permitir a comunicação entre as pessoas, simplifica e generaliza a experiência criando categorias conceituais, facilitando o processo de abstração e generalização.

O estudo sobre a formação de conceitos evidencia o caráter processual e as relações dinâmicas e causais entre os processos psicológicos. Nesse sentido, Vygotski (2007) rejeita o ponto de vista

comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, uma simples soma de processos elementares. Para ele, o curso do desenvolvimento caracteriza-se por uma alteração radical na própria estrutura do comportamento, onde a cada novo estágio o sujeito não apenas muda suas respostas, como também as realiza de maneira nova, gerando novos instrumentos de comportamento, aumentando sua capacidade cognitiva e simbólica. A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que o desenvolvimento psicológico é um processo evolutivo que começa na infância, mas que continua nas outras fases do ciclo vital humano, no qual as situações de aprendizagem adquirem novos níveis de complexidade.

A respeito disso, Vigotski (1993) afirma que é durante a fase que se convencionou chamar de adolescência que ocorre um importante avanço no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, formando-se os verdadeiros conceitos, por meio dos quais o adolescente passa a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento por conceitos abre para o jovem um mundo da consciência social, o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural. O conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da sua vida. É exatamente nessa etapa da vida que grande parte dos estudantes chegam ao Ensino Superior.

A concepção de linguagem de Vigotski, atrelada ao desenvolvimento do pensamento, permite compreender a escrita como prática de linguagem – portanto, um instrumento cultural, que possibilita às pessoas a apropriação de conhecimentos culturais e simbólicos complexos que transformam sua consciência, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, possibilita

que modifiquem sua realidade social ao tomar consciência de seu lugar como sujeito ativo no mundo. A escrita é a álgebra da linguagem. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído (Vigotski, 2000).

A partir desses postulados, podemos refletir sobre os sentidos da escrita no Ensino Superior afirmando que os estudantes, ao ingressarem nesse nível de ensino, passam a ter contato com formas de escrita diferenciadas, produzindo mudanças estruturais em seu pensamento, uma vez que uma nova álgebra passa a mediar suas relações com o conhecimento, com a sociedade e com a esfera profissional de sua formação. A leitura e a escrita tornam-se as atividades mais exigidas neste contexto, meio pelo qual o estudante tem acesso ao conhecimento histórico produzido em uma dada profissão, às representações da profissão para a sociedade, assim como aos sentidos atribuídos ao profissional de uma determinada área. Pode-se considerar que, ao ingressar nesse nível educacional, os estudantes continuam seu processo de desenvolvimento e necessitam de mediações para avançar nas formas mais complexas de pensamento – pois quanto mais aprendizagens de caráter semiótico e simbólico receberem, mais poderão ampliar seus conhecimentos.

Nesse panorama, até que ponto as Instituições de Ensino Superior possibilitam o desenvolvimento psicológico dos estudantes, permitindo que desenvolvam formas mais complexas de pensamento, considerando o enorme potencial intelectual afetivo que eles apresentam na etapa em que se encontram? Ao mesmo tempo, com base na compreensão de escrita como um

instrumento cultural complexo, que sentidos são produzidos pelos estudantes a respeito da escrita acadêmica e que orientarão sua relação com a própria escrita e o conjunto de tarefas que envolvem o exercício da linguagem nas instituições de ensino superior? Que contribuições teóricas a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer para essas questões e para as práticas de leitura e escrita no Ensino Superior?

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem no ensino superior

Vigotski (2007, 1995) identificou nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. Ao lado de Leontiev e outros colaboradores, Vigotski revolucionou os estudos sobre o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural. Segundo Leontiev (2010), o desenvolvimento pode ser entendido como um processo complexo de reestruturação de um sistema de atividades cujo cerne é uma atividade principal, que regula as demais atividades e possibilita a emergência de novas formações psicológicas a cada estágio do desenvolvimento. Ou seja, é a própria vida da criança que determina o desenvolvimento de seu psiquismo, seja a atividade aparente, seja ela uma atividade interna. O grau de desenvolvimento atingido faz com que o indivíduo avance em direção a uma nova situação social, a partir da qual se lhe revelam novas facetas da realidade, instauram-se novas relações interpessoais, condicionam-se novas possibilidades de apropriação da experiência social e de objetivação e um novo tipo de atividade lhe é demandado. Esse processo não acontece de maneira linear, mas é perpassado por momentos críticos, de intensa ruptura e transformação da personalidade, em que tudo o que se formou em etapa prévia se desintegra até que seja

estabelecido algo novo. O que muda não são as funções psicológicas em si, mas os complexos estabelecidos entre elas, isto é, o sistema psicológico como um todo.

A atividade humana envolve sempre relações objetivas entre a criança e a coletividade da qual ela faz parte. Vigotski (2010) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um espaço propiciador do desenvolvimento no qual a relação e orientação com/do outro levam a criança a agir de uma forma e com um alcance tal, que não poderia fazê-lo de maneira individual. Com essa tese, ele comprova a natureza social do desenvolvimento e o papel determinante da aprendizagem – inserida, porém, em formas específicas de atividade. Para maior clareza desse conceito, é fundamental compreender os dois níveis de desenvolvimento postulados por Vigotski: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é o conjunto de informações de que uma pessoa já se apropriou, são as atividades que ela consegue realizar sem auxílio, com autonomia e com controle consciente. O nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pelas situações-problema que uma pessoa ainda não pode resolver sozinha, mas que consegue com auxílio de pessoas mais experientes com as quais se relaciona. Pensemos no estudante que inicia o Ensino Superior e que, por mais que tenha conhecimentos sobre a profissão escolhida, precisará desenvolver inúmeras leituras, realizar inúmeros trabalhos (seminários, fichamentos, apresentações orais, leitura de textos especializados de diversas esferas de conhecimento que compõem os pressupostos básicos de uma profissão, etc.) para dominar os conhecimentos técnicos específicos da profissão. Mas isso não basta; ele também desenvolverá a consciência ética do fazer profissional de uma dada área profissional, o que depende da qualidade das mediações presentes em sua formação. As experiências históricas que o levaram à uma escolha profissional oferecerão conhecimentos e reflexões importantes, estabelecendo o nível de desenvolvimento atingido de modo consciente e com

autonomia. Porém, é no nível de desenvolvimento potencial, que Vigotski denomina “zona de desenvolvimento proximal”, que estão presentes aquelas funções que ainda não se desenvolveram de modo consciente, mas que estão em processo de formação – são funções que estão presentes em um estado embrionário. A linguagem da esfera profissional é uma das ferramentas importantes a produzir mudanças qualitativas nas funções psicológicas dos universitários, atuando de modo global nas suas formas de pensamento e em suas motivações. Portanto, a linguagem, oral e escrita, não podem ser pensadas como algo já dominado pelo estudante.

Conforme Vigotski (2010), os processos de desenvolvimento e aprendizagem, embora diferentes, estão intrinsecamente relacionados, sendo que a boa aprendizagem é aquela que impulsiona o desenvolvimento. Desse modo, o aprendizado, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento intelectual e põe em movimento vários processos de desenvolvimentos que, sem a aprendizagem, seriam impossíveis de acontecer. A partir desse entendimento, pode-se afirmar que o fato dos estudantes saberem ler e escrever ao ingressar no Ensino Superior não significa que eles sejam capazes de ler e escrever qualquer tipo de texto, pois os textos trabalhados na educação básica diferem significativamente daqueles em que eles tem acesso no Ensino Superior e, portanto, eles passarão por diferentes processos de aprendizagem que modificarão seu comportamento como um todo.

Ao trazer esses pressupostos para análise do desenvolvimento e aprendizagem no Ensino Superior, pode-se afirmar que a atividade de estudo profissional, conforme definida por Leontiev (2010) ao referir-se à juventude, ou a fase de atividade vocacional ou profissionalizante, conforme a definiu Elkonin (1971), quando se trata do universitário, são caracterizadas pelas práticas de leitura e de escrita acadêmica; essas são as principais atividades que direcionam todas as outras

neste contexto, possibilitando a emergência de formações psicológicas mais complexas. Nesse sentido, a escrita acadêmica exige o aprimoramento das funções psicológicas superiores, pois requer o domínio de textos especializados de uma área específica que demanda do estudante conhecimentos prévios e estratégias que lhe permitem estabelecer relações intertextuais e situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar. Ao considerar o processo de mediação na aprendizagem, a relação social é condição indispensável no processo de aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior. A construção do conhecimento implica em uma ação compartilhada entre estudantes e professores. Nesse contexto, o diálogo, a cooperação e a informação, ampliam, conseqüentemente, as capacidades individuais dos estudantes que progridem e expandem seu potencial atual e as suas realizações já estabelecidas. Portanto, apenas ao entrar na universidade é que o estudante irá aprender a ler e escrever textos específicos dessa esfera social, e apenas por meio das experiências concretamente mediadas por professores e por outros colegas mais experientes poderá se apropriar dos conhecimentos e das práticas que fazem parte de uma dada esfera profissional pela a qual o estudante fez sua escolha profissional.

Aprofundando essa discussão, Vigotski (2010) questiona os pressupostos das perspectivas teóricas predominantes em sua época, no que tange às relações entre desenvolvimento e a aprendizagem. Para este autor aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se dialeticamente, sendo um processo dependente do outro. A mediação adquire papel central nesse processo. Entretanto, a primeira perspectiva criticada por Vigotski (2010) pressupõe a independência entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta última considerada um processo puramente externo que se utiliza dos avanços do desenvolvimento considerado natural, em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como

resultado dele. O desenvolvimento deve completar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que a aprendizagem se torne viável (Vigotski, 2010). Ao se pensar no processo de alfabetização nesta concepção, se a criança desenvolveu um grau específico de maturação biológica, se a sua memória atingiu um nível que lhe permite memorizar os nomes das letras do alfabeto, se a atenção se desenvolveu a tal ponto que ela pode concentrá-la durante certo período em um assunto interessante para ela, isto significa que ela é capaz de entender a relação entre os sinais escritos e os sons que eles simbolizam – e que, portanto, o ensino da escrita pode começar (Vigotski, 2000).

Uma segunda perspectiva analisada por Vigotski (2010) compreende a aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento. Nesse caso, o aprendizado está ligado a formação de hábitos. O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis, considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como o substituto de uma resposta inata. Trata-se de uma acumulação gradual de reflexos condicionados. Essa teoria se funda na concepção básica da teoria associacionista. Nesta situação, a aprendizagem é entendida como um processo mecânico, de estímulo e resposta, condicionado à processos mentais puramente cognitivos.

Vigotski (2010) apresenta uma terceira perspectiva que tenta superar os extremos das outras duas combinando aprendizagem e desenvolvimento. Nesta posição teórica aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, entretanto, são processos independentes. Vigotski (2000, p.302) afirma que um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka que postula que o desenvolvimento sempre apresenta um duplo caráter: em primeiro lugar, é necessário distinguir o desenvolvimento enquanto maturação e, em segundo, distingui-lo como aprendizagem. Segundo Vigotski (2010), em tal concepção assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que o desenvolvimento de uma

capacidade promove o desenvolvimento de outras. O processo de aprendizagem incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas. A mente é compreendida como um conjunto de capacidades e a melhora em qualquer capacidade específica resulta numa melhora geral em todas as capacidades. Portanto, nesta teoria, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas mesmo que não tenham nenhuma relação.

Apesar de considerar um avanço em relação às outras perspectivas, por considerar que há uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2010) traz críticas importantes a esta última abordagem. Para este autor, o resultado do desenvolvimento não é a formação de uma estrutura puramente psicológica, nem a simples soma de processos elementares, mas uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. Vigotski (1995) exemplifica tal postulado a partir do estudo da memória das crianças. Segundo ele, à medida que a criança cresce, não somente mudam as atividades evocadoras da memória, como também o seu papel no sistema das funções psicológicas. Desse modo, a memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar. Em crianças mais velhas, esse processo relaciona-se a outros mais complexos e adquire uma função que ultrapassa o simples ato de lembrar.

Atualmente, tais perspectivas ainda se fazem bastante presentes no cenário educacional em todos os níveis de ensino. No Ensino Superior, as práticas educativas são direcionadas pelo pressuposto de que, uma vez alfabetizadas na educação básica, as pessoas estariam capacitadas a ler e a escrever em qualquer

contexto. Dessa maneira, ao chegar à universidade, acredita-se que os estudantes, por terem as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas, estão naturalmente preparados para aprender o que a universidade vai ensinar, podendo buscar o conhecimento de forma autônoma, pois já concluíram seu desenvolvimento intelectual ao chegarem no final da adolescência, podendo se apropriar dos conteúdos das áreas de sua escolha profissional. Entretanto, tal ideia dissocia a relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, que são reconhecidos como processos independentes, ao partir do pressuposto de que o ensino não interfere no desenvolvimento. Ao mesmo tempo acredita-se que, se o estudante lê e escreve, pode ler e escrever qualquer texto sem dificuldade.

Do mesmo modo, aprendizagem e desenvolvimento se fundem na compreensão de que quanto mais conteúdo for oferecido para o estudante, mas ele vai se desenvolver, reforçando a concepção de que aprender é dominar conteúdos, sendo o conhecimento passível de ser assimilado e acumulado por qualquer pessoa, independente da mediação pedagógica e do processo histórico e cultural envolvido na produção do conhecimento. Isso justificaria a grande ênfase na produtividade e na quantidade de leitura e de trabalhos que se supõe que um estudante deva realizar para ter um bom desempenho acadêmico. Entretanto, na maior parte das vezes, essa prática dissocia o objetivo da aprendizagem, que seria a apropriação crítica de um conteúdo que fizesse sentido para o estudante e que pudesse ser considerado por ele como importante para seu exercício profissional, passando a ser apenas mais uma leitura ou trabalho que ele deve fazer para ter nota e ser aprovado na disciplina. A leitura e escrita adquirem, assim, um caráter utilitário.

Diante desse panorama não se pode esquecer que, em qualquer situação, o desenvolvimento de uma pessoa estará relacionado às condições de aprendizagem, a um contexto particular e às relações sociais que ela faz parte. Por exemplo, ao

considerar o processo de democratização do Ensino Superior e o acesso de pessoas de diferentes idades e classes sociais a esse nível de ensino, é possível encontrar muitos estudantes que têm como atividade principal o estudo profissional e o trabalho. Em essência, tem-se uma mesma atividade – a atividade de formação profissional –, mas o que determina que essa formação se dê predominantemente em instituições educativas ou no próprio ambiente de trabalho são as situações concretas de vida e o lugar que cada indivíduo ocupa socialmente. Enquanto a autonomia do jovem das classes populares está vinculada à urgência do ingresso no mercado de trabalho – inclusive para garantir o estudo –, a de jovens de outros segmentos sociais atrela-se a projetos de estudo e formação acadêmica. Ao compreender o desenvolvimento humano como relacionado às condições históricas e culturais, a perspectiva vigotskiana oferece subsídios para pensar em práticas pedagógicas que busquem atingir, por meio de diferentes metodologias, a todos os alunos que fazem parte do contexto universitário.

A escrita como instrumento cultural complexo e as práticas pedagógicas

Como principal atividade, a leitura e a escrita no ensino superior adquirem importância fundamental no desenvolvimento dos universitários. Vigotski (2000) investiga o desenvolvimento da escrita na criança como parte de seu desenvolvimento simbólico, mas suas reflexões servem às diferentes fases do desenvolvimento. O que essencialmente Vigotski discute, comparando a oralidade à escrita, é que o pensamento tem sua própria estrutura e sua transição para fala e para escrita não é algo que ocorre facilmente. O autor define a escrita como estrutural e funcionalmente distinta da fala, pois exige a simbolização de imagens sonoras por meio de signos escritos e uma consciência da estrutura sonora de cada palavra e frase que tem de ser decomposta na escrita. Além disso, a estrutura semântica da linguagem escrita também exige trabalho

arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética. A sintaxe do significado da linguagem escrita é bem diferente da sintaxe da linguagem falada. Nas situações sociais concretas, o diálogo é direcionado pela relação com o interlocutor. Na escrita, esse contexto extra verbal não está presente, o que exige um trabalho minucioso do escritor para ser claro na expressão escrita de seu pensamento. A situação da escrita requer do sujeito uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor. Na escrita, a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor.

Nessa complexidade, aprender a escrever, em qualquer contexto educativo, traz consigo dificuldades específicas, pois não é um processo de simples transcrição da fala e do pensamento. Exige do estudante um trabalho simbólico complexo, permeado, inclusive, pelas emoções e desejos. Vigotski (1993) assegura que todas as frases que alguém diz na vida real possuem um pensamento oculto implícito que carrega desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que se diz dependa substancialmente da interpretação do ouvinte. Como defende Camargo (2004), a partir de Vigotski, a apropriação do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação do estudante com os conteúdos escolares, sendo o professor o principal mediador. Tais mediações não envolvem somente as esferas cognitivo-intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva e motivacional. A afetividade manifesta-se por meio das emoções e sentimentos e está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, sendo a qualidade da mediação pedagógica determinante da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os alunos e o conhecimento. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que se estabelece entre o aluno e a escrita acadêmica vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação, marcadamente

pelas motivações e vinculações afetivas, desenvolvidas em sala de aula. As interações em sala de aula caracterizam-se, dessa maneira, como trocas afetivas carregadas de sentimentos e emoções, sendo o vínculo entre o professor e o aluno especialmente importante no processo de ensino-aprendizagem – embora seja um aspecto pouco considerado nas pesquisas no campo da leitura e escrita no Ensino Superior.

Segundo Leontiev (1978), o ser humano é movido pela necessidade que cria motivos (desejos e interesses) que movem a ação humana. A atividade humana, composta de diferentes ações, é sempre dirigida a um fim que se apresenta ao sujeito sob a forma de ideia que o direciona a agir. Na atividade consciente o motivo deve coincidir com o objetivo. No caso da escrita e leitura acadêmica. É preciso que essa atividade responda à necessidade do estudante de ler e escrever para aprender, formar-se um profissional, desenvolver capacidades. Ao mesmo tempo, para que o estudante queira escrever, é preciso que ele tenha o que dizer. No processo de apropriação da escrita, o estudante não apenas reproduz o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas respostas no processo individual de seu desenvolvimento. O sujeito cria em seu processo de internalização da escrita, podendo agir concretamente em seu meio educacional. Desse modo, o estudante não pode ser um reproduzidor técnico de conteúdos dos textos lidos, mas deve refletir sobre esses conteúdos, aprendendo a se posicionar, a dizer o que sente, pensa e deseja, por meio da expressão oral ou escrita. Esse processo promove seu desenvolvimento e a formação de uma consciência crítica, fundamental para transformação das práticas sociais desumanizadoras que se fazem presentes no contexto social e, conseqüentemente, educacional.

Da mesma forma que o estudante tem sua relação com a escrita mediada pelo sentido que atribui à escrita, também o mediador – que, nas instituições de Ensino Superior, é representado pelos docentes – tem suas relações mediadas pelas

concepções que orientam seu pensar e agir, que refletem os sentidos aprendidos nas situações de vida e educação. Ao tomar consciência da complexidade que envolve os processos de leitura e escrita, os docentes podem direcionar suas práticas de forma que a escrita seja trabalhada em sua função social, relacionada ao valor social da profissão e à possibilidade de construção de um conhecimento transformador, voltado para o bem público e para a formação crítica e cidadã do estudante. Se a leitura e escrita têm um sentido técnico e mecânico para o professor, também terão para o estudante; nesse caso, há o risco de que a apropriação da escrita acadêmica ocorra de forma alienada, ou seja, descolada de sua função social. Assim, o estudante passa a ser um sujeito passivo diante de um saber técnico a ser aplicado na sua profissão. Vigotski (1995) afirmava há décadas que, até aquele momento, a escrita ocupava um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural dos sujeitos. Ensinava-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensinava a linguagem escrita. Enfatizava-se de tal forma a mecânica de ler o que estava escrito que se acabava obscurecendo a linguagem escrita como tal. Ao analisar a realidade contemporânea, essa percepção ainda se encontra muito evidente nas práticas escolares nos diferentes níveis de ensino.

Em contrapartida, por meio da compreensão histórico-cultural, o professor deve ajudar todos os estudantes a construir aprendizagens significativas para avançarem no conhecimento, permitindo que estabeleçam relações substanciais entre as novas aprendizagens e as já conhecidas, atribuindo um sentido pessoal a essas experiências, compreendendo o porquê e para que precisam se apropriar de determinados conhecimentos, participando ativamente do processo de aprendizagem. Nesse intuito, não basta trazer apenas os conteúdos para sala de aula, como se o conhecimento fosse algo acabado a ser repassado para o aluno que o recebe passivamente. O professor precisa resgatar

conhecimentos mais amplos e históricos, contextualizando e problematizando a realidade vivida em comum com os alunos para que estes possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social (Vygotski, 1995). Através de suas mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensar criticamente e a se colocarem como sujeitos ativos diante de sua realidade social e de sua própria aprendizagem. O fato de os professores se encontrarem em níveis diferentes de compreensão em relação aos alunos, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, é o que permite serem parceiros na relação dialética da construção do conhecimento.

Considerações finais

Ao concluir este capítulo, destacam-se algumas contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural para o campo da leitura e escrita no Ensino Superior. Retomando os pressupostos de Vygotski sobre o desenvolvimento, o autor afirma que as funções psicológicas só podem ser compreendidas se analisadas em seu desenvolvimento, caracterizado como um processo complexo, dialético, construído pelas transformações qualitativas de uma forma em outra, bem como pelo entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. Portanto, pode-se considerar, a partir dessa perspectiva, que os estudantes estão sempre em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo já tendo amadurecido biologicamente e dominando a leitura e da escrita em outros níveis de ensino, eles têm necessidade desse domínio também no Ensino Superior.

Nesse contexto insere-se o processo de mediação, que tem nas instituições educativas seu principal espaço e assume enorme relevância na formação educativa – motivo pelo qual Vygotski enfatizou a aprendizagem como processo que impulsiona o desenvolvimento. Construindo uma perspectiva dinâmica e

contextual para o processo de ensino-aprendizagem, o autor compreende o estudante como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem que pode se posicionar, a partir de sua história, diante das práticas pedagógicas, usando esse conhecimento como meio de tomar consciência de seu lugar, identificando-se com as práticas de leitura e escrita neste âmbito, por meio de relações criadoras e significativas.

Considerar a leitura e escrita enquanto práticas relacionadas ao contexto histórico-cultural implica em considerá-las fenômenos sempre socialmente situados e condicionados por aspectos condizentes com o amplo fenômeno social de uso da escrita em diferentes espaços sociais, a fim de alcançar diferentes objetivos e instituindo diferentes relações intersubjetivas, situadas no contexto em que os sujeitos interagem uns com os outros.

Referências

- Camargo, D. (2004). *As emoções e a escola*. Curitiba: Travessa dos editores.
- Elkonin, D. (1971). *Toward the problem of stages in the mental development of children*. (N. Veresov, Trad.). *Soviet Psychology* (Ed.). (Obra original: *Voprosy psikhologii*, 4, 6-20). Recuperado de: www.marxists.org.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2010b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos Trad., pp. 59-84). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos Trad., pp. 103-118). São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S. (1993). *Obras escogidas (Tomo II)*. (L. Kuper Trad.). Madrid: Visor Dist. S. A.

Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas (Tomo III)*. (L. Kuper Trad.). Madrid: Visor.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (11. ed.). São Paulo: Ícone.

Vygotski e desenvolvimento humano no Século 21: fronteiras da idiosincrasia

Ivan Zorde

A proximidade do término desta segunda década do século 21 prenuncia um mundo em muito diferente daquele que situou a vida e permeou a obra do pensador russo Lev Semionóvich Vygotsky (1896-1934). Estaríamos transitando, nas palavras de Drucker (1999), por uma nova revolução industrial sem precedentes, fortemente alicerçada no uso da informação. Mais que sistematizar conhecimentos tecnológicos (1ª Revolução Industrial), elevar a produtividade e lucro do trabalho (2ª Revolução) ou intensificar a aplicação prática do conhecimento (3ª Revolução), estaria em jogo, na atual fase da sociedade capitalista, a promessa cibernética de organizar e sofisticar a experiência humana mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A capilaridade de informações em escala global (internet), a interconectividade por dispositivos móveis com inteligência artificial (computação em nuvem), a ubiquidade das formas não-presenciais de comunicação (mídias sociais), entre outros fatos da 4ª Revolução Industrial, que Barbrook e Cameron (1996) sinalizam como artefatos de uma “ideologia californiana”, soam em larga medida anacrônicas à paisagem social de caos daquela Rússia herdada por Lênin (1921-1924) e Stalin (1924-1953). A sociedade russa emergente após a Revolução Comunista (1917-1921) mergulhava na instabilidade política, repousava no atraso tecnológico em relação a americanos e europeus e em nada lembrava o êxito social da vizinha Prússia, que

conseguiu universalizar a educação básica já na segunda metade do século 19 – Lucci (2006) indica um índice de analfabetismo russo pós-Revolução próximo de 70%.

Entender a intensidade do contraste que demarca, ao longo de um século, o início da produção intelectual de Vygotsky e os dias de hoje faz-se substancial para adentrar com propriedade a originalidade ontológica e a relevância teleológica da teoria histórico-cultural desenvolvida pelo psicólogo russo. O projeto político educacional que aflorou com o marxismo stalinista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1922-1989), paradoxalmente, não apenas minou, como banuiu qualquer possibilidade de real influência da Psicologia vygotskyana junto à então “pedologia” (pedagogia) oficialmente propagada pelo comunismo. Seriam necessárias duas décadas após a morte do autor para a redescoberta de seus estudos, em 1956, só publicados nos anos 80.

Vulnerabilidade social, atraso educacional e rigidez política no cenário estatal não impediram, contudo, o florescimento de volumosa produção intelectual do russo, nascido a 17 de novembro de 1896 em Gomel, hoje noroeste da Bielorrússia. Lucci (2006) estima 180 trabalhos científicos ao longo de um decênio. Bortolanza e Ringel (2016) calculam pelo menos 270 e narram outros detalhes biográficos. Judeu, filho de bancário e de professora, Vygotsky teria crescido junto de sete irmãos em ambiente familiar com situação econômica estável, completando o ginásio aos 17 anos. Em Moscou, teria trocado os estudos em Medicina pelos de Direito, conciliando com os de Humanidades noutra universidade, até concluir ambos no ano em que a Revolução de Outubro (1917) deflagrou a saída da Rússia da Primeira Guerra Mundial.

De volta à sua cidade natal, no ano seguinte, Vygotsky alteraria seu nome original (Simkhovich Vygodsky) para algo mais próximo do idioma russo, no que os autores consideram uma provável tentativa de inserção, enquanto minoria étnica (judia), no já escasso mercado de trabalho (Bortolanza & Ringel, 2016). Ao longo dos anos seguintes, dividir-se-ia entre empregos precários, atenção a

familiares doentes, contato com pessoas com deficiência física e publicação de revistas tematizando arte e ensino. Com o fim da guerra civil entre czaristas e comunistas, teria emergido o projeto político-pedagógico marxista-leninista, seriando a educação em três fases ao longo de nove anos, com foco na posterior inserção em escolas politécnicas estatais, idealizadas para suprir a carência de mão-de-obra especializada na recém-formada URSS (1922).

Se, por um lado, o novo contexto sociopolítico constrangeria ideologicamente a pedagogia ao projeto comunista, por outro, impulsionaria o jovem intelectual a se debruçar sobre o complexo desafio socioeducacional intrínseco àquela extensa união territorial – agrária e desabastecida – com mais de 100 etnias, 80 línguas e 5 alfabetos distintos. “A demanda do governo soviético para que seus pesquisadores desenvolvessem um trabalho teórico aplicável ao contexto social inicialmente foi ao encontro dos objetivos do próprio Vygotsky” (Bortolanza & Ringel, 2016, p. 20). Dentre as dezenas de obras publicadas, em 1934 é editada a coletânea de artigos *Pensamento e linguagem* em que Vygotsky (1995), apoiado em bases empíricas e ao lado de outros pesquisadores russos, notadamente Luria e Leontiev, descreve como, desde o nascimento, a criança absorveria e articulava pensamento e linguagem convencionais, mediando pelo uso da palavra significados socialmente construídos e simbolicamente relevantes à aprendizagem psicossocial. A ênfase vygotskyana na influência das interações históricas e materiais como propulsoras da consciência e do desenvolvimento humanos a tornou, dentre comentadores de sua obra, pioneira da teoria histórico-cultural na Psicologia.

Conceito e palavra

Boa parte das formulações de Vygotsky fundaram-se empiricamente a partir de observações sobre o desenvolvimento psicológico infantil. O russo refutou concepções puramente organicistas a respeito, postulando como limitadas as conclusões

baseadas em experiências com animais no âmbito da pesquisa das funções psicológicas humanas superiores. Em sua obra, defendeu que a formação de conceitos na linguagem ocorre no ser humano de forma complexa e singular (diferenciada) em relação a outras espécies. Na cronologia do desenvolvimento, reputou os achados sobre o progresso infantil aplicáveis, em certa medida, aos processos cognitivos de jovens e adultos.

É com base nessa premissa – a intertextualidade entre a teoria pedagógica de Vygotsky e a andragogia do desenvolvimento humano – que se vislumbra a novidade de seus estudos, ao focalizar a subjetividade individual sob um empirismo conceitual e analiticamente rigoroso. Para o pesquisador, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas, estando indissociavelmente mediada pela presença do outro. Não existiria desenvolvimento autóctone, independente da aprendizagem – como proclamado por seu contemporâneo, o biólogo e psicólogo Jean Piaget (1896-1980). Graças à interlocução com a teoria da epistemologia genética do suíço, Vygotsky pôde delinear a dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, entre pensamento e linguagem.

Ao descrever a formação dos conceitos tomando por base o desenvolvimento nas crianças, o russo comenta experimentos e questiona evidências da psicologia da época. A aprendizagem conceitual, como descreveu, nasceria mediada pelo mundo externo, calcada na experiência, sintetizada pela associação entre ideias razoavelmente inespecíficas, concretamente abstratas. Não se limitaria, enquanto processo cognitivo, a um desenvolvimento pronto e previsto dentro de cada um, que simplesmente se atualizaria conforme a passagem do tempo ou o contato social. Vygotsky rechaça a formação do sujeito a partir de uma tábula rasa, papel em branco, como também a nega exclusivamente a partir de predisposições inatas ou características preexistentes.

A formação de conceitos e sua expressão na linguagem pela palavra ocorreria a partir de duas linhas interdependentes, diferenciadas, mas relacionadas: a formação de complexos e a seleção

de atributos comuns. O conceito emergiria quando uma série de atributos abstraídos passa por uma nova síntese abstrata, alcançada após a fase de complexos e de seleção de elementos comuns aos objetos e situações, tornando-se a forma visível de pensamento à medida que é expressa pela palavra e referida por seu significado. O conceito derivaria, de acordo com Vygotsky (1995, p. 102), de uma operação intelectual, e não do jogo de associações.

Na formação da criança, todas as funções intelectuais estariam envolvidas em uma combinação original mediada pelo uso funcional da palavra como fator central de síntese seletiva, meio de orientação deliberada da atenção, da abstração e da simbolização. A partir dessa definição torna-se tangível, na formulação do russo, a diferença epistemológica entre conceito e pseudoconceito. A análise da realidade com o auxílio de conceitos seria prévia à análise dos próprios conceitos. Os experimentos do intelectual apontaram relativa discrepância entre a formação do conceito e sua definição verbal – fato apontado como ordinário mesmo em pensamentos mais desenvolvidos que o infantil.

Vygotsky (1995) aduz que mesmo os conceitos utilizados na experiência cotidiana por um adolescente ou por um adulto não iriam, normalmente, além de pseudoconceitos. Embora com todas as características dos conceitos do ponto de vista lógico-formal, não implicariam em conceitos reais para a lógica dialética; continuariam sendo apenas representações gerais, isto é, complexas. O repertório do adolescente ao utilizar corretamente um conceito em uma dada situação, por exemplo, seria maior do que ao defini-lo verbalmente. O conceito não adviria, logo, simplesmente da elaboração lógica de elementos da experiência, mas do uso consciente deles.

Nessa dinâmica a palavra exerceria o papel decisivo, historicamente situado e socialmente cambiante, de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. No nível de pensamento sinaliza a espécie de um gênero, concretizando a síntese própria da abstração. No nível da linguagem, atribuindo significado à realidade, representa o instrumento da síntese interna. Para Vygotsky (1995), forma-se o

conceito genuíno das imagens e conexões sincréticas que o pensamento em complexos articula, a partir de conceitos potenciais, alçando a palavra como estrutura significativa singular. Essa perspectiva revelaria um sistema linguístico em que a palavra tem força histórica, presença dialética e forma social, adensando o nível de desenvolvimento cultural do indivíduo.

Essa interpretação também sublinha a importância do sujeito como interlocutor da própria experiência: alguém que, por meio da palavra, atualiza-se linguisticamente, conceitua estados subjetivos interiores e reflete sobre vivências. Dito de outro modo, subjacente à pedagogia vygotskyana reside a ideia de que tanto conceitos como pseudoconceitos, por poderem coexistir em qualquer fase da vida do indivíduo, estariam em permanente construção, reconstrução e maturação. O sucesso da palavra como sujeito histórico evocaria a sintonia linguística e um repertório conceitual comum. Sem essa premissa, o uso da palavra e a interação humana soariam estanques, superficiais, improdutivos.

Pensamento e linguagem

Para chegar a essas conclusões, Vygotsky (1995) analisou diferentes métodos de pesquisa experimental sobre a formação dos conceitos, propondo uma alternativa. Criticou tanto o método da definição de palavras, que consideraria localizar a definição verbal de um conteúdo já finalizado na criança, quanto o método da abstração de objetos, que buscaria a partir de impressões mapear a percepção geral abstraída a partir de elementos concretos comuns. Em contrapartida, privilegiou o método de segundo sinal ou dupla estimulação funcional, que mostrava à criança conceitos artificiais, sem significado prévio, verificando operações cognitivas por ela mobilizadas no arranjo e rearranjo de objetos com semelhanças e diferenças.

O primeiro tipo de estímulos focalizava aspectos concretos diferenciados do objeto: cor, forma, altura, tamanho e espessura. A

segunda ordem exibia acoplados às peças sinais linguísticos artificiais atribuídos ao objeto: sílabas sem significado literal. Em um plano, avaliava-se como aspectos da percepção concreta são notados e comparados. No outro, como são influenciados por códigos preestabelecidos. Subjacente ao método, residia a hipótese de que associação lógica ou atenção fisiológica seriam processos cognitivos insuficientes para isoladamente explicar a ontogênese (origem e desenvolvimento) de pensamento e linguagem no indivíduo.

Instruído pela reprodução do experimento com mais de 300 pessoas de idade e condições de saúde diversas, o pensador russo sugere a formação conceitual a partir da transformação qualitativa – não apenas quantitativa – das ligações entre funções psíquicas que operam e medeiam a dinâmica sujeito-objeto. Periodiza esse processo em três fases, cada qual desdobrável em etapas indicativas de reorganizações cognitivas qualitativamente novas, progressivamente mais complexas: sincretismo, afinidade e redução (impressão); associação, coleta, encadeamento, difusão e pseudoconceito (seleção); generalização, conceito potencial e especificação (abstração).

Fase cognitiva	Etapas cognitivas	Dialética entre pensamento e linguagem
Impressão	Sincretismo	Tentativa de organizar as peças aleatoriamente e, conforme erros são apontados, reorganizá-las.
	Afinidade	Tentativa de perceber e agrupar as peças segundo semelhanças / diferenças entre si (cor, forma, altura, tamanho e espessura).
	Redução	Tentativa de distinguir as peças segundo um ou mais padrões percebidos na etapa anterior e agora usuais como critérios.
Seleção em complexos	Associação	Tentativa de relacionar as peças segundo a associação dos padrões usados como critérios na etapa anterior.
	Coleção	Tentativa de unir as peças segundo complementaridade / heterogeneidade da associação relativa na etapa anterior.
	Encadeamento	Tentativa de conectar as peças em elos de uma cadeia, sequencialmente, segundo atributos superficiais e visuais.
	Difusão	Tentativa de classificar as peças em ideias mutáveis, por afinidade funcional, segundo atributos vagos e não-visuais.
	Pseudoconceito	Tentativa de designar as peças pelo raciocínio situacional / interativo, segundo significados funcionais da etapa anterior.

Abstração	Generalização	Tentativa de generalizar as peças, descartando atributos, segundo suas máximas semelhanças / diferenças.
	Conceito potencial	Tentativa de sintetizar atributos isolados das peças em conceito virtual / potencial (inatural), segundo escolhas da etapa anterior.
	Especificação	Tentativa de especificar abstratamente atributos exclusivos das peças em conceito significativo (atual), ainda que não-científico.

Dialética entre pensamento e linguagem em Vygotsky.

Fonte: Elaborado a partir de Vygotsky (1995).

Na primeira fase cognitiva, a criança selecionaria e agruparia os objetos sem base interna, afinidade ou relação suficientes entre seus atributos, revelando, segundo Vygotsky (1995, p. 75), “a extensão difusa e não-dirigida do significado da palavra, ou o signo que a substitui, em uma série de elementos relacionados”. Na segunda fase, tatearia o sentido das palavras agrupando peças com variações entre si, funcionais e estruturais: “quando falamos sobre o gargalo de uma garrafa, a perna da mesa, a alça de uma porta, o braço de um rio, estamos atribuindo o objeto a um grupo comum, assim como no complexo”, exemplifica o pensador russo (p. 93). Na terceira fase, a criança dividiria, analisaria e abstrairia apelidos dados para os objetos na fase anterior, amadurecendo-os em significados razoavelmente gerais porém mais específicos.

A formação do pensamento e da linguagem ocorreria em profunda sintonia com dinâmicas interpessoais, ambientais e socioculturais das quais a palavra, enquanto segundo sinal, seria instrumento simbólico representativo. O domínio pré-intelectual e pré-verbal, a princípio, implicaria a compreensão da expressividade da linguagem, precedendo o domínio de sua sintaxe, este por sua vez anterior ao da fala egocêntrica, quando a criança adentraria o pensamento sincrético, da memória visual. Só depois apareceria a fala interna, o pensamento abstrato e a memória lógica. Em linhas gerais, a proposta de Vygotsky (1995) sobre a interação dialética entre pensamento e linguagem na formação dos conceitos infere que:

1. Pensamento e linguagem têm raízes diferentes;
2. Desenvolvimento de um e outro são independentes;
3. Relação entre um e outro não é constante;
4. Animais possuem semelhanças intelectuais e linguísticas com homem;
5. Animais não detêm correspondência entre pensamento e linguagem;
6. Há as fases pré-linguística da inteligência e pré-intelectual da linguagem.

Sob essa ótica, o desenvolvimento humano pode ser considerado uma tentativa de viabilizar a superação de pseudoconceitos, promover a construção de conceitos e alavancar (potencializar) as fronteiras da idiosincrasia -- a apropriação singular de talentos, ações e habilidades. O repertório do indivíduo ganharia sentido no ato de sua formulação e reformulação, principalmente verbal, porque síntese particular, pessoal, da experiência. Se, como bem pontuou Vygotsky, uma palavra vazia de pensamento é qual coisa morta, tal qual um pensamento nu de palavras é coisa sombria, a qualidade da relação construída em diálogos e situações de interação interpessoal envolveria, substancialmente, o uso consciente da palavra por meio da apropriação de seu sentido social em dado momento histórico.

Percepção e memória

A coletânea de artigos de Vygotsky *Pensamento e linguagem* (1995) também aprofundou as concepções relativas ao entendimento de como se formam e se processam a percepção e a memória no desenvolvimento infantil. O autor afirma serem faculdades da percepção – ausentes ou limitadas em casos patológicos – a constância, a ordenação e a coerência. Exemplifica, com a analogia de um lápis, a tendência de conservar a visão global do objeto a partir de tamanho, cor e forma, geralmente percebidos dentro de um todo graças à propriedade do sistema óptico em fornecer imagens sem deformação geométrica (ortoscopia). Relata

o russo que “a constância da percepção não nasce da variação da composição e das propriedades internas da própria percepção, mas ela começa a atuar no sistema de outras funções” (p. 357), estando associada ao desenvolvimento psicofisiológico.

A tendência de manter as relações de tamanho, distância e geometria naturais não significaria, entretanto, a ausência de subjetividade ou interpretação simbólica no processo perceptivo. Além da ótica física, a percepção seria modelada socialmente pela experiência estética histórica. O repertório individual e o contexto situacional engendrariam, do ponto de vista formal, preferência pela estrutura esteticamente convencional, a “boa forma” (Gestalt). Vygotsky (1995) recusa, assim, explicações lineares ou associacionistas sobre a origem e o funcionamento da percepção. Alega que, desde a idade infantil, seríamos aptos a uma percepção global, produto de conexões entre percepção e memória, modeladoras do sistema psicológico.

Quanto à memória, o pensador russo argumenta íntima ligação com a formulação verbal ou intenção volitiva do pensamento, sendo mais facilmente registrada, por exemplo, pelo significado pretendido que pela palavra utilizada. A localização da recordação no sistema psíquico estaria, então, apoiada em signos ou procedimentos. De tal modo que, se a criança ao pensar recordaria, referindo o objeto pela lembrança concreta que tem dele, um adolescente, dada a maturidade de sua capacidade abstrata, evocaria também, revelando outra estrutura lógico-formal, a dos conceitos. Nesse percurso da infância à vida adulta a memorização se tornaria mais complexa, pois se estrutura sob novos desenvolvimentos funcionais simbólicos, progressivamente mais sistemáticos e significativos.

Ensino e aprendizagem

A interlocução da teoria histórico-cultural contribuiu decisivamente não só para o enriquecimento epistemológico da

psicologia. A abordagem vygotskyana explicou também o desenvolvimento infantil sugerindo, mediante demonstração empírica, a transformação qualitativa e interconectada entre as funções psíquicas ao longo da progressão etária. A esse propósito, ofereceu uma alternativa programática, dialética, para repensar papéis e possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem. A prática pedagógica ganharia, na proposta de Vygotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que caberia ao educador oportunizar aprendizados considerando o contexto da experiência, o perfil individual, o contato social e as expectativas tangíveis do educando.

A forma de progredir intelectualmente, criando canais de superação das contradições entre a maturidade da criança e o seu pleno potencial, orientaria a aprendizagem para além da instrução técnica ou mera reprodução formal de conteúdo. A ZDP prefiguraria, assim, a fronteira transponível pelo aluno, sob mediação pedagógica, após contato múltiplo e interativo com novos repertórios socioculturais. Nas palavras de Corrêa (2017, p. 383), “o ensino é abordado como devendo realmente promover o desenvolvimento. Nesse processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento”.

Ao transitar por uma zona de experiência inédita, surpreendente ou desconfortável, o aprendiz poderia se beneficiar da ajuda de outros. Dentro de um espaço de significado mutuamente compreensivo, paulatinamente seria capaz de expandir sua fronteira cognitiva, desenvolvendo-se principalmente pela experiência cultural, de reconstrução via alargamento do repertório. Subentendido está, por esse enfoque epistemológico, que a pedagogia da aprendizagem não se resumiria – nem se explicaria – por leis naturais de caráter universal. Em decorrência, poderiam ser pensados, a partir de Vygotsky, desde a metodologia em sala de aula até a forma de demonstração concreta de um conceito, construindo-se elos pedagógicos coerentes à realidade psicossocial do aluno.

Para Neves e Damiani (2006), a originalidade do pensamento do russo sobre a educação foi justamente a de se contrapor à aprendizagem como mera aquisição de informações (empirismo) ou associação de ideias guardadas na memória (inatismo), propondo-a como processo interno, ativo e interpessoal. Vygotsky se distanciaria da acirrada dicotomia objeto-sujeito de ambas as correntes – a primeira, subestimando o papel do aluno; a segunda, o do professor.

O empirismo entenderia as características individuais determinadas por fatores exteriores ao sujeito. Aprender, sob esse viés, implicaria alterar comportamento mediante o treino ou a experiência adquirida. Haveria associacionismo entre ensino e condicionamento. A escola da proposta empirista promoveria o ajuste dos problemas sociais, positivando programas de ensino em que o educando figura passivo, e o educador, centraliza a atividade pedagógica. O professor dessa concepção “acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo” (Neves & Damiani, 2006, p. 3).

O inatismo, por seu turno, compreenderia os traços da pessoa a partir da herança genética/biológica interna ao sujeito. Nessa perspectiva, o sucesso do ensino dependeria da mínima interferência do educador, encarado como mero facilitador de saberes previamente existentes no educando. Restaria pouco plausível, para os inatistas, considerar interações como formas socioculturais ricas no desenvolvimento de novas estruturas comportamentais e cognitivas – pois, admitidas como predispostas no racionalismo individual, essas estruturas não careceriam de mediações para se aperfeiçoar. O professor inatista, salientam Neves e Damiani (2006, p. 4), “acredita que o aluno aprende por si mesmo e o máximo que ele [professor] pode fazer é auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe neste”.

Já o interacionismo, realizando uma síntese conceitual entre as correntes dicotômicas anteriores e tendo Piaget como seu porta-

voz na pedagogia, enfatizaria aspectos tanto objetivos (assimilação exterior) como subjetivos (produção interior) do processo ensino-aprendizagem. Abriria espaço à educação relacional, equilibrada entre dois fatores indissociáveis: bagagem prévia (herança) e meio social (contexto), mobilizados interativa e significativamente entre professor e aluno. Neves e Damiani (2006) descartam, porém, o rótulo de interacionista em se tratando de classificar epistemologicamente as formulações vygotskianas sobre educação.

A harmonia das dicotomias no interacionismo piagetiano perderia nitidez conceitual ou eficácia ontológica no projeto pedagógico materialista histórico-dialético de Vygotsky. “Para ele, não há a ‘natureza humana’; a ‘essência humana’. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos” (Neves & Damiani, 2006, p. 8). As autoras concluem que o caráter marxista e dialético das investigações pedagógicas do russo podem ser melhor referidas dentro da teoria histórico-cultural, segundo a qual não haveria idiosincrasia humana separável do meio social. Durante toda a vida, indivíduo e meio se influenciariam, produzindo e transformando um ao outro.

A análise comparativa de Moraes (2008) a respeito do quadro epistemológico da educação corrobora a visão daquelas autoras, atribuindo à originalidade vygotskyana a tentativa de não só reconhecer, como descrever o funcionamento da aprendizagem e do desenvolvimento enquanto processos diferentes e relacionados, nem independentes (interacionismo ou empirismo), nem idênticos (associacionismo). A aprendizagem não seria refratária ao desenvolvimento natural (tese empirista) ou com ele coincidente (tese associacionista), mas poderia superá-lo, projetando-o para a frente e direcionando-o a novas formações. “Sendo assim, o professor necessita ser um observador perspicaz das ações de aprendizagem da criança”, orienta Moraes (2008, p. 10), citando as brincadeiras como oportunidades ótimas ao se perscrutar o desenvolvimento infantil.

Arte e empatia

Além de investigar a aprendizagem conceitual na dialética entre pensamento e linguagem e dialogar com perspectivas sobre percepção, memória e aprendizagem, a obra vygotskyana adentrou o conceito de vivência e o relacionou à emoção e à empatia. Em 1925, a publicação de *Psicologia da arte* instaura importante reflexão sobre o papel da experiência estética individual como forma de realização sociocultural em que o sujeito ampliaria o domínio sobre si e o repertório sobre o mundo. Interpretar Hamlet na juventude, em um momento em que o próprio império russo parecia viver sua catarse política, parece ter sido apenas um ponto de partida biográfico para Vygotsky. A dedicação do pensador à análise das produções literárias e teatrais da época não se limitou à apreciação formal da estética; tateou um olhar científico também.

De acordo com Brolezzi (2014, p. 10), “a visão de Vygotsky sobre a catarse, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e culturais, traduz seu olhar sobre o envolvimento total do leitor que se torna um novo autor do romance que lê”. O apreciador da arte, ao processar estados emocionais, reinterpretando-os a partir de suas capacidades mentais e referências culturais, estaria realizando a dialética da transformação social no nível do subconsciente. Neste sentido, Vygotsky atribuía à vivência estética uma inteligência ativa, cognitiva e emocional. A ressignificação da arte pela interpretação do espectador produziria ampliação da vivência individual, enquanto possibilidade de experimentar a idiosincrasia alheia através da empatia.

“Vygotsky explica que a empatia é uma ação pela qual, a partir de dentro de nós mesmos, nos inserimos em uma obra, projetando nela nossos próprios sentimentos mais profundos, a partir da complexidade do nosso organismo”, elucida Brolezzi (2014, p. 8). Logo, a emoção sentida durante a apreciação estética não seria suficientemente explicada apenas do ponto de vista biológico ou do emocional. A mediação simbólica desempenharia

relevante fator de contradição afetiva. Outras faculdades psíquicas – raciocínio, repertório, percepção, desejo, imaginação – entrariam em cena e gestariam outra obra de arte no universo particular da recepção estética, formado pela interação social espectador-obra-autor.

Ainda que a arte não tenha sido tema central da pesquisa científica de Vygotsky, sua teoria aborda emoções e sentimentos como manifestações inteligentes, muito além de meros reflexos sensoriais de predisposições biológicas. Conclusão que, se hoje se afigura óbvia, não era majoritária nem pacífica nos idos de 1925, ano em que o realizador cinematográfico soviético Sergei Eisenstein (1898-1948) legaria o clássico *O encouraçado Potenkim*, uma das mais importantes obras da sétima arte, pioneira na montagem intelectual ou dialética, desafiando esteticamente as linhas conceituais entre a percepção e a imaginação na construção política da realidade.

A análise da arte daquele tempo pelo olhar da teoria histórico-cultural ilustra a coerência vygotskyana a respeito do potencial simbólico que a linguagem artística poderia desempenhar no projeto de emancipação humana ambicionado por aquela sociedade socialista. Ao engajar processos mentais, compartilhar estados emocionais e desinibir projeções sentimentais, a arte veicularia linguagem social e pensamento cultural, unindo vivências individuais singulares e o movimento histórico universal dentro de um projeto estético particular.

A linguagem da arte realizaria o pensamento social no homem. O sensorial, nesse enfoque, repousaria próximo de um conceito complexo e situacional; mediaría a síntese individual entre o biológico e o cultural. Na visão de Brolezzi (2014, p. 13), “Vygotsky, ainda que abordando o tema da empatia de forma passageira, empresta a ele um pouco do caráter geral de sua obra, em particular sua defesa do aporte inteligente e construtivo das emoções”.

Vygotsky e *coaching*

As formulações da teoria histórico-cultural vygotskyana, além de influenciarem decisivamente o florescimento de estudos posteriores de pedagogos e psicólogos, legaram rico campo epistemológico para situar como o potencial humano individual dialeticamente emerge da trama social. Os escritos do russo, derivados da pioneira aplicação do marxismo histórico como método de estudo das faculdades psíquicas e do sujeito, influenciaram a definição científica de atributos aqui referidos pela ideia de idiosincrasia: conceito, palavra, pensamento, linguagem, percepção, memória, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, empatia, consciência. Prática hoje habitual a serviço de organizações e pessoas, a metodologia *coaching* evoca muitas das premissas que Vygotsky buscou ontologicamente provar e sistematizar.

Emprestado da língua inglesa, o termo designa processo de desenvolvimento humano estruturado e programático em que um facilitador (*coach*), por meio de diálogo e questionamentos, contribui para o alcance de metas previamente delimitadas ou esclarecidas junto a um terceiro (*coachee*). Atrai interessados em transição performativa e contribui não só ao preparo de lideranças, reciclagem de talentos ou alinhamento de atividades em equipe dentro de empresas; abrange também atendimento individual ou em grupo, cuja meta e foco se classificam como não-clínicos (não patológicos) (Freitas et al., 2014) – a intervenção clínica escaparia ao *coach* não-psicólogo.

Sócrates (470-399 a.C.) teria demonstrado, com sistematicidade e finalidade educacional, a eficácia da interrogação sucessiva por um método de diálogo que inspira o de *coaching*: a maiêutica. Costumava reunir seus discípulos na ágora, o mercado ateniense, e ali debatia com eles assuntos filosóficos e existenciais. De forma oral propunha temas diversos; instigava ideias com perguntas; ouvia o que os participantes tinham a dizer, ensinar e

aprender. Com seu questionamento preciso e exaustivo sobre um mesmo tópico, estimulava o pensamento crítico e o raciocínio; alçava reflexões.

Seu objetivo básico, diz Chiavenato (2017), seria desenvolver as pessoas que o rodeavam, incentivando-as a abrir suas mentes e, dentro de si mesmas, do contexto situacional vivido e do sistema de crenças a ele adjacente, a buscar fontes de aprendizado e transformação. Marion (2017) acrescenta que o objetivo principal do *coaching* seria materializar mudanças (exteriores) a partir da transformação (interior) das pessoas. Nessa relação ou parceria, o *coach* teria as melhores perguntas, e o *coachee* as melhores respostas.

A duração de um encontro de *coaching* costuma variar de 60 a 120 minutos, ocasião em que o desenvolvimento do *coachee* no sentido da meta desejada passa pela construção de planos de ação. Conforme aponta França (2014), faz-se primordial o comportamento do *coach* com confidencialidade, e do *coachee*, com transparência. Ambos os requisitos criariam confiança e embasariam a abertura para o florescimento da compreensão e da parceria de *coaching*. Confidencialidade significaria manter sigiloso todo o conteúdo das conversas de *coaching*, preservando intimidade, privacidade e identidade do cliente. A transparência abrangeria não só a postura do *coachee* durante sessões, como as atitudes fora dela, diante do plano de ação e da meta acordados, primando pela sinceridade e receptividade.

Escuta e consciência

Além da confiança, o diálogo de *coaching* ontologicamente se fundaria em três premissas: empatia, escuta atenta e escuta estruturada. A obtenção da empatia produziria melhores resultados a partir do espelhamento, discreto, elegante e sutil, do comportamento verbal e não verbal do *coachee*, segundo França (2014, p. 243), “estabelecendo contato e maior nível de

compreensão”. Dentre outros recursos cabíveis na linguagem não-verbal, citam-se a respiração, postura, espelhamento corporal e expressão facial. Dentre os da linguagem verbal pertinentes à empatia, elencam-se a tonalidade, volume, ritmo, velocidade, inflexão, hesitação, pontuação, palavras processuais e expressividade da fala. A empatia exigiria, resume França (2014, p. 244), “responder ao que se vê, ouve e sente do outro”.

A escuta atenta, por sua vez, faria menção à capacidade de se concentrar totalmente naquilo que se ouve, compreendendo o significado da fala no contexto das metas e seu grau de relevância à construção do plano de ação. Implicaria, também, em detectar o padrão de comunicação, a disponibilidade emocional e o conforto ambiental para o desenrolar da sessão. Quanto ao diálogo, importaria utilizar 80% do tempo para ouvir o *coachee* e 20% para falar com ele a fim de, segundo França (2014, p. 239), “encorajar, aceitar, explorar e dar reforço positivo” a percepções, sentimentos, preocupações, emoções e crenças, promovendo ora a construção do raciocínio, ora a desconstrução de ideias ou premissas.

Nesse aspecto, competiriam ao *coach* a observação atenta (de gestos a olhares), a motivação (com a situação do *coachee*), a identificação da questão central (mesmo que em meio à divagação), a atitude positiva e resolutiva (mesmo diante de evasivas ou negativas) e o respeito ao silêncio alheio (por vezes necessário ao raciocínio profundo). Em contrapartida, seriam indesejáveis o desvio a assuntos não relacionados, a presunção ou juízo de valor, a preocupação com a próxima pergunta, a postura, o gesto ou a expressão condicionantes da fala do *coachee*, a anotação excessiva em detrimento do contato visual, ou mesmo o controle indiscreto do horário da sessão pelo relógio.

Reforçando a linguagem compreensiva em *coaching*, figuraria indispensável a escuta estruturada. Para França (2014), trata-se de conferir coragem, clareza e síntese à palavra que se ouve. Quanto ao encorajamento, seriam válidos ligeiro sorriso,

aceno de cabeça, gesto manual, sinal verbal (“ok”, “aham”), além de perguntas que incentivem ou valorizem maior abertura (“deseja acrescentar algo?”; “aprecio você compartilhar essa situação”). Mesmo sob garantia de confidencialidade, algumas situações da vida do *coachee* só vêm à tona a partir da escuta estruturada.

Quanto à clarificação, seriam usuais a ressignificação, sinônimos, especificação, abstração, narração, dentre outros recursos que preservem ou realcem o significado da conversa, e não meramente o diálogo. Quanto à síntese, caberiam paráfrase, resumo, impressão, prefácio, epílogo, recapitulação e outros recursos do diálogo que testem a congruência entre o dito e o compreendido. Assinala Marion (2017) que a pergunta estruturada libera “um mundo de possibilidades, oportunidades e criatividade” (p. 55), abrindo horizontes e visão. Para o autor, a pergunta bem estruturada resulta em resposta com ao menos um dos seguintes atributos: autoconsciência, responsabilidade, atitude, visão futura e solução.

França (2014) sugere respeitar níveis neurológicos de resposta, isto é, um conjunto de padrões situacionais que conectariam fala e experiência sensorial. Recomenda “perguntas poderosas” (p. 268) para recuperar informações alteradas por omissões, distorções e generalizações comuns. Ao reeditar estruturas de significado, essas perguntas auxiliariam na criação de ensaios mentais de sucesso, conectados a sentimentos e recursos associados, podendo ser usadas para colher informações, desconstruir pensamentos, clarificar significados, identificar limitações no modelo de mundo ou criar novas opções e escolhas.

Dialética e idiosincrasia

A relação de desenvolvimento humano ao longo das sessões costuma problematizar teses do *coachee*. Como papel preferencial, o *coach* provoca o movimento dialético da antítese. O diálogo respeita metas socialmente factíveis, historicamente situadas e

individualmente pensadas, almejando a síntese logicamente orientada do plano de ação e oralmente formulada em palavra desde a consciência. Sob esse olhar dialético do processo de empatia e escuta que permeia o fortalecimento da idiosincrasia na parceria de *coaching* (prática de andragogia), compreende-se a irrevogável atualidade de Vygotsky, mais de seis décadas após a redescoberta de seus escritos em meados de 1950, para os estudos sobre desenvolvimento humano.

Na teoria do pensador russo, conforme Pivatto e Silva (2014), pensamento verbal e linguagem racional alterariam o aspecto biológico inicial para a função social e histórica da fala. A criança, objeto central dos experimentos sobre o desenvolvimento inicial da consciência na vida, estaria inserida em uma cultura cuja linguagem já se estruturou e organizou, contexto que ampliaria seus horizontes de pensamento verbal, mas situaria, até certo ponto, a sua interação com o meio. O *coachee*, protagonista do desenvolvimento da consciência na fase adulta, por analogia, reestruturaria/atualizaria oralmente aqueles horizontes no diálogo de *coaching*.

Para Clot (2014), intérprete francês da obra do russo, a consciência não implicaria em uma imagem analógica do real, mas na atividade prática de seleção e reconfiguração de seus elementos, intenção de agir que teria superado outras intenções rivais, surgida no ponto de colisão de várias possibilidades de realizações. Não seria exagerado pensar que Vygotsky, no fim da vida, segundo infere o autor, tenderia a conceber a consciência, além do pensamento, como mais que campo contemplado pelo sujeito: visão da relação entre significação e sentido. Nesse sentido, ao promover reconstrução de conceitos, reformulados em metas, e potencializar oralmente as vias do pensamento e da linguagem, direcionadas em curso de ação, o *coaching* conduziria à dialética.

Argumenta Clot (2014) sobre a epistemologia vygotskyana aqui considerada em clara sintonia com a metodologia *coaching* que, “por sua mediação, o sujeito pode enfrentar as dificuldades do

real, organizá-las, orientar-se dentro delas, libertar-se das dominações da situação concreta e dispor de sua existência, dentro de limites que lhe são sempre lembrados” (p. 127). Assim, entre o determinismo da experiência ou a liberdade da abstração, a consciência do *coachee* poderia parcialmente determinar-se por palavras simbolicamente apropriadas e ações individualmente coerentes para transformar seu imaginário ideal em concreto real. E não seria essa a promessa dialética vygotskyana para a idiosincrasia humana?

A teoria histórico-cultural afigura um horizonte científico com valor epistemológico para que a prática *coaching* se afirme metodologicamente como serviço profissional e se revele ontologicamente como prática de emancipação humana. A teoria resulta do esforço genuíno presente na obra de Vygotsky, que talvez pudesse encontrar hoje, na relação de consciência e andragogia *coach-coachee*, a aplicação programática de premissas da pedagogia marxista que buscou para a escola socialista soviética. Enquanto método de autocrítica e autoconsciência individual, o *coaching* revela a pertinência de perspectivas como a da psicologia histórico-cultural para não só situar, mas expandir, as fronteiras da idiosincrasia no século 21.

Referências

- Barbrook, R., & Cameron, A. (1996). The californian ideology. *Science as Culture*, 6(1), 44-72.
- Bortolanza, A. M. E.; Ringel, F. (2016). Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. *Educativa*, 19(1), 1020-1042.
- Brolezzi, A. C. (2014). Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, 20, 153-166.
- Chiavenato, I. (2017). *Coaching e mentoring: construção de talentos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. *Psicol. Soc.*, 26(n. spe. 2), 124-139.
- Corrêa, C. R. G. L. (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia escolar e educacional*, 21(3), 379-386.
- Drucker, P. (1999). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Publifolha.
- França, S. (2014). *Professional coach certification: livro de metodologia*. São Paulo: SF Treinamentos e Editora Ltda.
- Freitas, S. B., Habibl, L. R., Sardinha, A., King, A. L. S. K., Barbosa, G., Coutinho, F. C., Martiny-Costa, M., Carvalho, M. R., Palmer, S., Nardil, A. E., & Dias, G. P. (2014). Terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 54-63.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Marion, A. (2017). *Manual de coaching: guia prático de formação profissional*. São Paulo: Atlas.
- Moraes, S. P. G. (2008). *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Neves, R. A., & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *Unirevista*, 1(2), 1-11.
- Pivato, W., & Silva, S. C. R. (2014). O papel da oralidade sob a perspectiva vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade. *Caderno pedagógico*, 11(2), 113-123.
- Vigostky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo II: Pensamento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Madrid: Ediciones Fausto.

A constituição do sujeito: contribuições de Vygotski

Maria Sara de Lima Dias

Álaba Cristina Pereira

A constituição do sujeito envolve a formação de uma subjetividade que se refere ao mundo de ideias, significados e emoções construído internamente a partir de suas relações sociais e de suas vivências. A Psicologia deve recuperar o sujeito na interação com a sua história e com a história de sua sociedade e cultura. Nesse sentido, a contribuição de Vygotski é fundamental para compreender como o homem reproduz as relações sociais e mantém a produção da sua vida material na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que produz uma sociedade qualitativamente diferente da anterior, através da superação e transformação de sua realidade. Desse modo, ao estudar a constituição do sujeito, a Psicologia não pode ignorar a mediação ideológica, os valores, os comportamentos cristalizados presentes nas relações e interações sociais, bem como não pode negar o ser humano, em sua condição social e histórica.

A posição biologicista e empiricista de uma Psicologia que, para se objetivar como ciência, foi construindo explicações universais e diferenciadas de especulações filosóficas, criou uma crise do conhecimento sobre o universo psi, sobre a constituição do sujeito e sua subjetividade. Nesse processo, o comportamento humano foi se reduzindo ao organismo fisiológico e a especulações criadas em laboratório. Por outro lado, a Psicologia também se

reduziu a correntes teóricas que se destinavam simplesmente a descrever o comportamento observado, enfocando o indivíduo como causa e efeito de si mesmo. Nesse contexto a psicologia de Vygotski vem a construir uma nova visão de homem como produto e produtor, não só de sua história, mas da história de sua sociedade (Lane & Codo, 2001).

Se, ao enfrentar as contradições entre objetividade e subjetividade, a Psicologia perdeu o ser humano, a psicologia concreta de Vygotski vai tornar-se necessária para apreender o sujeito como manifestação de uma totalidade histórico-social. É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que se buscam os pressupostos epistemológicos para analisar a constituição do sujeito.

É preciso reconhecer que o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens; portanto, a dicotomia indivíduo *versus* sociedade é falsa. Em segundo lugar, a participação do homem no desempenho de suas ações no grupo parte da aquisição da linguagem (*langue*), código produzido historicamente e que, portanto, preexiste ao sujeito, aprendido por ele na relação com os demais sujeitos (*parole*). Se a língua traz significados para o indivíduo, as palavras terão um sentido pessoal decorrente da relação entre pensamento e ação, mediada por outros significativos (Lane & Codo, 2001).

Todos esses comportamentos são caracterizados por aspectos tipicamente humanos. Assim, para analisar o sujeito concreto, é preciso trabalhar com o desenvolvimento humano e com as características que se formaram ao longo da história humana frente a vivências que durante a sua vida o tornam humano. Dessa forma, o homem nasce somente como um candidato à humanidade.

Embora a constituição do sujeito seja compreendida enquanto esfera humana íntima e singular, ela não pode ser considerada apenas em seu âmbito individual, tendo em vista que sua construção ocorre a partir da relação do homem com seus

pares e com sua realidade sócio-histórica. A relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social é constante desde o seu nascimento; portanto, a ênfase na construção do mundo subjetivo a partir de um mundo material, histórico e social é fundamental na obra de Lev Vygotski (1896-1934). O autor soviético baseou seus estudos no pressuposto de que a constituição do mundo psíquico está diretamente ligada às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade, em um processo de permanente movimento e transformação – ou seja, conforme as novas formas de atividade, o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem mudam, o mundo subjetivo ao mesmo tempo muda.

Ao evidenciar a importância da realidade material enquanto elemento constituinte do psiquismo e da subjetividade, Vygotski valorizou a importância de uma compreensão dialética do ser humano. A partir da apreensão da realidade em suas mais amplas concepções na relação entre o homem e a natureza, o autor considera que as diferentes formas de atividade trazem consequências psicológicas para o ser humano.

Ao longo deste capítulo são apontadas algumas especificidades relativas à constituição do mundo psíquico e aos conceitos de sujeito, sistemas psicológicos, consciência, psiquismo, instrumentos psicológicos, inconsciente e psique. Busca-se, dessa forma, favorecer a compreensão da perspectiva vygotkiana no que tange à constituição do sujeito a partir de suas inter-relações sociais e de sua realidade material.

A constituição do mundo psíquico e o conceito de sujeito

A constituição do mundo psíquico (ou seja, a subjetividade) está diretamente relacionada à realidade sócio-histórica da qual o sujeito participa. Assim, muitos constructos da Psicologia Histórico-Cultural evidenciam a importância das inter-relações sociais, dos simbolismos, dos valores culturais e dos instrumentos de mediação

no desenvolvimento humano; dessa forma, as categorias teóricas avançam sobre os conceitos de agente e de sujeito. Para González Rey (2017), a categoria *sujeito* inicialmente envolvia a descrição de um ser ativo, intencional, consciente e emocional. Essa categoria vai evoluir através dos estudos do autor, passando a abarcar diferentes níveis de regulação da personalidade. Em suas diferentes pesquisas sobre aspectos da personalidade o desenvolvimento da categoria *sujeito*, representou a personalidade como uma organização em processo que se via nas ações do indivíduo integrando sua configuração psicológica (González Rey, 2017).

Tais fundamentos sobre o desenvolvimento da categoria *sujeito* permitiram novas construções teóricas parte da concepção de subjetividade desenvolvida por González Rey (2017), úteis à compreensão da constituição do mundo psíquico e da forma como os indivíduos e grupos podem gerar novos espaços de subjetivação dentro de contextos normativo-institucionais. Nesses processos a interação sujeito-meio pode, a partir de uma perspectiva integradora, reconhecer as singularidades de cada processo e, ao mesmo tempo, as significativas conexões entre as partes e o todo e como síntese singular e social.

A subjetividade vai sendo constituída conforme o indivíduo se desenvolve e vivencia as experiências da vida social e cultural – ou seja, ao modo de ser em seu universo relacional, de cada homem. Esse modo subjetivo de ser envolve um sistema psicológico formado por múltiplos elementos integrados: consciência, linguagem, pensamento, percepção, atenção, comportamento. Tais constructos são descritos de forma integrada em sua relação uns com os outros e também com a realidade material, de modo que compreensão das funções superiores ocorre em função da vida social e cultural.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de tais funções deve ser considerado em sua relação dialética com a realidade sócio-histórica, o que significa dizer que a cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à

explicação das funções superiores. Como o homem é um ser ativo, social e histórico, sua constituição psíquica só pode ser compreendida a partir do reconhecimento de tal premissa. Desse modo, compreender o ser humano implica apreendê-lo a partir de sua inserção sociocultural (Bonin, 2013).

Vygotski reconhecia a importância das circunstâncias reais da vida do indivíduo (constituição familiar, ambiente, momento histórico, formas de trabalho, valores culturais vigentes) na constituição do ser humano enquanto tal. A cultura torna-se, assim, parte da natureza humana, em um processo histórico e social, revelando que o homem é membro de uma espécie biológica que só se forma e desenvolve no interior de um grupo pertencente a uma cultura.

Nessa perspectiva teórica, o sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e de grupos; abre, assim, uma via para a própria subjetivação no espaço social e normativo dentro do qual suas experiências acontecem. O sujeito é aquele que exerce a sua capacidade criadora, manifesta ou não em ações. Portanto, “a execução criativa configura-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade social em que esta ação se desenvolve” (González Rey, 2017, p. 74). A teoria da subjetividade desenvolvida por esse autor traz o reconhecimento do caráter ativo do sujeito, cujos atos se configuram subjetivamente; implica na compreensão da dinâmica da teoria que só pode ser desenvolvida por meio de uma metodologia construtivo-interpretativa.

Os sistemas psicológicos na perspectiva de Vygotski

Os sistemas psicológicos se constituem por funções complexas superiores, que têm um papel distinto das funções psicológicas primitivas no desenvolvimento da personalidade. Assim, quando se diz que o homem é o dono de seu comportamento e o dirige, explicam-se elementos simples (como atenção voluntária ou memória lógica) através de outros mais

complexas, como a personalidade. É importante salientar que o conceito da personalidade está presente nas explicações sobre as funções psicológicas; logo, por mais primitivo e simples que seja o modo como as funções psicológicas superiores são interpretadas, tem-se recorrido ao conceito específico de personalidade de natureza mais complexa e integral.

É fundamental compreender a concepção de funcionamento cerebral subjacente à ideia de sistema funcional. As funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro ou em grupos isolados de células; elas são organizadas a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constitui como um sistema funcional complexo. O processo de desenvolvimento dessas funções consiste, fundamentalmente, não no fato de que dentro de cada uma ocorre uma mudança, mas sim na ideia de que as mudanças são o nexos inicial entre elas – processo característico tanto da filogênese como do desenvolvimento da criança na mais tenra idade. Esse nexos e essa relação não permanecem iguais durante o desenvolvimento posterior da criança. Dessa forma, uma das ideias centrais no âmbito da evolução do pensamento e da linguagem é a de que não existe uma fórmula fixa que determina a relação entre os dois e que seja válida para todos os níveis de desenvolvimento e formas de alteração (Vygotski, 1990a).

Vygotski (1990a) rejeita, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie (filogenético) e do desenvolvimento individual (ontogenético). Existe uma estrutura básica estabelecida ao longo da história da espécie. O cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, sua estrutura ou sua pauta de desenvolvimento; o que se transforma, de fato, são as relações – ou seja, o nexos das funções entre si, dando origem a novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. Desse modo, o funcionamento cerebral baseia-se no desenvolvimento de funções psicológicas superiores que são adquiridas ao longo da história social do homem. Ao considerar o cérebro um órgão de grande plasticidade, Vygotski (1990a) admite que o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais mediadas pelos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos pela cultura na qual o homem está inserido. Nesse sentido, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não está na mudança intrafuncional, e sim nas mudanças interfuncionais, nas transformações dos nexos interfuncionais e da estrutura interfuncional.

Considera-se, então, sistema psicológico como o surgimento de novas e dinâmicas relações nas quais se situam as funções. As funções mais simples são obtidas pelas relações entre processos sensoriais e motores e se ajustam entre si, em um conjunto psicofisiológico único, durante algum tempo na história de seu desenvolvimento. O desenvolvimento cerebral baseado em sistemas funcionais possui duas implicações diretas para o desenvolvimento psicológico: a organização básica resultante da evolução filogenética e a indicação de que o desenvolvimento das funções mentais (primeiro elementares, depois superiores) ocorre ao longo da ontogênese. Assim, a conexão inicial entre os processos motores e sensoriais no início do desenvolvimento adquire uma relativa independência mútua; portanto, o que caracteriza a motricidade do adulto não é sua constituição inicial, mas sim suas novas conexões, as novas relações estabelecidas com outras esferas da personalidade e as demais funções.

O desenvolvimento posterior da percepção se estabelece em uma complicada síntese com outras funções e concretamente com

a linguagem. Essa síntese é tão complexa que, salvo nos casos patológicos, é impossível estabelecer uma estrutura básica da percepção. A conexão inicial, característica da relação entre as funções, se desintegra e surge uma nova conexão. De acordo com Vygotski (1990a), são necessárias muitas conexões e estruturas do pensamento para a resolução de tarefas práticas ou teóricas. Quando essa função se une à memória, ocorrem modificações nas conexões estruturais e nas relações, proporcionando a formação de um novo sistema.

Toda forma superior de comportamento aparece, assim, primeiramente como uma forma coletiva, social, interpsicológica, como um procedimento externo, para somente depois ser internalizada. O exemplo do desenvolvimento da linguagem comprova a ideia de que toda função superior se acha inicialmente dividida entre duas pessoas, constituindo um processo mútuo; é ao longo do processo de desenvolvimento psicológico que ocorre a fusão dessas funções (Vygotski, 1990a).

Enfatizando essa concepção, Bonin (2013) afirma que o desenvolvimento do controle da fala sobre o comportamento é realizado por meio da relação interpessoal, através dos comandos da mãe sobre a criança, a qual passa a se autoinstruir sobre como deve se comportar (controle intrapessoal). Em outras palavras, o controle e o planejamento intrapessoal da atividade individual derivam de uma relação interpessoal. Feldman (2015), realçando a ideia de Vygotski (1990a), afirma que o desenvolvimento cognitivo infantil deve ser compreendido como consequência das interações sociais em que as crianças trabalham com os outros para resolver problemas conjuntamente, pois é através dessas interações que suas habilidades cognitivas aumentam e elas adquirem a capacidade de funcionar intelectualmente sozinhas.

Ao apontar a origem social das funções psíquicas superiores, Vygotski (1990a) enfatiza a importância dos meios de comunicação social para a formação das complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se tornam individuais, como forma

de expressão do comportamento da própria pessoa. Utilizando o exemplo dos sonhos e seus simbolismos em diversas culturas, o autor assinala a conexão que alguns sistemas novos guardam não só com os signos sociais, mas também com a ideologia e o significado que determinada função psicológica adquire na consciência das pessoas enquanto, por outro lado, o processo de surgimento de novas formas de comportamento a partir de um novo conteúdo é construído pelo homem a partir da ideologia do meio que o cerca. O estudo de crianças e adolescentes evidenciou que a essência do desenvolvimento psicológico reside na mudança das conexões, que introduz o papel do pensamento em todas as demais funções (Vygotski, 1990a). Na criança pequena, as regiões do cérebro responsáveis por processos mais elementares são fundamentais para seu funcionamento psicológico; no adulto, ao contrário, a importância maior reside nas áreas ligadas a processamentos mais complexos.

Entende-se que o conceito também consiste em um sistema psicológico. A lógica formal considera o conceito como um conjunto de traços gerais de um determinado objeto, como resultado de conhecimentos estáticos sobre o objeto. Já a lógica dialética enfatiza que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas sim um conhecimento muito mais rico e completo.

No plano psicológico o processo de formação do conceito consiste na abertura de conexões do objeto em relação a outros, na constituição de um conjunto real, de um conjunto de suas relações, na determinação de um lugar no mundo para esse objeto. Assim, o conceito é um sistema de apreciações reduzidas a uma determinada conexão regular (Vygotski, 1990a). O autor afirma que a fase de transição entre infância e adolescência caracteriza-se pela estruturação da concepção do mundo e da personalidade, pelo surgimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para essa transição é o pensamento em conceitos, que relaciona as realidades interna e externa. Traça-se, assim, um

paralelo entre a idade de transição e a esquizofrenia quanto à formação dos sistemas – na esquizofrenia ocorre a conservação das funções e a desintegração do sistema de conceitos que foram construídos socialmente, como resultado da desintegração das relações externas (interpsicológicas).

A introdução do conceito de sistema psicológico envolve a ideia de complexas conexões reais, o que significa que o substrato cerebral dos processos psíquicos não integra setores isolados, mas sim complexos sistemas. O processo de desenvolvimento de qualquer sistema ocorre em três fases: inicialmente uma fase interpsicológica (em que um ordena e o outro obedece), depois uma fase extrapsicológica (quando a própria pessoa fala consigo mesma) e, por último, a fase intrapsicológica (em que dois pontos do cérebro que são estimulados externamente tendem a atuar dentro de um sistema único e se transformam em um ponto intracortical).

Por conseguinte, as alterações ao longo do desenvolvimento não se dão exclusivamente no seio das funções, pois há alterações nas conexões e na infinita diversidade de formas de sua manifestação. Desse modo, em uma determinada fase aparecem novas sínteses, novas funções cruciais e novas formas de conexão, que indicam a importância dos sistemas e suas finalidades (Vygotski, 1990a).

Os instrumentos psicológicos sob a ótica de Vygotski

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos sociais destinados ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos recebem a denominação de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Tais instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais, dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios (Vygotski, 1990b). Esses instrumentos ou ferramentas são importantes porque medeiam o

desenvolvimento da memória e do cálculo, contribuindo também para a formação dos conceitos nas crianças em idade escolar.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas, tem-se a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo da álgebra, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos e todos os gêneros de signos convencionais (Vygotski, 1990b).

Inserido no comportamento, o instrumento psicológico transforma a evolução e a estrutura das funções psíquicas e suas propriedades e determinam a configuração do novo ato instrumental. Do mesmo modo, o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações do trabalho. Além dos atos e processos naturais de comportamentos, tem-se as funções e formas de comportamento artificiais ou instrumentais. Os processos naturais de comportamento surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo de evolução e são comuns ao homem e aos animais superiores. Já as formas de comportamento artificiais constituem uma conquista posterior da humanidade, um produto da evolução histórica e são a forma específica de comportamento do homem.

Os atos instrumentais não devem ser considerados como supranaturais, criados segundo leis novas e especiais. A relação entre os processos instrumentais e naturais pode ser explicada mediante a utilização do esquema de um triângulo cujos vértices seriam A, B e X: existe uma conexão associativa direta entre os estímulos A e B, de modo que o novo (artificial, instrumental) é dado pelo fato de ocorrer a substituição da conexão A até B por duas novas conexões (A-X e B-X) (Vygotski, 1990b). Nesse esquema se reconhece a essência do método instrumental e a singularidade que supõe esse enfoque sobre o comportamento, bem como seu desenvolvimento, a despeito de outros métodos científico-naturais de estudo do comportamento.

Algumas vezes o comportamento humano será estudado como um complexo sistema de processos naturais cujas leis regentes podem ser conhecidas, a exemplo do que se poderia fazer com a atuação de qualquer máquina enquanto sistema de processos físicos e químicos. Em outros momentos, estudar-se-á o comportamento a partir do ponto de vista da utilização dos processos psíquicos naturais que lhe são próprios e das formas que adota essa utilização, a fim de compreender como o homem maneja as propriedades naturais de seu tecido cerebral e como controla os processos que tem lugar nesse contexto. Dessa forma, o método instrumental estabelece um novo ponto de vista sobre a relação entre ato de conduta e fenômeno externo. Dentro da relação geral estímulo-reação, esse método entende que o fenômeno externo (estímulo) pode desempenhar o papel de objeto para o qual se dirige o ato de comportamento (recordar, comparar, eleger, valorar, ponderar), assim como pode assumir o papel de meio, auxiliando na execução das operações psíquicas necessárias para resolver essas tarefas de comparação, recordação, eleição e ponderação (Vygotski, 1990b). A natureza psicológica na relação entre ato de comportamento e estímulo externo é essencialmente diferente nos dois casos: o estímulo determina, condiciona e organiza o comportamento de forma diferente e mediante procedimentos totalmente singulares. No primeiro caso, o correto seria denominar o estímulo como objeto, já no segundo caso, o estímulo deveria ser chamado de ferramenta psicológica do ato instrumental (Vygotski, 1990b).

A singularidade do ato instrumental apoia-se na ideia simultânea do estímulo enquanto objeto e ferramenta, cada um dos quais desempenhando diferentes papéis qualitativos e funcionais. Sendo assim, no ato instrumental, entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que determina, funcionalmente, todos os processos que dão lugar ao ato

instrumental. Em seguida, qualquer ato de comportamento se converte em uma operação intelectual.

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser desempenhado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo umas funções por outras – ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, de forma que o instrumento técnico recria totalmente o sistema das operações de trabalho.

Os processos globalmente considerados, na medida em que constituem uma complexa unidade estrutural e funcional, estão orientados para a resolução de uma tarefa que é elencada pelo objeto, de acordo com a evolução do processo, o qual, por sua vez, é determinado pelo instrumento. Nasce, então, uma nova estrutura: o ato instrumental.

A natureza do conjunto do ato instrumental determina a singularidade de sua estrutura interna, cujos aspectos mais importantes são o estímulo-objeto e o estímulo-instrumento. O instrumento psicológico está orientado ao psiquismo e ao comportamento; o instrumento técnico, visto como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, está orientado a provocar determinadas mudanças no próprio objeto. Do mesmo modo, o instrumento psicológico não modifica o objeto, de forma que o ato instrumental reflete a atividade com respeito a si mesmo e não com respeito ao objeto (Vygotski, 1990b).

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando e modificando sua própria natureza. A subordinação dessa força da natureza a si mesmo e ao seu próprio comportamento é a condição

necessária do trabalho. No ato instrumental, o homem domina a si mesmo desde o exterior através de instrumentos psicológicos.

O ato instrumental atua nas propriedades psicológicas do fenômeno externo e o estímulo se converte em instrumentos de técnica graças à sua utilização como meio de influência no psiquismo e no comportamento; assim, todo instrumento é necessariamente um estímulo – pois, se não tem a faculdade de influenciar o comportamento, não pode ser reconhecido como instrumento (Vygotski, 1990b).

O emprego de um instrumento psicológico através do método histórico-genético contribui para a investigação do comportamento a partir de um ponto de vista histórico. Assim, os principais âmbitos de observação nos quais se pode aplicar com êxito o método instrumental são: o âmbito da Psicologia Histórico-Social e étnica, o âmbito da investigação das funções psíquicas superiores (memória, atenção, pensamento verbal ou matemático, etc.), a Psicologia Infantil e Pedagógica.

O método instrumental estuda a criança que se desenvolve e passa por um processo de educação enquanto domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. Analisa, nesse contexto, o desenvolvimento natural e educativo como processo único, visando descobrir como se estruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. Esse método oferece uma interpretação sobre como a criança realiza, em seu processo educativo, o que a humanidade tem realizado ao longo de toda a história do trabalho; ou seja, estuda como atuam as forças naturais que formam sua corporeidade (Vygotski, 1990b).

O desenvolvimento de numerosas funções psíquicas naturais na infância (como a memória e a atenção, por exemplo) envolve o uso dos mais diversos instrumentos. Qualquer tipo de desenvolvimento infantil é determinado em grande medida pela capacidade da criança de utilizar por si mesma suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos.

Investigar as características e a estrutura do comportamento da criança exige, portanto, desvendar seus atos instrumentais e considerar a reestruturação das funções naturais que o arranjam.

A consciência no entendimento de Vygotski

Ao ignorar a consciência, a Psicologia está fechando caminhos para os problemas mais complexos do comportamento humano. Segundo Vygotski (1990c), o estudo da consciência apresenta uma série de lacunas e falhas. Ao ignorar esse problema da consciência, a Psicologia impede a si mesma de investigar problemas relacionados com a consciência, limitando-se a explicar apenas os nexos mais elementares do ser vivo no mundo.

Exemplifica-se essa situação com o experimento psicológico clássico do reflexo condicionado, que traz explicações insuficientes e evidencia o quanto é inadequado formular princípios universais baseados no material reflexológico. Quanto mais amplo e universal for o princípio, mais fácil será adaptado ao fato desejado. Porém, a amplitude e o conteúdo dos conceitos e dos princípios universais tende sempre ao infinito, enquanto o seu conteúdo psicológico se aproxima de zero (Vygotski, 1990c). Esse problema se reflete também na intenção de formular uma doutrina do comportamento do indivíduo a partir do ponto de vista exclusivamente da reflexologia.

A negação da consciência e a tendência a construir o sistema psicológico sem esse conceito (uma psicologia sem consciência) faz com que os métodos se vejam privados dos meios mais fundamentais para investigar as reações e os movimentos internos do ser humano como a fala e as reações somáticas, dentre outros. Ao limitar a Psicologia ao estudo das reações que podem ser observadas, o esforço do pesquisador resulta estéril e injustificado, mesmo no que se refere aos problemas mais simples do comportamento humano – pois está organizado de forma que são justamente os movimentos internos (e, portanto, pouco conhecidos) que o orientam e o dirigem.

Assim, toda a diferença entre o comportamento do animal e do homem reside na consciência. Ao ignorar essa diferença, a Biologia engole a Sociologia e a Fisiologia engole a Psicologia. Aborda-se o estudo do comportamento do homem do mesmo modo que o estudo do comportamento de qualquer mamífero, ignorando o que a consciência adiciona de novo ao comportamento humano (Vygotski, 1990c).

A exclusão da consciência, considerando que os fenômenos subjetivos ou conscientes são fenômenos de segunda ordem especificamente internos, deixa intacto o dualismo anterior da Psicologia científica. Reportando à premissa da reflexologia, que pretendia explicar o comportamento do homem sem recorrer a fenômenos subjetivos (ou seja uma psicologia sem psique), seu objetivo se orienta ao estudo de uma psique pura, abstrata. Dessa forma, a psique e o comportamento são interpretados como dois fenômenos distintos.

Para Vygotski (1990c), eliminar a consciência significa limitar a investigação dos problemas mais transcendentais, como a estrutura do comportamento, seus componentes e formas, e manter a falsa ideia de que o comportamento é uma soma de reflexos. O reflexo é um conceito abstrato de grande valor, mas que não pode ser convertido no conceito principal da Psicologia como ciência do comportamento do homem, uma vez que esse comportamento não constitui de modo algum um mero conjunto de reflexos, nem seu cérebro é depósito de reflexos condicionados que casualmente se alojam nele. Logo, o que deve ser estudado não são os reflexos, mas sim o comportamento: seu mecanismo, composição e estrutura.

Seguindo esse raciocínio, o comportamento do homem não deve ser visto como um mecanismo que pode ser totalmente desvendado graças ao reflexo condicionado. Sem uma hipótese de trabalho prévia sobre a natureza psicológica da consciência, é impossível revisar criticamente todo o capital científico nesse campo ou elaborar novos conceitos e criar uma nova área de

investigação (Vygotski, 1990c). A Psicologia científica não tem que ignorar os fatos da consciência, mas sim materializá-los, traduzi-los para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções; sem isso, é impossível o trabalho de ensino, crítica e investigação (Vygotski, 1990c).

É necessário encontrar para a consciência uma interpretação e um lugar adequado. É preciso explicá-la sem fragmentar os elementos a ela relacionados: a questão da conservação de energia, da introspecção, da natureza psicológica do conhecimento, de outras consciências e do caráter consciente das três principais dimensões da psicologia (o pensamento, as sensações e a vontade), assim como o conceito de inconsciente e a evolução da identidade e da unidade da consciência.

Para abarcar a totalidade do comportamento, é necessário introduzir novos componentes e ressaltar a amplitude da experiência herdada pelo homem – que o constitui, mas não de maneira única: existe a sua experiência histórica, que envolve a experiência das gerações anteriores e influencia a vida, o trabalho e o comportamento do homem. Ao lado da experiência histórica situa-se também a experiência social. Desse modo, o homem dispõe não apenas das conexões referentes à experiência particular entre reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que são estabelecidas na experiência com outras pessoas (Vygotski, 1990c).

Surgem duas premissas com relação à questão da consciência enquanto mecanismo do comportamento. A primeira é a de que o comportamento que se realiza é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis, de modo que a vida humana é permeada por inúmeras possibilidades não realizadas. Reações aparentemente insignificantes, inclusive pouco notáveis, podem ser regentes em função da conjuntura (Vygotski, 1990c). Assim, considera-se o problema da consciência como interação, reflexão e estimulação recíproca de diferentes sistemas de reflexos. É consciente o que se transmite a outros sistemas em qualidade de

estímulo e provoca neles uma resposta; a consciência é sempre um eco, um aparato de resposta. A consciência deve ser considerada como um caso particular de experiência social, daí derivando a ideia de experiência duplicada.

A psicologia dialética de Vygotski

A psicologia dialética focaliza-se na unidade dos processos psíquicos e fisiológicos, de modo que a subjetividade não é algo que existe para além da natureza, como algo neutro dentro do outro, mas sim uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções e sistemas psicológicos, que constituem o mundo subjetivo do sujeito.

Ao apreender o homem é fundamental compreender o seu movimento dialético entre a natureza e a realidade, o ser que é multideterminado pelas mediações sociais e históricas e culturais. Assim a experiência do homem é duplicada, posto que a historicidade se desdobra em aspectos inseparáveis: um relativo à existência de uma “dialética geral das coisas”, no sentido de que o homem se desenvolve nas e pelas contradições no movimento dialético constitutivo das mediações sociais, e outro referente ao concomitante processo histórico e temporal, com toda a materialidade que o caracteriza.

Para Vygotski (1990c), a Psicologia dialética deve considerar os sujeitos em um sistema cultural dado previamente, formando por uma rede de inter-relações em que atuam ativamente (Bonin, 2013). Assim, ao contrário dos animais, que se adaptam passivamente ao meio, o homem adapta ativamente o meio a si mesmo, é um ser criativo e volitivo – por isso, é preciso construir uma Psicologia do homem concreto. O comportamento humano é uma luta que não se interrompe em nenhum momento, na qual se integram a realidade e a totalidade do indivíduo. Para Vygotski (1990c) o comportamento é, pois, um sistema de reações triunfantes.

A ideia da duplicação da experiência no trabalho humano possibilita compreender como o homem desenvolve formas de adaptação ativa ao meio. Assim, o comportamento humano envolve a experiência histórica (vinculada às inter-relações vivenciadas pela pessoa), a experiência social (construída a partir do vínculo com a experiência de outras pessoas) e a experiência duplicada (relacionada ao trabalho humano enquanto significação).

A subjetividade, portanto, não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar em qualidade de complementos superiores e apartados dos componentes cerebrais. A subjetividade social e individual é, antes, uma expressão subjetiva desses processos: uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores. Logo, é preciso abordar o homem e seu comportamento em sua totalidade que envolve a consciência. Para tal propósito, é fundamental à Psicologia reconhecer a unidade do psíquico e do físico. A Psicologia dialética admite as singularidades de cada processo ao mesmo tempo em que reconhece o processo integral do comportamento, buscando descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo.

Considerando que todos os processos psíquicos em conexão orgânica para a formação de um processo complexo da subjetividade e da consciência humana não se limitam a uma vertente consciente, admite-se também a existência do inconsciente. Esse fenômeno psicológico precisa ser considerado em sua integralidade, a partir de sua relação com a personalidade e com as vivências reais de cada sujeito humano em seu contexto material de existência. A realidade histórica e cultural colabora na constituição do sujeito – o que significa que os fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos que permeiam a realidade influenciam a constituição do sujeito e de sua subjetividade, influenciando sua forma particular de se relacionar com o mundo. Todas as relações interpessoais interferem na constituição do sujeito e na formação dos sistemas psicológicos, bem como na construção da própria consciência.

Dessa forma, a constituição do sujeito deve ser estudada em sua ampla relação com a realidade na qual ele está inserido. Nessa perspectiva, enfatizar as relações sociais e do mundo material na constituição da subjetividade significa dizer que o homem se constrói a partir de suas vivências. Compreender o ser humano implica conhecer as relações interpessoais, sociais e históricas que permeiam o mundo ao seu redor e que constituem a matéria-prima para a atuação do psicólogo. Todas as singularidades do uso de instrumentos, símbolos e signos atuais influenciam, portanto, de forma inequívoca, a constituição psíquica do ser humano como um ser social, dotado de subjetividade.

Referências

- Bonin, L. F. R. (2013). Indivíduo, cultura e sociedade. In M. N. Strey (Org.), *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (21. ed., pp. 58-67). Petrópolis: Vozes.
- Feldman, R. S. (2015). *Introdução à Psicologia* (10. ed.). Porto Alegre: AMGH.
- González Rey, L. F. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- Lane, S. & Codo, W. (2001). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo; Brasiliense.
- Vygotski, L. S. (1990a). Sobre los sistemas psicológicos. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 71-93). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990b). El método instrumental en psicología. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 65-70). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990c). La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 39-60). Madrid: Visor.

O desenvolvimento dos conceitos científicos e a valorização dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem do ensino superior

Eliane Martins Braga
Maria Sara de Lima Dias

Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural (THC)

Neste primeiro tópico pretende-se desenvolver uma abordagem a respeito das contribuições da THC (Teoria Histórico-Cultural) para o processo pedagógico e educacional no Ensino Superior, buscando uma fundamentação teórica ancorada no Materialismo Histórico Dialético postulado por Lev Semienovitch Vygotsky e colaboradores como Leontiev, Luria e Davidov, entre outros. A Teoria Histórico-Cultural aborda a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados evidenciando-os em determinados contextos, permitindo aos indivíduos interagir sobre os fatores sociais, culturais e históricos e concomitantemente sofrer a ação destes. Ou seja, reconhece que os indivíduos modificam ativamente as forças que os transformam em uma relação dialética entre sujeito e natureza.

Portanto, busca-se como principal aporte teórico o pensamento de Vygotsky partindo de algumas premissas a respeito da valorização dos conceitos espontâneos, trazidos pelos estudantes para contexto da sala de aula, e do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, utilizando modelos

implícitos como um processo mediado simbolicamente para a compreensão e formação conceitual.

Nessa direção, os postulados de Vygotsky (1986-1934) apresentam um papel central na contribuição da mediação nas áreas da Pedagogia e Psicologia voltadas para o Ensino Superior, permitindo discutir as relações dialéticas que permeiam a sociedade, o indivíduo e a natureza, bem como aspectos culturais presentes na constituição da subjetividade. Pesquisas dirigidas para a compreensão da constituição do indivíduo e do desenvolvimento de suas funções psíquicas vêm utilizando-se das contribuições da THC, que estão sendo cada vez mais debatidas e retomadas no âmbito acadêmico.

Durante a maior parte do século XX Vygotsky teve sua obra restringida apenas aos limites do interior da extinta URSS – alguns fatores para essa restrição devem-se ao seu falecimento precoce e a condições históricas e políticas do contexto social da época. Isso resultou na elaboração de uma obra complexa e inacabada, mas sempre aberta para novos desafios de interpretação. Devido ao contexto da época, os movimentos de ascensão e exacerbação do regime stalinista promoveram uma efetiva censura da produção e divulgação de todo o seu trabalho, de modo que todo o conhecimento científico e filosófico produzido durante esse período histórico esteve sob a alegação de uma suspeita ideológica de cunho socialista. A interpretação pelo regime foi a de que seus postulados estavam ancorados na ideia de que o indivíduo deve ser percebido como uma entidade metafísica, ilimitada e subjetiva.

Sua obra só foi retomada no Ocidente a partir da década de 60, de acordo com Gouvêa e Gerken (2017), no momento em que a Psicologia incorpora sua perspectiva crítica, buscando compreender e dialogar, então, com os processos individuais com a ajuda de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a História, entre outras. Como consequência houve uma ruptura epistemológica que culminou em uma nova Psicologia, fundada em novos referenciais. Desse modo, a THC

sustentaria as complexidades dos mecanismos do desenvolvimento da formação humana.

É nesse contexto que Vygotsky preconiza a Teoria Histórico-Cultural com interlocuções e o aporte teórico nas obras de Karl Marx e Engels, bem como a apropriação de diálogos com o ideário científico da época. Entende-se que, a partir do surgimento de uma nova abordagem fundamentada nos princípios do materialismo dialético, a natureza humana passou a ser compreendida através da sua história relacionada com as mudanças das relações sociais de produção. Vygotsky busca, dessa forma, a análise de eventos cronologicamente pontuais que de algum modo envolvessem a espécie humana: “[...] as transformações nas relações têm uma direcionalidade, seguem uma lei na qual as ferramentas manuais aparecem antes das máquinas, os sistemas numéricos aparecem antes da álgebra. Esse movimento é expresso no conceito de desenvolvimento histórico” (Scribner, 1985 apud Gouvêa & Gerken, 2017, p. 128).

Ao discutir a apropriação do trabalho humano e sua relação com a natureza destacam-se o *movimento* e a *mudança* como formas de desenvolvimento do homem – assim como a elaboração, a partir dessas relações, de instrumentos de necessidade e domínio individual que o diferenciam dos demais animais. O domínio da natureza permitiu ao homem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de constantes habilidades, tanto físicas (por exemplo, a adaptação dos órgãos para o desenvolvimento de funções) quanto cognitivas (o desenvolvimento mental pela aplicação e elaboração de novas habilidades) (Engels, 1876 apud B. A. Oliveira, 2016).

A partir dessa perspectiva as atividades humanas transformam-se historicamente e estão associadas às transformações das condições materiais de existência, não podendo ser consideradas como uma categoria estática e universalista, mas sim em uma posição de constante movimento e mudança – como aponta Leontiev (1978), “um ser de natureza

social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 261). Portanto, entende-se que a evolução do ser humano – mais pontualmente, seu processo de “hominização” – se dá na relação e no convívio com outros sujeitos e com o meio o qual está inserido, o que o denomina com um ser histórico.

Para interagir com outros sujeitos o ser humano utiliza-se de instrumentos físicos, pensados como objetos/ferramentas em si e também abstratos, adquiridos através dos valores e regras, crenças e costumes. O uso desses elementos possibilita subsidiar novas formas, mais complexas, do desenvolvimento humano. Esse processo pode ser compreendido através da história da mudança das relações sociais de trabalho, na qual as atividades humanas mudam historicamente em conformidade com a transformação das condições materiais de existência.

O indivíduo constrói suas experiências históricas e de visão de mundo atreladas às contribuições das gerações anteriores. Esse repertório de experiências sociais e históricas no decorrer do tempo aponta possibilidades de ruptura com o senso comum, passando a desenvolver, assim, a consciência crítica, que permite o diálogo e maior participação na sociedade.

Com base nestas concepções Vygotsky contempla, finalmente, seu modelo psicológico de análise, denominado como funções mentais superiores, fundamentado pelo aporte da filogênese, ontogênese, microgênese e a sociogênese. Na filogênese, busca compreender os vínculos existentes entre o ser humano e as espécies que o antecederam na escala evolutiva. A ontogênese abre para a discussão dos processos que determinam a transformação da criança em um ser humano adulto. A microgênese é caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológicos, histórico e cultural, analisada na perspectiva das questões da afetividade e da personalidade. Por fim, a sociogênese apresenta uma discussão a respeito da evolução histórico social do homem e estabelece diálogos com outras áreas,

que se desenvolvem a partir das raízes das funções mentais superiores e das relações mediadas entre indivíduo e o mundo externo.

A discussão inicial decorre de que o homem utiliza instrumentos – como a linguagem, as ferramentas e os símbolos, com os quais nos relacionamos e convivemos –, compreendidos como funções psicológicas superiores, que perpassam todos os momentos do desenvolvimento do estudante e que precisam ser observados, de certa perspectiva, atrelados aos conceitos que devem ser dominados em sua trajetória acadêmica.

Busca-se, para isso, trabalhar com o que Vygotsky conceitua de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que carrega em sua essência a ideia de transformação e desenvolvimento mediados pela ação do docente, promovendo avanços que não aconteceriam espontaneamente e aferindo mudanças na prática do ensino, adaptando-o às condições particulares de cada turma. Por isso é necessário verificar o papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual dos estudantes, atribuindo ao contexto acadêmico uma importância para essa construção do conhecimento.

A abordagem metodológica apresentada no campo teórico histórico-cultural compreende a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, no qual o sujeito do conhecimento não é apenas passivo e regulado por forças externas que o vão moldando e tampouco somente ativo, que é regulado por forças internas: o sujeito do conhecimento é interativo.

Essas considerações metodológicas compõem o cerne do modelo vygotksyano no processo histórico da humanidade:

As transformações sociais e históricas do homem serão apreendidas pela ideia de progresso e de evolução, conceitos que passam a funcionar como filtros no estabelecimento de critérios de análises comparativas entre as culturas e os indivíduos. (Gouvêa & Gerken, 2017, p. 132).

Desse modo, ao lidarmos com questões complexas específicas que envolvem a aprendizagem, não se pode pensar em um fato isolado – pois o processo de aprendizagem não acontece somente nas interações e relações do sujeito com o seu meio físico – mas, principalmente, por meio das relações sociais. Ou seja, alguém que aprende presume alguém que ensine; nesses espaços escolares socialmente organizados, há uma pulverização dos conhecimentos científicos e das relações com os conceitos espontâneos.

Para essa organização, o sistema de Ensino Superior se utiliza das disciplinas e conteúdos; porém, deveria considerar a mediação do saber prévio do estudante como forma de articulação entre os conteúdos e também como critério avaliativo do processo de aprendizagem. Assim, na educação superior o professor, enquanto mediador do sistema de ensino, pode utilizar estratégias e recursos técnicos de forma bem elaborada e definida para cada período histórico da aprendizagem. Dessa forma, o planejamento das aulas deve ser pensado como uma ferramenta estratégica de inclusão, integração e apropriação dos conceitos pelos discentes.

Percebe-se que os conteúdos programáticos, em sua sequencialidade, devem estar ligados à percepção da heterogeneidade dos grupos sociais, bem como às aprendizagens prévias obtidas nas vivências anteriores ao contexto universitário. Tais considerações contra-hegemônicas podem levar a um maior sucesso na aprendizagem e ao desenvolvimento de novos hábitos de estudo adequados à vida acadêmica.

No entanto, sabe-se das dificuldades dos sistemas educativos, que constituem desafios tanto para os discentes como aos docentes. Essas situações de desencontro entre os atores sociais repercutem no desempenho e nas avaliações das disciplinas demonstrando, especificamente no campo das ciências exatas, uma carência de compreensão em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos presentes, por exemplo, no desenvolvimento do raciocínio matemático.

Logo, a universidade, enquanto espaço de relações e construções de saberes, precisa vislumbrar uma nova proposta para estruturação social, fomentada pela participação, autonomia e pleno desenvolvimento do estudante, de forma a constituir políticas de inclusão mais assertivas, permitindo que o professor, enquanto fomentador do conhecimento, vislumbre um melhor aproveitamento dos conteúdos e da compreensão dos conceitos científicos trabalhados em sala de aula, valorizando os conceitos espontâneos dos estudantes.

A interação dos conceitos espontâneos e científicos

Para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos é preciso considerar as funções psicológicas superiores, que fazem parte da aprendizagem vivencial do estudante, entendidas como: pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, memória ativa, capacidade para comparar e diferenciar, entre outros.

[...] o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Com base nessa afirmativa, devemos mencionar que o conceito se trata de um processo mental que tem suas origens na infância, nesse caso, desde tenra idade a criança começa o seu processo de construção de conceitos. (Vygotsky, 2000, p. 66-67).

Compreende-se, assim, a generalização, definida por Davidov (1988) como uma ação mental consciente do indivíduo, que, por meio da palavra, separa propriedades repetidas em um grupo de objetos e a utiliza como desdobramento da diversidade de outros objetos. Ou seja, a formação dos conceitos concebe o papel da linguagem não somente como instrumento de comunicação, uma vez que permite ao homem formular conceitos, mas sim

como forma de abstrair e generalizar a realidade através de atividades mentais complexas. Para aprender um conceito, é necessário um estímulo vindo de fora e certa carga mental de atividades. Portanto, o pensamento cotidiano ou espontâneo obtém estrutura e ordem que se desenvolvem simultaneamente a partir de duas direções: do geral para o particular, em que

O desenvolvimento de um conceito científico começa com a definição verbal. Como parte de um sistema organizado, essa definição verbal desce para o concreto; desce para fenômenos que o conceito representa. Em contraste o conceito cotidiano tende a se desenvolver fora de qualquer sistema definido; tende a mover-se ascendentemente rumo à abstração e generalização, a fragilidade do conceito cotidiano está em sua incapacidade para abstração, na incapacidade da criança de operar sobre ele de uma maneira voluntária. (Daniels, 2011, p. 30).

O conceito, portanto, é uma estrutura orgânica e complexa do pensamento cuja finalidade concentra-se em comunicar, assimilar, entender e resolver problemas. É extremamente importante a relação com o real, ou seja, submerge no processo de operações intelectuais, com a participação e a simultânea combinação de todas as funções intelectuais elementares. Esse processo culmina com o emprego da palavra, que norteia arbitrariamente a abstração, a atenção, a discriminação de elementos singulares, sua síntese e simbolização. Trata-se de um processo único de formação de conceitos cuja manifestação está presente em diferentes condições, consideradas internas e externas. Há, porém, uma singularidade em relação à sua natureza psicológica, que “não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que se excluíram desde o início. [...] os conceitos científicos se desenvolvam exatamente como os espontâneos, mas que aqueles não deixam de influenciar esses, pois estão em interação constante” (Costa & Echeverria, 2013, p. 342).

Logo, segundo Vygotsky, para o desenvolvimento dos conceitos científicos, deve haver um determinado nível de apropriação dos conceitos cotidianos. O autor observa o domínio dos conceitos científicos como a existência de uma elaboração conceitual que se desenvolve e responde a uma atividade espontânea do pensamento, que não se origina simplesmente através das relações mecânicas entre uma palavra e o objeto em si – ou seja, a memorização da palavra e a sua relação com o objeto não necessariamente conduzem a uma formação conceitual.

Para tal, faz-se necessário um resgate aos primórdios da infância e adolescência, onde se processa o amadurecimento dessas relações. De toda forma, a formação conceitual será o resultado de uma complexa e intensa operação com a palavra e/ou signo concomitante com a presença das funções intelectuais básicas, que passa pelo processo “de formação conceitual é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, as tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos” (Vygotsky, 2001, p. 169).

Rego (2013) defende que “os conceitos científicos estão integrados às situações sistematizadas e adquiridas nas interações sociais. Já os espontâneos são elaborados em situações do dia a dia, no momento do emprego da linguagem, no entanto, o sujeito se torna incapaz de elevá-los acima do significado real” (p. 78). Sua elaboração ocorre através de experiências diretas com os objetos e se manifesta na incapacidade para a abstração, que depende da vontade do sujeito de se relacionar. Essas elaborações são construídas e instituídas a partir da observação, do contato e da vivência direta do estudante.

Apointa-se, assim, caminhos para a compreensão do fenômeno da formação dos conceitos, que estão intimamente interligados e se influenciam, por estarem inseridos num mesmo processo. Para Dias, Kafrouni, Baltazar e Stocki (2014), a crítica

feita por Vygotsky parte de uma perspectiva de investigação de análise da concretude dos conceitos:

Esse método trabalha com o resultado final do processo da formação de conceitos, ou seja, com um elemento acabado, em vez da análise do processo, é dada ênfase ao produto obtido; o método de definição trabalha com a palavra, ignorando que o conceito, principalmente para a criança, está relacionado a um material sensível no qual emergem a percepção e a elaboração. E que ao captar somente o elemento verbal do conceito não se apreende o processo de sua formação em sua totalidade, sendo que por meio deste método o significado de uma palavra para a criança é atribuído mais às relações dadas e aprendidas entre famílias isoladas de palavras do que ao verdadeiro reflexo dos conceitos da criança. (Dias, Kafrouni, Baltazar & Stocki, 2014, p. 495).

Para Davidov (1988), a formação de conceitos parte de uma ação mental consciente do indivíduo, que, por meio da palavra, separa propriedades repetidas em um grupo de objetos, utilizando-a como desdobramento da diversidade de outros objetos. Portanto, a formação dos conceitos concebe que a linguagem não exerce apenas o papel de instrumento de comunicação, uma vez que permite ao homem formular conceitos, mas abstrai e generaliza a realidade, através de atividades mentais complexas.

Para Sforni (2004), a generalização ocorre com a construção conceitual e se concretiza na identificação consciente de características comuns entre os objetos ou fenômenos que podem ser qualificados por uma palavra em que abranja todos seus elementos e que, sequencialmente, gera uma diferenciação dos objetos partindo de suas complexidades.

É a partir de características peculiares que o estudante consegue abstrair as informações secundárias, percebidas nas variáveis constituídas no objeto ou no fenômeno; após a combinação dessas características em comum é que se apresenta o conceito. Dessa forma, a construção conceitual sintetiza-se em *percepção-representação-conceito*. O desenvolvimento das funções

psicológicas superiores pode ser compreendido como um pensamento abstrato, de raciocínio dedutivo, com capacidade de planejamento, com memória ativa, habilidades para comparar e diferenciar e buscar relações entre outros. Consta-se que essas funções permitem a generalização dos sentidos. Assim, na formação de conceitos e em sua manifestação em forma de aprendizagens, estão presentes diferentes condições de ordem tanto interna quanto externa. Isto quer dizer que cada ser humano desenvolve seu processo de aprendizagem de forma singular – relacionadas à subjetividade individual e social, ao mesmo tempo.

Por outro lado, ao falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos como orientadores do conceito científico, é preciso observar que se trata de um processo único que tanto pode ir do particular ou geral como do geral ao particular, do concreto para a abstração e da abstração da palavra para o concreto – ou seja, para a aplicação do conceito científico propriamente dito na aprendizagem geral. Logo, “não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que se excluíram desde o início. [...] os conceitos científicos se desenvolvam exatamente como os espontâneos, mas que aqueles não deixam de influenciar esses, pois estão em interação constante” (Costa & Echeverría, 2013, p. 342). Assim, para o desenvolvimento dos conceitos científicos, deve haver um determinado nível de maturação dos conceitos cotidianos.

Como ponto de partida dessas discussões, Vygotsky indaga em sua obra *Pensamento e Linguagem* a correlação entre o pensamento e a linguagem. Defende que o empenho na compreensão da conceitualização não deve se restringir apenas aos conceitos e nem somente ao uso da linguagem, mas à relação de dependência mútua entre as duas.

Na época de Vygotsky, no contexto da Rússia, vigoravam duas linhas de investigação a respeito da apreensão dos conceitos: uma direcionada à fala e outra ao pensamento. O uso da palavra isoladamente permitia deduzir que essas pesquisas não seriam

fecundas, já que a palavra generaliza o conceito – o que, para o autor, inviabiliza, todo o significado expresso no pensamento. Logo, defendia que as pesquisas se apropriassem não da análise de elementos constituintes da linguagem, mas sim da unidade palavra-pensamento como objeto de investigação. Por essa razão, entende-se que é fundamental compreender a formação de conceitos a partir dessa unidade, pois consiste em um processo psicológico dos sujeitos, substancial para a expansão da interpretação da realidade.

Durante o processo formativo surgem modificações na forma do pensamento, tanto em sua configuração como no teor do conceito científico. Através da aprendizagem os vários campos conceituais se imbricam no desenvolvimento dos conceitos e modificam a estrutura de pensamento. Esse processo oportuniza novos significados e leituras sobre o mundo, expande o horizonte de percepção e altera as formas de interação com a realidade, mediadas em relação ao objeto. Logo, “começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiencial pessoal e do concreto” (Sforni, 2004, p. 78).

Dessa forma, os conceitos científicos não são assimilados prontamente ou de antemão. Essas duas formas de conceitos são introduzidas em formas de relação em que ambas se desenvolvem e nos levam a acreditar que é impossível a transmissão e assimilação imediata de conceitos: “a instrução direta em conceitos é impossível. É pedagogicamente infrutífera. O professor que tenta empregar essa abordagem nada consegue exceto um obtuso aprendizado de palavras, um verbalismo vazio que estimula ou imita a presença de conceitos na criança” (Daniels, 2011, p. 31).

A partir do aporte vygotskyano, as observações são consideradas como um aspecto de grande significado para a educação escolar, relacionado à distinção entre os processos de desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos. Ambos estabelecem relações diferentes e distintas com o objeto, com a

experiência da criança (do sujeito) e dos processos intelectuais ao contextualizar o processo de conhecimento.

O livro *Obras Escogidas II* apresenta um aporte teórico que postula a unidade relacional dos conceitos científicos e espontâneos. Considera que, se nos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto representado no conceito mas não toma consciência do próprio conceito, nos conceitos científicos o início ocorre onde parou o conceito espontâneo – ou seja, na explicitação do seu conteúdo, na definição verbal e mediante operações que pressupõem seu emprego não espontâneo. Enquanto no uso do conceito espontâneo o pensamento do sujeito está voltado para o objeto, no uso de conceitos científicos o pensamento volta-se mais para o conceito, para a atividade mental, do que para o objeto.

A obra *A construção do pensamento e da linguagem* considera os estudos experimentais como aspectos importantes do desenvolvimento dos conceitos científicos. Nessas pesquisas a palavra é tratada como unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem e aponta para grupos de categorias de conceitos e objetos; ou seja, cada palavra é uma generalização complexa. O fator imediato que determina o desenvolvimento desse novo modo de pensar não está associado à representação e a tendência, como alguns autores defendem, mas sim integrado aos processos de formação de conceitos. Essa investigação experimental como parte da formação de conceitos mostra que o emprego funcional da palavra ou de qualquer outro signo perpassa uma atividade intelectual como um meio

[...] de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (Vygotsky, 2001, p. 168).

Ao defender que o objetivo não é a explicação do processo, essas concepções revelam um discurso dialético. O cerne da questão está vinculado ao processo de formação de conceito atrelado ao processo de atividade voltada para um fim; trata-se do problema dos meios através dos quais se realiza as atividades ou operações psicológicas, ambas voltadas para um determinado fim. Nessa perspectiva, “é evidente que quando explicamos a natureza de um processo psicológico que redunde na solução do problema, devemos partir do objetivo, mas não podemos nos limitar a ele” (Vygotsky, 2001, p. 161).

Logo, a formação dos conceitos concebe que a linguagem não exerce apenas o papel de instrumento de comunicação, uma vez que seu domínio é fundamental para que ocorram transformações psíquicas qualitativas na mente – ou seja, a construção e reconstrução da prática pedagógica, essencialmente no contexto do Ensino Superior. O docente, enquanto mediador, deve aplicar critérios à sua prática, a fim de promover o aproveitamento do potencial dos envolvidos em relação aos conceitos.

Davidov (1988) aponta que a exploração desse potencial no contexto pedagógico propõe uma suplantação do pensamento empírico pelo teórico. Isto é, o estudante, *a priori*, antes de estudar qualquer disciplina, analisa o conteúdo presente no currículo e passa a identificar a relação principal, mediada pelo docente; ou seja, trata-se de relações particulares que, quando registradas por meio de algum referencial pelos estudantes, servem como base para a construção de uma abstração substantiva a respeito do que será estudado. “Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização para deduzir (mediada pelo professor, adulto, sujeito) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral estudado” (Davidov, 1988, p. 22). Nesse percurso conceitual, entende-se o importante papel que o ensino de conceitos científicos desempenha na estrutura do pensamento e desenvolvimento de funções psíquicas do sujeito – o que possibilita trazer à luz inquietações e discussões

relacionadas ao formato de ensino-aprendizagem reproduzido durante o processo educativo.

Espera-se que esses conhecimentos trazidos do contexto sociocultural possam ser valorizados e integrados durante as aulas em forma de dúvidas, em atividades discursivas e nos conteúdos elegidos pelos docentes, possibilitando diálogos que possam somar à construção e formação do conhecimento científico. Acredita-se na importância de explorar, através de instrumentos mediadores, esses conceitos no âmbito do Ensino Superior, valorizando-os dentro dos espaços formais de aprendizagem – e não a simples memorização e reprodução, conforme tem acontecido ao longo dos anos.

Entende-se que o ambiente de construção do conhecimento envolve a cooperação e a colaboração como fatores primordiais de um ensino eficiente. As relações mediadas entre professor e estudante oportunizam novas construções de aprendizagem, de modo que o pensamento sistemático, hierárquico e organizado, entendido como conceito científico, “se torna gradualmente embutido em referentes cotidianos e, assim alcança um sentimento geral na riqueza contextual do pensamento cotidiano” (Daniels, 2011, p. 30).

Nesse sentido, tanto o meio físico quanto o social constituem uma rede de informações e relações com os objetos, os sujeitos e o meio, buscando uma leitura e compreensão de mundo, num primeiro momento utilizando-se de conceitos cotidianos, empíricos, alternativos ou até carregados de pré-conceitos, que posteriormente vão sendo substituídos pelos conceitos científicos. Portanto, uma das principais funções da educação formal e das instituições pedagógicas perpassa a elaboração e o ensino voltados à competência de conceitos científicos como forma de acesso ao conhecimento apropriado ao longo dos anos.

Por outro lado, durante a trajetória de vida, os conceitos espontâneos são apropriados a partir das relações que estabelecem com o meio social; tais conceitos devem ser testados e trazidos

para o contexto de aprendizagem para construção do conhecimento, o que permite desenvolver melhor os estágios que envolvem a formação dos conceitos científicos.

Estágios dos conceitos científicos

O desenvolvimento dos conceitos científicos abrange três estágios centrais e pode ser observado em diferentes fases.

O primeiro estágio, entendido como *pensamento sincrético*, é entendido como uma espécie de fusão entre realidade e fantasia, na qual a criança combina aleatoriamente as informações que recebe do meio às experiências pessoais. Como exemplo, quando a criança é desafiada a resolver um problema qualquer, geralmente sua resposta é um misto de realidade e fantasia sem discernimento, com uma visão generalizada e de forma global. Essa combinação é fruto de influências recebidas, suas vivências, fantasias, a cultura e o contexto em que está inserida – apontada como principal característica do pensamento infantil. Vygotsky (2001) insere a palavra nesse contexto do pensamento sincrético e aponta que seu significado não está completamente definido para a criança; suas percepções, narrativas e ideias estão de alguma maneira relacionadas entre si através de uma representação ou imagem.

No segundo estágio, denominado *pensamentos complexos*, Vygotsky (2000) ressalta que a criança não mais faz generalizações incoerentes: ela começa a se articular, buscando certa relação de finalidade entre as coisas, objetos e pessoas ao seu redor. A criança utiliza-se de abstrações e experiências imediatas e rasas, não inseridas no plano do pensamento lógico. Como forma de entendimento deste estágio, referenciadas na obra *Pensamento e linguagem*, cita-se algumas definições e situações que contextualizam outras formas do pensamento complexo, definidos como: *associativo, por complexo, em cadeia, difuso e pseudopensamentos*.

No *associativismo*, a criança faz associações a determinado grupo de elementos a partir de um referencial “núcleo-chave”, ao qual se junta qualquer outro elemento em que haja alguma correspondência. Por exemplo: ao solicitarmos a uma criança que reúna formas geométricas que se combinem (forma quadrada, retângulo, círculo etc.), é muito provável que ela inclua nesse grupo outras formas: triangular, paralelogramo, pois estaria tendo como referência nuclear os vértices.

A forma, intitulada *por complexo* é retratada por coleções, na qual a criança percebe que algumas características podem estabelecer relações de semelhanças e diferenças. Utilizando-se do exemplo anterior, ela faria combinações não mais restritas às formas geométricas, mas sim encaixaria dentro do contexto as cores diferenciadas.

O pensamento *em cadeia* caracteriza-se pela não existência de um núcleo-chave, sendo compreendido pela criança como uma espécie de ligação, ou seja, uma particularidade do objeto em si, diante do grupo. Criando uma cadeia de associações, por exemplo, ela escolhe pegar um círculo azul e os organizam com os demais círculos azuis; no entanto, à medida que vai se sentindo atraída por outra tonalidade, passa a ter como referência triângulos vermelhos, e assim, passa a escolher os círculos vermelhos, e assim por diante.

No *complexo difuso*, Vygotsky (2000) em seus experimentos identificou que a criança poderia combinar os triângulos amarelos com os trapezoides e triângulos. Os trapezoides, por sua vez, poderiam levá-la a selecionar os quadrados; esses aos hexágonos, os hexágonos aos semicírculos até chegar talvez ao círculo. Ou seja, os grupos são formados a partir da percepção de imagens concretas, gerando na criança conexões de complexo ilimitado devido a suas infinitas possibilidades.

Por fim, apresenta-se a forma de pensamento por *pseudoconceitos*, que constitui o modo de pensar intermediário entre o pensamento por complexos e o conceito real. Essa forma

[...] serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceito. É dual por natureza: um complexo já carrega uma semente que fará germinar um conceito. Deste modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator do desenvolvimento dos conceitos infantis. (Vygotsky, 2000 pp. 85-86).

Nesse estágio percebe-se que, ao nomear certa palavra pela primeira vez, a criança terá o adulto como um referencial em significá-la. Ao ser utilizado pela criança, o termo passa a ser compreendido pelos adultos; cria-se, assim, a ideia de que ela está dominando o conceito real (histórico-cultural) dessa palavra. Vygotsky (2000) relata que, ao acrescentar uma palavra nova ao seu vocabulário, a criança está apenas iniciando o processo de desenvolvimento intelectual sobre o respectivo termo. Logo, a comunicação verbal é considerada um instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual.

A palavra não é somente meio de compreender os outros; é também meio de compreender a si mesmo. O signo do conceito, ou seja, a palavra, para além de sua função comunicativa, possui papel regulador da atividade psíquica. Dessa forma, podemos afirmar que a palavra possui dois componentes: atribuição e significado – que desempenham a função da generalização e possibilitam a comunicação das pessoas entre si. O sentido da palavra é compreendido como o significado interior que tem a palavra para o falante e constitui o subtexto da expressão. Logo, ao utilizar-se de abstrações e generalizações, o uso da palavra se transforma em um poderoso instrumento do pensamento e comunicação.

O terceiro estágio, definido como *pensamento por conceitos*, apresenta a predominância das abstrações e generalizações, tão discutida nas colaborações de Davidov (1988). Nessa perspectiva, o indivíduo tem plenas condições de aplicar uma palavra em diferentes contextos e em situações complexas.

A partir dessa exposição conceitual e dialética apresentada pelos autores e estudiosos do assunto, é inegável a importância dos conceitos para a formação e o desenvolvimento do conhecimento. Presumimos que o ensino dos conceitos subsidiado por uma fundamentação teórica e científica, em consonância com a concepção teórica, a escolha e a seleção metodológica do docente, é essencial (B. A. Oliveira, 2016). Esses recursos mediadores da tecnologia da aprendizagem podem ser de caráter de aula expositiva, atividades e dinâmicas grupais, palestras, roda de conversas, recursos digitais, elaboração de portfólio, entre outras formas. “Muitas são as alternativas metodológicas e instrumentais que podem ser aplicadas na (re)significação e (re)construção da prática avaliativa no sentido de conferir-lhe um sentido mais democrático, participativo e social” (Soares, 2012, p. 4).

Nessa perspectiva, pensar a função que o professor desempenha em sua prática pedagógica no Ensino Superior é de extrema relevância, uma vez que é o elemento mediador das interações entre os estudantes e os objetos de conhecimento.

Agentes mediadores: docente-objeto-estudante

A mediação é um conceito fundamental na teoria de Vygotsky, apontando que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por sistemas simbólicos, intermediários entre o sujeito e o mundo. Essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Entende-se, a partir da proposta da Teoria Histórico-Cultural, ao discutir a relação desenvolvimento ligada à aprendizagem, que a aprendizagem gera desenvolvimento e que este é impulsionado pela aprendizagem concomitantemente; ou seja, aprender implica estar com o outro, que é mediador da

cultura, em uma interação que promove novas construções (Wertsch, 1998). Compreende-se que o homem se desenvolve em determinado contexto histórico, cultural e social e simultaneamente sofre influências dessas determinações em sua constituição¹. Para M. K. Oliveira (1993, p. 38), “a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”.

As interações sociais são centrais, inter-relacionando os processos de desenvolvimento e aprendizagem; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como os conceitos de física como “energia”, requer sempre um grau de experiência anterior do estudante para que possa ao menos entender o que está sendo proposto. Esse conhecimento prévio deve ser explorado e valorizado através de ações mediadas por um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, onde deixa de ser direta e individualista e passa a ser mediada por outro elemento” (M. K. Oliveira, 2003, p. 26) – por exemplo, pelo docente. Além disso, essas ações devem ser compartilhadas entre os pares no contexto de sala de aula através de atividades grupais que promovam aprendizado significativo, a construção de subjetividades e a interação entre professor e estudante, trazendo aproximações e novos significados.

Na concepção vygostkyana, os conceitos constituem um sistema de relações e generalização contido nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural definido como construções culturais, internalizados pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

¹ Vygostky buscou influências do materialismo dialético. Pensamentos de Marx e Engels se convergem.

Todavia, é importante considerar que há correntes de pensamento inatistas² que consideram que os indivíduos já estão formados e prontos e que basta discipliná-los, desconsiderando, assim, a sua historicidade (Rego, 2013). A autora ressalta a importância das interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas, relacionando-as à concepção ambientalista como pré-requisito para o aprendizado significativo:

[...] na concepção ambientalista atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas, e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento [...]. O que acaba trazendo a responsabilidade da escola de caráter formativo e transformador do indivíduo, com corrigir problemas e demandas sociais. (Rego, 2013, p. 86).

A partir de Vygotsky (1987), pode-se pensar que esse modelo tradicional de ensino está imbricado pela perspectiva do ambientalismo. Esse discurso revela que “o papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe)”; no entanto, “diante dos insucessos, das dificuldades de aprendizagem de determinados alunos, normalmente os professores evidenciam o distanciamento dessas teorias e buscam evidências explicativas nas tendências inatistas e ambientalistas” (Sforni, 2004, pp. 27-28).

As percepções apresentadas representem um modelo tradicional pedagógico a ser transformado, tendo como desafio estabelecer perante o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante uma postura que represente uma nova leitura sobre o homem. Para tanto, a transmissão e reprodução de informações ocupam um importante estágio do processo pedagógico; a função primordial da escola, que seria a preparação moral e intelectual do

² A abordagem inatista, conhecida como apriorista ou nativista, foi inspirada nas premissas da filosofia nacionalista e idealista do francês René Descartes (1596-1650).

aluno para o enfrentamento da sociedade, fica esquecida. Valoriza-se, assim, uma prática individualizada centrada na atenção, na disciplina e na ordem como premissas do desenvolvimento; práticas como a troca de informações, questionamentos, comunicação e interação entre os pares são ignoradas. Busca-se estabelecer relações entre os conceitos cotidianos e científicos como “sistemas simbólicos que medeiam à ação do homem com as coisas e fenômenos, [...] permitindo que ambos entrelacem o diálogo fecundo, quanto à vivência dos estudantes atreladas às explicações dos saberes estruturado” (Sforni, 2004, p. 13).

No âmbito pedagógico, as teorias de Vygotsky (1987) nos ajudam a compreender o papel da ação docente: o professor é mediador da aprendizagem do estudante, facilitando o domínio dos diferentes instrumentos culturais. Mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da zona de desenvolvimento proximal. Isto é, o professor constitui a pessoa mais competente que precisa ajudar o estudante na resolução de problemas que estão fora de seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente. Para isso, faz-se necessário uma reflexão a respeito do significado da educação, “uma reflexão teórica, já que todo esforço em repensar a educação somente ganha significado quando vemos pertinência no ensino, quando partimos do princípio de que ele tem uma justificativa social e psicológica ímpar” (Vygotsky, 1999, p. 117). Diante do exposto, a função de mediação que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância.

Os apontamentos realizados por Vygotsky nos auxiliam a compreender o desenvolvimento em uma relação intrínseca com a aprendizagem, apresentando uma concepção ancorada na compreensão do desenvolvimento como decorrente do envolvimento do indivíduo com o outro e com seu contexto, em um processo de consentimento e constituição recíproca. Isso implica uma “transformação dialógica do mundo e de si através de ricas mediações em diferentes contextos sócio-histórico-culturais,

de intensas e múltiplas constituições em que desenvolvimento e aprendizagem entrelaçam-se, ganhando contornos e significados na cultura e na sociedade” (Colaço, Pereira neto, Chaves, & Sá, 2007, p. 48.). Dessa forma, indagamos: a mediação poderá ser caracterizada como uma tecnologia de aprendizagem norteadora no contexto acadêmico? Qual sua relevância para a THC?

O termo mediação pode ser compreendido amplamente por diversas definições, que podem ser aplicadas em vários contextos e de diferentes modos, não perdendo com isso sua premissa fundamental que consiste em mediar. A partir de uma perspectiva histórico-cultural, mediar se refere às relações, descobertas, construções, inventos, disputas, resistências, conquistas e tentar criar as conexões necessárias para a exposição no âmbito acadêmico.

Pensar na aplicação da mediação como uma tecnologia de aprendizagem no âmbito acadêmico é necessário, pois compreende a própria lógica que organiza o raciocínio humano. A organização compreende uma lógica dialética e formal, na qual a formal está tomada de restrições e limitações. Já a dialética concebe o homem como um ser pensante e produtor, participativo e receptivo, um ser que interage com a realidade e os acontecimentos. Ou seja, o mundo pode ser por ele desvendado, sublimado, explorado, conhecido. Logo, o conhecimento tem que ir além, a fim de apreender e compreender o real e as contradições. Ou seja, as contradições do mundo são compreendidas como “provas da veracidade do conceito e/ou ideia formulada na representatividade da realidade, buscando aprofundamento no processo de investigação da realidade uma compreensão crescente, que parte da percepção imediata para a mediata” (Kitsu & Barroco, 2016, p. 16).

Sendo assim, mediar é um atributo exclusivo do ser humano, pois somente ele é capaz de ascender do imediato para o mediato, de estabelecer relações mediadas com a natureza e com os outros seres humanos – o que faz com que o ser humano seja um ser puramente relacional. A mediação entre os homens e a

natureza é compreendida por Mészáros (1981) como *automediação* e apresenta duplo sentido: “primeiro, porque é a natureza que propicia a *mediação* entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza” (Mészáros, 1981, p. 77). Ou seja, a automediação não exclui o homem da natureza – pois as relações entre ambos não podem se desenvolver fora desse contexto –, mas o distingue dela.

Vygotsky (1978) compreende que cada indivíduo apresenta características físicas, comportamentais, psicológicas, cognitivas e emocionais próprias e intrínsecas. Sua teoria demonstra a singularidade e a particularidade da vida, que se constitui histórica e socialmente. Considerou o conceito de mediação

[...] central para sua avaliação da formação social, ou seja, o conceito abre caminho para o desenvolvimento de uma avaliação não determinista em que mediadores servem como o meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação destes no curso da contínua atividade humana. (Vygotsky, 1978, p. 87).

Em outro contexto, Daniels (2008) aborda o conceito de mediação como a inter-relação entre o indivíduo e a sociedade, ao afirmar que “a inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária no fato de que a unidade básica de análise superou então a cisão entre o indivíduo cartesiano e a estrutura societal intocável”; dessa forma, os “objetos se tornaram entidades culturais, e a orientabilidade por objeto da ação tornou-se a chave para compreender a psique humana” (p. 15). Ao tratar a mediação como uma inter-relação entre indivíduo e sociedade, Daniels (2008) e M. K. Oliveira (2003) concordam ao afirmar que são fundamentais na constituição do ser humano pois, ao interiorizar as formas culturalmente estabelecidas, o indivíduo guarda as marcas sociais. A inserção histórico-cultural e as relações que as determinam promovem as mudanças.

Wertsch (2007) aprofundou a temática mediação, classificando-a em *explícita* e *implícita*. A mediação explícita se refere à incorporação de signos na ação humana como um recurso de reorganização dessa ação, ou seja, corresponde a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Nesse sentido, o ser humano tem a capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins, transmitindo sua função e forma de construção para gerações futuras. A mediação implícita “envolve signos, especialmente linguagem natural, cuja função primária é a comunicação” (Daniels, 2008, p. 16) e os instrumentos da atividade psicológica, com papel semelhante aos instrumentos de trabalho, auxiliando a mente a se tornar mais elaborada. Para o seu desenvolvimento, o homem passa a utilizar-se de signos internos, ou seja, a fazer representações mentais do mundo real.

Conforme apontam os autores, a presença de estímulos é uma característica essencial da psicologia humana. Nesse contexto, os signos são ferramentas psicológicas que, ao serem analisadas sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético, propiciam a construção social da consciência, inserindo num campo simbólico mediado. Assim, a linguagem passa a ser compreendida não apenas no domínio da língua, mas também na leitura de mundo.

Entende-se que a mediação está incorporada a esse processo de interação social, no qual, é representada através da historicidade que permeia as relações de tecnologia e aprendizagem. Trata-se de uma importante qualificação em que os indivíduos assumem posições sociais específicas e para contextos idênticos; oferece novas possibilidades, como a participação em práticas sócias, incluindo a participação no discurso. Constitui ainda o maior empreendimento de esforço próprio de que seres humanos se ocupam: o falar é necessário para aprender a falar; ocupar-se de contextos é necessário para reconhecer e lidar com contextos. Isso significa, obviamente, que os contextos que aprendemos são os contextos que vivemos – o que, por sua vez,

significa que os contextos que vivemos são especializados relativamente à posição social de cada um (Daniels, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva é importante considerar que o estudante necessita de um ensino no qual se sinta parte do processo e se reconheça como participante; é necessário valorizar seus conhecimentos prévios, fazendo com que sejam reconhecidos e explorados em sua potencialidade de forma a buscar o desenvolvimento científico. Essa atitude deve impulsioná-lo para um aprendizado significativo, que o ajude na reconstrução de sua aprendizagem.

Libâneo (2010) discute mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico do docente em suas aulas e na forma de trabalhar os conteúdos, reconhecendo as especificidades do conhecimento pedagógico e a heterogeneidade presentes na sociedade como canais de aprendizado que devem ser valorizados no âmbito acadêmico. Assim, “o educador não é mais apenas o docente, são múltiplos agentes educativos conforme as instâncias em que operam [...]. Os conteúdos e métodos também sofrem outras modulações conforme as variedades de situações pedagógicas” (Libâneo, 2010, p. 56).

Percebe-se que, mesmo com todos os avanços tecnológicos e científicos que são facilitadores da aquisição e exploração do conhecimento e da informação presente nos diversos contextos, ainda assim a presença do professor no processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante. Quando bem definida e elaborada, a prática pedagógica oportuniza novos significados aos estudantes, que ampliam seu horizonte de percepção e principalmente modificam sua forma de interagir com a realidade. Portanto, busca-se a compreensão na formação dos conceitos, “pois esta consiste em um processo psicológico próprio da estrutura cognitiva dos sujeitos, substancial para a expansão da interpretação que estes fazem da realidade circundante” (Sforni, 2004, p. 16).

Cabe ao docente, à medida que constrói e organiza as suas aulas em atividades que cobram os conceitos científicos, refletir e adequar sua elaboração do plano de aula. Nesse sentido, é preciso considerar elementos fundamentais referentes à formação do conceito, como a importância de investigar os conhecimentos espontâneos dos estudantes através de um questionário de sondagem no primeiro dia de aula, a fim de perceber o que prontamente esse estudante entende. Deve-se levar em conta também a problematização trabalhada em atividades grupais e discussões em sala, validando a mediação docente e entre pares como prática diária e recurso que subsidia todo o conteúdo. Todos esses são elementos fundamentais ao trabalho pedagógico que servirão como sinalizadores para possíveis alterações no percurso das aulas.

Considerações finais

Os princípios da teoria histórico-cultural apresentam grande importância dentro do contexto educacional, na construção do conhecimento e nos instrumentos de aprendizagem através dos agentes mediadores. Compreender e utilizar os conceitos espontâneos e científicos, dentro do processo de desenvolvimento, desde infância à fase adulta, valoriza as relações com o meio que está intimamente mediada pelos indivíduos e objetos. Essa perspectiva fornece subsídios para a compreensão do processo educativo e da prática pedagógica no âmbito acadêmico:

[Com] a teoria histórico cultural, aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. E para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente elaborada (Mello, 2004, p. 140).

Essa atividade oportuniza relacionar a dinamicidade e a interatividade que entrelaçam mutuamente os conceitos espontâneos e científicos em sala de aula, possibilitando a identificação da aprendizagem dos estudantes. Portanto, o papel do docente enquanto mediador no processo de aprendizagem encontra-se em estabelecer uma conexão com o estudante, pois é a partir desse momento que o professor tem a oportunidade de ensinar, (re)significar e construir conceitos que vão permear toda a trajetória do conhecimento.

Referências

- Colaço, V. F. R., Pereira Neto, F. E., Chaves, H. V., & Sá, T. S. de (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 12(1), 47-56.
- Costa, L. S. O., & Echeverria, A. R. (2013) Contribuições da teoria sócio histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. *Ciência e Educação*, 19(2), 339-357.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Daniels, H. (2011). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Dias, M. S. de L., Kafrouni, R., Baltazar, C. S., & Stocki, J. (2014). A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 493-500. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183773
- Gouvêa, M. C. S., & Gerken, C. H. (2017). Vygotsky e a teoria sócio-histórica. In L. M. Faria Filho (Org.), *Pensadores sociais e história da educação* (3.ed., 1. reimp., pp. 125-143). Belo Horizonte: Autêntica.

- Kitsu, K. H., & Barroco, S. M. S (2016). Mediação à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a prática pedagógica. In Paraná, *Os desafios da escola pública do Paraná na perspectiva do professor PDE* (v. 1, pp. 1-26). Recuperado de: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespECIAL_uem_kellyhiromikitsu.pdf
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (12. ed.). São Paulo: Cortez.
- Mello, S. A. (2004). A escola de Vygotsky. In K. Carraca (Org.), *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens* (pp. 135-155). São Paulo: Avercamp.
- Mészáros, I. (1981). *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, B. A. (2016) *A dialética do singular-particular-universal*. Exposição oral apresentada no Encontro de Psicologia Social Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru, 5, Bauru. Recuperado de <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialecticaDoSingularParticularUniversal.pdf>
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes (Org.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 13-34). São Paulo: Summus.
- Rego, T. C. (2013) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (24. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sforni, M. (2004). *Aprendizagem e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.
- Soares, S. L. (2012) *Avaliação formativa, portfólio e a autoavaliação*. Trabalho apresentado no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP, 16, Campinas. Recuperado de <http://www.infoteca.com>

inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1767p.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In L. S. Vygotsky, *Collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 39-285). New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1999). *Obras Escogidas Tomo IV*. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas- tomo III* (2. ed., pp. 1-261). Madrid: Visor.

Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. N. Leontioev, & A. R. Luria, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. V. (Org.) (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.

Reflexões para exploração de conceitos espontâneos e científicos na prática pedagógica da primeira infância

Angélica Baumgarten Gebert

Após a conquista do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, amplia-se a discussão sobre sua nova perspectiva social na contemporaneidade; enquanto muitos ainda a veem como período exclusivo de cuidado, outros buscam concretizar sua nova função de educar, respeitando as particularidades e especificidades de cada criança no âmbito da brincadeira e da socialização. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural dos fenômenos psicológicos, Vygotsky aborda um tema que sofre carência de discussão na Educação Infantil: a exploração de conceitos espontâneos e científicos. Abordá-lo é pertinente para refletir sua relação com proposta curricular da primeira etapa da educação. Como tema central dessa discussão, discutiu-se sua importância na prática pedagógica, que vem acompanhada pela subjetividade.

Vygotsky propõe em seus estudos e experimentos a importância de abordar e construir conceitos espontâneos e científicos no âmbito escolar, pois acredita que o desenvolvimento ocorre por influência do ensino. No caso da Educação Infantil, em que a socialização é fundamental para ocorrer às interações e brincadeiras, os trabalhos podem gerar ricas experiências. A linguagem se torna fundamental nesse processo; diante da consciência de que a aprendizagem começa desde o nascimento, esta requer educação e cuidado inicial na primeira infância.

Vygotsky se destaca pelas especificidades de sua Teoria Histórico-Cultural, acreditando na sociabilidade do homem que se desenvolve por meio da interação social e de suas funções mentais superiores. Por isso, o papel da escola é favorecer o desenvolvimento do homem para a criticidade, compreendendo o mundo à sua volta. É possível iniciar essa criticidade na Educação Infantil por meio de uma prática pedagógica intencional que introduza diariamente a exploração de conceitos – ainda mais diante das conquistas legais como primeira etapa da Educação Básica e da grande curiosidade que as crianças apresentam na primeira infância.

Ensinar explorando conceitos com esquemas de classificação dos objetos é uma tarefa do professor. Organizar esse percurso com materiais necessários é um diferencial durante a prática pedagógica pois, segundo Sforni (2004), o conhecimento adquirido nas interações escolares possui características diferentes daquele que se realiza no informal, sendo desejável para a assimilação observações diretas com o conceito para entender a realidade.

Nesse processo estimula-se o aprender, ato que acontece diariamente, destacado por Charlot (2000, p. 59): “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”.

Na compreensão do desenvolvimento humano, a aproximação com a abordagem histórico-cultural é significativa para as teorizações sobre o ensino. A forma e o modo de desenvolvimento dos processos próprios do funcionamento psíquico humano é correlativa à natureza das experiências sociais da criança. Isto é, a interação dialética das condições biológicas e sociais que ordena limites e viabilidades mentais ao humano, a condição de espécie, ao nascer, segue ao longo da vida, de acordo com o lugar ocupado socialmente, confrontando deferentes qualidades de desenvolvimento psíquico (Sforni, 2004).

As condições biológicas e sociais imprimem uma subjetividade em todos os participantes do ambiente escolar, o que acaba por influenciar na teorização da prática pedagógica e na forma como os conceitos se fazem discutir no coletivo. Notavelmente, a educação se concentra em escolas; porém, como argumenta Rey (2001, p. 11), “é uma função de toda a sociedade, que de fato é exercida com maior ou menor consciência numa diversidade de espaços sociais que, de forma crescente, influenciam a ação das pessoas e grupos sociais”.

Dessa forma, a partir de uma revisão bibliográfica, discute-se com Vygotsky a importância de explorar os conceitos na prática pedagógica durante a primeira infância da criança, sem esquecer que esse processo está sujeito à influência da subjetividade por parte dos envolvidos, com as significativas colaborações de Rey (2001). Trata-se de um tema importante, pois os protagonistas da Educação Infantil, em sua recente caminhada, precisam compreender essas relações.

Conceitos espontâneos e científicos na prática pedagógica

Pode-se dizer que a atenção à infância, historicamente, é perpassada por cuidados filantrópicos, atendida inicialmente em asilos ou orfanatos, especialmente na forma de internamento. Com a criação de creches e escolas específicas para a primeira infância, o atendimento passa a ser assistencial focado mais no cuidar, principalmente nas instituições públicas, mantidas por administrações governamentais ou filantrópicas. Nesse momento se justifica a permanência da criança na instituição educativa em tempo integral¹, durante o período do dia, com a finalidade de dar apoio à mãe para sua inserção no mercado de trabalho. Acompanhando essa justificativa, o educar passa a ser discutido somente em 1996, quando essa faixa etária passa a ser vista como a

¹ Embora o termo *tempo integral* nem sempre tenha sido utilizado.

primeira etapa da Educação Básica, mediante a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996).

Com o intuito de colaborar às discussões educacionais e governamentais, fica evidente na LDB que a Educação Infantil é um direito, antes da criança que de seus pais ou responsáveis. Trazendo na íntegra a preocupação com o desenvolvimento integral, conceitua a Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Para efetivar o desenvolvimento integral no processo da aprendizagem é necessário erradicar a herança histórica do cuidar e focar no educar. Essa é uma tarefa difícil pois, como aborda Kramer (2003, p. 78), “só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição”!

O binômio cuidar/educar tornou-se, além de um objetivo, uma especificidade hegemônica para atender a primeira infância. Os educadores acabam por separar o que deveria estar unido. O que era para ser um binômio tornou-se uma dicotomia, presente em textos acadêmicos, discursos de profissionais e documentos legais. Os dois polos de atendimento em que a criança se encontrou/encontra na construção da história de assistência e guarda da educação fizeram surgir esse binômio – o educar necessariamente já integra o cuidar (Kramer, 2003). Esse foco acabou deixando uma lacuna na preocupação do desenvolvimento biopsicossocial, pois o discurso deveria valorizar as crianças que conquistaram seus direitos a terem as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas de forma integral e integrada, com absoluta prioridade, visto que se encontram em fase de desenvolvimento biopsicossocial (Schultz & Barros, 2011). Assim, na primeira infância, a intervenção

pedagógica não deverá se preocupar com a alfabetização ou transmissão de conhecimentos, mas em impulsionar uma aprendizagem para desenvolver aquilo que ainda não foi incorporado pela criança, sendo um motor de novas conquistas psicológicas, no qual o professor possui o papel de interferir para ocorrer avanços espontaneamente.

De fato, a ideia não é ensinar a ler e escrever como acontece no Ensino Fundamental, mas sim educar; a preocupação deve voltar-se a introduzir conceitos científicos e explorar os espontâneos que a criança já traz da sua convivência cultural/social para construir conhecimento, indo além do que conhece espontaneamente em sua vida cotidiana por meio da socialização. De acordo com Sforni (2004), conectar-se com o conceito científico é possível por meio da instrução, explorando saberes dissociados da experiência imediata, mas em momentos organizados intencionalmente. A conexão da criança com o conceito científico é realizada por outros conceitos, construídos em outro momento. Nesse caso, os conceitos espontâneos não podem ser descartados – ou seja, os conceitos formulados nas interações fora da escola devem ser considerados pelo educador.

O caminho do desenvolvimento acontece pela instrução em conceitos científicos, considerados necessários por aqueles que planejam os currículos e pelo educador. Por meio da instrução, os conceitos científicos dialogam com o dia a dia e tornam-se conceitos cotidianos. Por isso, ambos os conceitos, cotidianos e científicos, se desenvolvem dialeticamente por meio da instrução (Hedegaard, 1996).

Para Sforni (2004, p. 85), “aprender conceitos não é acumular conhecimento, mas tornar posse do nível de consciência neles potencializados ao longo da formação”. Por isso, frisa-se a importância da prática pedagógica do professor de não somente transferir conhecimento, mas construir teoricamente com a criança – pois, como defende Hedegaard (1996, p. 345), “o conhecimento teórico lida com um sistema integrado de

fenômenos, e não com o fenômeno individual, isolado”. Para o autor, esse conhecimento é adquirido por meio das atividades exploratórias com investigação de problemas que contêm um conflito no fenômeno; por isso não são adquiridos somente de maneira verbal ou literária, embora inicialmente surjam dessa forma.

Para Piaget (apud Vygotsky, 2011), no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, existe relações análogas – ao mesmo tempo, os conceitos espontâneos advindos de fora do sistema caracterizam a diferença entre os conceitos. Se, na prática, queremos encontrar o caminho entre um conceito científico emitido pela criança e a noção espontânea que está por trás dele, precisamos, segundo Piaget, libertar esse conceito da sistematicidade, vinculando-o a todos os outros conceitos. Dessa forma, libertaremos a direção intelectual da criança dos conceitos científicos, conforme argumentou Vygotsky (2011).

Para Piaget (apud Ivic, 2010), os conceitos científicos da criança construídos pela influência da instrução refletem o grau de assimilação das ideias dos adultos, antes que as peculiaridades do pensamento infantil. Nesse aspecto o autor deixou entrever sua contradição: sem considerar a sua ideia ao assimilar um conceito, a criança o reelabora e enaltece nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento. Entretanto, o autor vinculou essa tese somente aos conceitos espontâneos, sem reconhecer que ela pode ser aplicada também aos conceitos científicos (Ivic, 2010).

No entanto, Vigotski (2011) destaca todo o processo de aprendizagem e formação de conceitos como um sistema e ponto central do desenvolvimento dos conceitos, no qual os conceitos espontâneos e científicos estão interligados por complexos vínculos internos. É isso que auxilia na sistematicidade do processo de aprendizagem e permite perceber as suas diferentes etapas durante o processo. Inculca, dessa maneira, o entendimento psicopedagógico do autor com um teor epistemológico. É notável a

relação de ambos os conceitos entre si: em alguns momentos se encontram separados, e em outros momentos se cruzam.

O processo do desenvolvimento do conceito científico em caráter social decorre das condições do processo de instrução, constituído pela cooperação taxonômica entre o pedagogo e a criança, com a colaboração e participação do adulto – o que resulta no amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança. As condições do ensino auxiliam para que isso se manifeste na crescente relatividade do pensamento e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico (Vygotsky, 2011). Pode-se destacar, portanto, que os conceitos científicos iniciam seu processo a partir do nível ainda não alcançado em seu desenvolvimento pelos conceitos cotidianos da criança. Quando a criança assimila um conceito científico, inicia parcialmente cedo a dominar operações que enfraquecem o conceito cotidiano. Assim, facilmente o conceito é usado em diferentes operações lógicas na relação com outros conceitos (Vygotsky, 2011).

Como os próprios documentos normativos salientam (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem compor uma proposta curricular a partir de dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira, promovendo experiências para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma a articulação dos eixos com a intencionalidade pedagógica do professor pode favorecer a abordagem de ambos os conceitos, advindos das interações provenientes do âmbito extraescolar da criança para o interior da escola.

Os eixos citados caracterizam o que Leontiev (1998) denomina de *atividade dominante*, pois é aquela atividade que a criança consagra a maior parte do tempo e reorganiza seus processos psíquicos, o que gera mudanças nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Dessa forma, o desenvolvimento da atividade depende das condições reais de vida – exteriores e

interiores. Para o autor, a criança aprende quando desenvolve uma atividade e é através dela que se apropria do conhecimento.

A socialização da criança é o começo de suas interações sociais. Na concepção de Vygotsky o homem, devido à sua origem e natureza, não é um ser completo e não pode conhecer o desenvolvimento próprio como algo isolado, pois tem, obrigatoriamente, sua relação com os outros. Ao pensar no desenvolvimento da criança, essencialmente na primeira infância, se torna importante as interações assimétricas, ou seja, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse momento cabe aos signos um papel fundamental, como forma de comunicação após uma função individual, usados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (Ivic, 2010).

No tocante à Educação Infantil, período da vida em que as crianças são movidas por muita curiosidade, as experiências desenvolvidas tornam possível desenvolver inúmeros conceitos. Esse ponto é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), expondo que o currículo deve desenvolver um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12).

Panofsky, Steiner e Blackwell (1996) alertam que “tipos adicionais de atividades, em especial atividades de interação entre parceiros, se faz necessária. Uma alternativa é fazer com que sistemas de classificação se tornem um objeto de estudo” (p. 259). Os autores deixam claro que, assim como os estudantes precisam explorar o próprio pensamento no mundo, os professores precisam explorar o pensamento dos estudantes. Para que as crianças acompanhem o desenvolvimento do pensamento

conceitual é recomendável que compreendam agrupamentos e classificações que lhes são próprias, ocorrendo experiências com termos verbais que serão racionalizados nos processos psicológicos superiores.

Diante disso, o professor em determinado momento estará extraindo da criança os conceitos sociais construídos, e em outro momento estará trazendo conceitos novos, aprofundando-os cientificamente por meio de experiências, cumprindo seu papel de ajudar no desenvolvimento de relações psicológicas superiores na criança. O processo de construção de conceitos científicos não passa por uma cronologia para seu término: “tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não terminam, mas, apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou um termo novo, sendo veículo de conceito científico” (Ivic, 2010, p. 65). Mas, afinal, o que o que seria essa prática pedagógica, tão necessária para a construção de conceitos durante as interações e brincadeiras das crianças com os adultos no período escolar?

Primeiramente, a intencionalidade deve estar presente na prática pedagógica do educador, consciente da teoria ou perspectiva epistemológica; dessa forma, válida a teoria com a prática pois, com o passar dos anos, como afirma Franco (2012, p. 166), “a invasão da lógica ‘capitalística’ na educação tem retirado o elemento artesanal, criativo e crítico imanente a prática pedagógica”.

[...] o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição (Franco, 2012, p. 154).

À luz desse conhecimento, destaca-se a importância de o professor conhecer e estudar a epistemologia, ou seja, a teoria de Vygotsky, pois assim compreenderá o discutido na prática. Até porque, como argumenta Franco (2012), a prática pedagógica é um processo que convive com decisões antecedentes à prática de sala de aula, refletindo sobre qual enfoque epistemológico utilizar: quais os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? A autora resume: “uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial” (p. 156). A oportunidade da construção intencional, da conservação e da transmissão do conteúdo permite, assim, que cada pessoa ou nova geração não necessite “reinventar a roda”. A transmissão cultural e social do instrumento vem carregada de signos e processos mentais sobre sua criação e função; na sequência, acontece a internalização (Sforni, 2004).

A incorporação das discussões sobre o educar no âmbito da Educação Infantil é recente, principalmente no Brasil; por isso, é primordial que todas as ações estejam integradas para esse direito. É necessário compreender que as crianças dessa faixa etária também têm direito de acesso aos conceitos científicos, associando o brincar e a interação ao conhecimento. Sabe-se que é um período de muita curiosidade, precursor para estimular experiências e realizar sinapses cerebrais, usufruindo da criatividade da criança durante a prática pedagógica do professor. A criança, assim, inicia o processo de pensamentos complexos, o que ajudará no processo de aprendizagem posterior, na segunda etapa da Educação Básica.

Portanto, mesmo durante as interações e construções de conceitos com os demais colegas, é necessário saber que a educação é constituída por “um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (Charlot, 2006, p. 15). Durante esse triplo processo, o sujeito singular mergulhado na cultura prática dispõe de algo fundamental para o processo – a linguagem –, pois ela se origina na comunicação da criança com as pessoas ao seu

redor; depois, converte-se em linguagem interna e se transforma em função mental interna, sendo um meio importante para o pensamento da criança. Essa inter-relação favorece seu processo volitivo (Vygotsky, 1991). O autor também ressalta que “a compreensão da linguagem consiste em uma cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (p. 74).

A generalização é a principal função da linguagem; sem ela, não seria possível obter experiências das gerações anteriores. Ao mesmo tempo em que a linguagem é um meio de generalização, também é a base do pensamento. No momento que a linguagem é assimilada, a criança fica apta a organizar a percepção e a memória, assimila formas mais complexas de relação sobre objetos do mundo exterior, faz observações e tira conclusões, potencializando o pensamento. Na primeira infância, onde tudo começa, a criança inicia a assimilação dos discursos dirigidos a ela: em um primeiro momento, compreende a generalização; após, as distinções e, para finalizar, as combinações complexas, que são as informações comunicadas pelo adulto (Luria, 1991).

Ao mesmo tempo em que acontece a inter-relação com a linguagem, Vygotsky (2011) aponta que o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma questão muito importante da prática, partindo das tarefas que dispomos em sala para construir o conhecimento científico. Nesse sentido é importante que a criança vivencie experiências, desenvolvidas por meio das interações e brincadeiras, ressaltadas nas DCNEI (Brasil, 2010). Por meio delas garante-se o envolvimento social, tão importante para o desenvolvimento psíquico da criança – pois, “para Vygotsky, a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações; ela é uma das fontes de desenvolvimento e ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança” (Ivic, 2010, p. 31).

Para tanto, a prática pedagógica poderá oferecer, inicialmente, operações intelectuais por meio de diferentes tipos de

atividades. Segundo Vygotsky (2010), o importante não é o conhecimento das categorias taxionômicas, mas a compreensão da classificação e definição de critérios, a produção de novos elementos e a ligação das classes entre si. No contexto da Educação Infantil, o conceito espontâneo infantil é o ponto de partida para ampliar o conceito científico dentro das possibilidades da criança, aproveitando sua curiosidade.

As atividades desenvolvidas com as crianças precisam ter sentido e significado para que possam ser assimiladas; dessa forma, os instrumentos culturais, sociais e históricos que fazem parte da realidade da criança auxiliam na atividade psicológica efetivando a internalização. Assim, os conceitos estão associados a uma sequência de exemplos de classes de elementos do objeto tratado. Nesse processo, os conceitos espontâneos auxiliam como ponto de partida para chegar ao conceito científico. É importante considerar que o conteúdo que a criança traz é de caráter sincrético, utilizando-se da memória para relatar. Quando se pergunta à criança o que um leão, ela responde fazendo o som do seu rugir: “grraurrr”, ou dirá que ele é muito bravo, etc. Mas quando indagada sobre o que é uma mamãe, poderá muito bem responder: “cuida de mim, tem um colo gostoso, faz comida que eu gosto”, etc. Dessa maneira, a memória da criança associa lembranças concretas.

Uma maneira de sintetizar a importância da experiência com os conceitos trabalhados é por meio da brincadeira, como orientam os documentos normativos. É importante não apresentar algo isolado e desconexo do contexto e da realidade, tirando da dinâmica e do movimento, para apresentar conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e a sua lógica (Tacca & Rey, 2008). Defende-se um desenvolvimento natural daquilo que é próprio à criança como pessoa, ser social, histórico e cultural. Trata-se de um ponto de vista que poucos entendem e, dessa forma, não trabalham pedagogicamente como deveriam, com o intuito de auxiliar com

significados para a existência, promovendo a experiência de viver suas singularidades com o outro. A Educação Infantil deve recuperar a condição de infância na contemporaneidade e pensar novos tempos para ela (Angotti, 2014).

Considerando essas reflexões, destaca-se a importância dos conceitos para o desenvolvimento do pensamento da criança. Precisamente nessa esfera, o pensamento vai além dos limites que separam o pré-conceito dos conceitos verdadeiros; os conceitos científicos são, portanto, a porta para a consciência penetrar no reino dos conceitos infantis (Vygotsky, 2011).

A subjetividade na prática pedagógica

Ao mesmo tempo em que o professor executa sua prática pedagógica amparada na epistemologia teórica e nos documentos normativos, ele imprime também sua subjetividade. Esta não pode ser descartada, pois é expressa pelo ser humano durante suas atividades nos espaços sociais, além de fazer parte das ciências humanas no ato de aprender.

Dessa forma, a subjetividade se refere a um composto conjunto de formações e subsistemas psicológicos, todos relacionados entre si, com sentidos psicológicos diferentes, expressas de diferentes maneiras (Tacca & Rey, 2008). Nessa rede ela ainda se destaca por seu caráter histórico, pois o sujeito possui histórias de diferentes relações, diariamente dentro da sua cultura, marcada por valores e referências simbólicas. O sujeito é enquadrado em uma categoria para aprender sua singularidade, articulando os sentidos produzidos.

Ao mesmo tempo em que se investiga o processo de aprendizagem e o percurso do pensamento, descobre-se ligações e rupturas para além do cognitivo, pois o emocional ajuda a criar uma unidade indivisível. “Essa emocionalidade aparece ligada a experiências e vivências que esclarecem os aspectos que devem constituir as situações pedagógicas, cujo objetivo seja o avanço na

aprendizagem” (Tacca & Rey, 2008, p. 148). Essa estruturação e seus movimentos adquirem significados e sentidos durante as experiências de aprendizagem na sala de aula, que deve ser realizada pelo educador.

Fica compreendida, assim, a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos. Para isso, um se torna condição do outro, e não causa, e formam uma unidade sistêmica. Essa aprendizagem, então, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito, que define os tipos de entrelaçamentos que serão feitos com aprendizagens anteriores, o que comporá uma complexa rede, pois não se constituirá apenas da dimensão cognitiva (Tacca & Rey, 2008, p. 145).

Para Rey (2001), a subjetividade nos leva a considerar o homem e a sociedade em uma conexão indivisível, seja na subjetividade social ou subjetividade individual; assim, o indivíduo em suas atividades caracteriza seu mundo histórico e social.

A subjetividade social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. Isto conduz a uma representação do indivíduo na qual, a condição e o momento atual de sua ação, expressa o tempo todo sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, as que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual (Rey, 2001, p. 1).

Essa relação da subjetividade do homem nos espaços educativos é muito grande e impacta as relações, os sentidos e significados construídos na escola, que não podem ser separados das histórias sociais de seus personagens. Segundo Rey (2001), escola e sociedade são inseparáveis, assim como os seus protagonistas, e o interior dos indivíduos influencia em mudanças na teoria, na metodologia e nas práticas educativas. O espaço educativo é mais que um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender: nele, aparece a integração de todas as atividades desenvolvidas,

elementos de sentido e significação procedentes de outras experiências sociais de todos os envolvidos. Assim, a aprendizagem é uma condição do sujeito, impactada fortemente pelos entrelaçamentos das subjetividades individual e social, “em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores” (Tacca & Rey, 2008, p. 160).

Rey (2001) destaca que o objetivo da educação não se encontra em deslocar o saber para a pessoa, mas busca contribuir em seu desenvolvimento como sujeito; permite atuar como parte ativa dos movimentos de subjetivação relacionados com sua vida diária. O indivíduo, dessa forma, manifesta-se em sua plasticidade crítica ao longo de seu desenvolvimento.

Considerações finais

Há quem diga ser muito cedo para discutir conceitos na Educação Infantil; observa-se, porém, que até mesmo as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçam importância de trabalhar com as crianças “o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (p. 32). Embora a criança inicie a assimilação complexa sobre o conceito trabalhado na primeira infância e efetue sua conscientização somente nas fases posteriores, é importante introduzir conceitos científicos para explorar, a partir dos espontâneos, as discussões – o que pode acontecer por meio da interação e de brincadeiras, auxiliando no desenvolvimento cognitivo. Nesse momento a criança se confronta com conflitos mentais sobre os conceitos e constrói relações cognitivas complexas, o que é muito positivo para seu desenvolvimento. Por fim, o educador estará incentivando os pequenos a ser eternos cientistas, de forma coletiva e por meio da instrução.

Para efetivar essa proposta, o educador precisa incrementar na prática pedagógica atividades de classificação sobre o objeto discutido. É importante lembrar que o objeto de discussão deve

partir do interesse das crianças e ser expresso por meio da linguagem. O professor deve procurar meios para tornar sua ação intencional e contribuir para a formação plena da criança, principalmente nas categorias educacional e social.

A aprendizagem orienta e estimula os processos internos; para isso, é imprescindível a interação das crianças com crianças e adultos. É no contato com os outros que a criança adquire cultura, mas é na prática do professor, por meio de atividades instigantes, que os conceitos científicos são introduzidos no desenvolvimento da criança, diferenciando-se dos espontâneos.

O ensino organizado dessa forma, em prol da aprendizagem conceitual, passa por um processo de percepção, representação e conceito (Sforni, 2004). Nesse sentido, quando apresentamos atividades de classificação para a criança, em primeiro lugar elas observam e sentem por meio dos sentidos o objeto enquanto dialogam com a professora; na sequência, com a generalização, se apropriam desse conceito na representação. É essencial, por conta da idade e dos sentidos aguçados dos pequenos, permitir experienciar e vivenciar o objeto discutido.

Reforça-se ainda que, antes de discutir a contribuição do trabalho pedagógico, a Educação Infantil tem a função de planejar o desenvolvimento e as relações da criança. Porém, de acordo com Sforni (2004), essa tarefa não é simples: “o trabalho pedagógico corre um risco constante de degenerar-se em atividades desprovidas de valor formador no plano intelectual” (p. 26). Saber identificar isso e reorganizar as atividades para contribuir no desenvolvimento psíquico em prol da humanização é um grande desafio.

À luz dessas informações considera-se que esta discussão deveria estar constantemente presente nesse movimento, que envolve o início do processo de interação com conceitos e não termina na formação da educação básica, mas perpassa sequencialmente toda a vida do ser humano.

No momento de avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança, é importante levar em consideração suas experiências

formativas advindas do ambiente social em que se encontra. A realidade social de cada criança lhe apresenta conceitos espontâneos totalmente diferentes. Como infere Sforzi (2004), o desenvolvimento cognitivo não acontece pela maturação biológica; não se desenvolvem capacidades psíquicas do nada. Assim, considera-se que a interação social contribui para esse processo – ainda mais quando mediada.

Dessa forma, defende-se a introdução/exploração/apropriação de conceitos espontâneos e científicos, revigorante para modificar qualitativamente a inteligência e a personalidade das crianças, em prol de torná-las mais humanizadas. Lembrando que a função da escola e dos professores atuantes desde a Educação Infantil, com mediações necessárias para que formas sofisticadas de humanização sejam potencializadas, exige discussões teóricas e cientificamente fundamentadas, o que instiga revisões e aprendizados sobre o tema proposto.

Na clareza desses conhecimentos sobre os conceitos na prática pedagógica envolvidos na sua subjetividade, fica evidente como as ciências humanas, caracterizadas como “descomplicadas” pela sociedade, são muito mais complexas do que as exatas. A subjetividade caracteriza um emaranhado de funções cognitivas para resolver; quando comparadas, notas que as ciências exatas possuem respostas resolvidas e estabelecidas, enquanto as respostas qualitativas trabalham com um ser humano complexo, inúmeras relações sociais, em um composto de variáveis. Os estudos de Vygotsky analisam essas complexas relações humanas e auxiliam com respostas valiosas. O desafio aos professores é se debruçar sobre a teoria apresentada para intencionalmente mudar o desenvolvimento do discente, como um eterno questionador – o que envolve, diariamente, fazer do espaço educativo um local de investigação.

Fica claro que o sujeito carrega uma subjetividade e interpretações individuais nos espaços que frequenta e atua, carregadas de valores culturais introduzidos diariamente no

âmbito social que frequenta. Isso não impede em determinados momentos a introdução de outras culturas sociais, ou a busca por mais conhecimento através da educação. É possível, assim, fazer evoluir/transformar a nossa própria subjetividade, tornando-nos esclarecidos no percurso chamado *vida*!

Referências

- Angotti, M. (2014). Educação infantil: para que, para quem e por quê? In: M. Angotti, *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* (4. ed., pp.14-33). Campinas: Alínea.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96* (1996). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. A. S. (2012). Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In M. A. S. Franco, *Pedagogia e prática docente* (pp. 149-172). São Paulo: Cortez.
- Hedegaard, M. (1996). A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In L. C. Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 341-362). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vigotski*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana.
- Kramer, S. (2003). Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In
- Bazílio, C. L. & Kramer, S., *Infância, educação e direitos humano* (pp. 51-81). São Paulo: Cortez.

- Leontiev, A. (1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.
- Luria, A. R. (1991). O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação de comportamentos em crianças normais e oligofrênicas. In A. R. Luria, A. Leontiev, & L. S. Vygotsky, *Psicologia e pedagogia: bases epistemológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 77-94). São Paulo: Editora Moraes.
- Panofsky, C. P., Steiner, V. J., & Blackwell, P. J. (1996). O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In L. C. Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 245-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rey, F. L. G. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*, 13(2), 9-15.
- Schultz, E. S., & Barros, S. M. (2011). A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, 3(3), 137-147.
- Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.
- Tacca, M. C. V. R., & Rey, F. L. G. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicol., Ciênc. Prof.*, 28(1), 138-161.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, A. Leontiev, & L. S. Vygotsky, *Psicologia e pedagogia: bases epistemológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 1-17). São Paulo: Editora Moraes.
- Vigotski, L. S. (2011). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.

A formação da consciência coletiva em Vygotski por meio das propagandas sobre a reforma do ensino médio

Márcia Sabina Rosa Blum

Domingos Leite Lima Filho

Neste capítulo pretende-se fazer algumas reflexões sobre a formação da consciência coletiva em Vygotski (1990a, 1990b) a partir dos textos das *Obras Escogidas Tomo I - problemas teóricos y metodológicos de la psicología*¹, entrelaçando-os com o objeto de estudo, a Reforma do Ensino Médio.

Vygotski tem interesse em estudar a consciência tendo em vista que as psicologias daquele momento não contemplavam esse aspecto da vida do homem. A reflexologia, por exemplo, segundo o autor, trata somente do comportamento humano como reflexo e adaptação ao meio. Ignora, desse modo, que a ação do homem vai para além de causa e efeito. Vygotski alerta que, ao ignorar esse aspecto da vida do homem, acaba fechando em si mesma a investigação de problemas mais complexos do comportamento humano (Vygotski, 1990b) – ou seja, problemas que estão direta ou indiretamente ligados com o seu entorno social.

Nesse sentido, compreendendo que tanto a consciência coletiva como a individual são processos que perpassam um contexto histórico, surge o interesse neste aspecto da psicologia, juntamente com reflexões sobre como esses processos são

¹ Publicado originalmente no 2º Congresso Nacional de Psiconeurologia em 1924.

intermediados pela propaganda televisa sobre a Reforma do Ensino Médio.

Cabe, nesse momento, evidenciar que a Reforma do Ensino Médio foi proposta a partir da Medida Provisória – MP 746/2016 (Brasil, 2016b) e depois promulgada pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Durante o período de trâmite da MP foram veiculadas à população, a partir de 28 de setembro de 2016 e sob a justificativa de esclarecer o que vem a ser essa Reforma, duas propagandas televisivas do Ministério da Educação/Governo Federal.

Consideramos a propaganda um dos meios em que as disputas sociais também se expressam e vão para além da linguística. A escolha pelas duas propagandas veiculadas durante a tramitação da MP se dá pelo contexto conturbado, em meio a protestos e manifestações contrárias à Reforma – o que evidencia um processo de disputas e consensos de classes, em que o processo de formação da consciência se expressa.

Para que atinja seu objetivo, este capítulo foi dividido em dois tópicos. O primeiro, com o subtítulo *A concepção de consciência em Vygotski*, discute o conceito de consciência e sua função a partir de dois capítulos das *Obras Escogidas, Tomo I* de Vygotski (1990a, 1990b). O segundo tópico, *A função da consciência no processo de formação humana por meio das propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio*, apresenta, a partir do conceito de consciência em Vygotski, algumas reflexões sobre como as propagandas acerca da Reforma do Ensino Médio tentaram construir um pensamento hegemônico favorável à tal reforma.

A concepção de consciência em Vygotski

Vygotski (1990a, 1990b) em sua obra *Obras escogidas, Tomo I* tem por objetivo propor uma psicologia pautada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, à qual chama de psicologia dialética. Assim discute, dentre várias questões, a consciência,

fazendo uma crítica às psicologias existentes, em especial por ignorarem a dimensão dialética em suas posições.

Vygotski mostra que o comportamento animal é diferente do comportamento humano, pois este é social e se adapta ativamente ao meio, diferentemente dos animais. No entanto, o autor não ignora o fato de o pensamento ativo também fazer parte dos animais, mas deixa claro que esse não é dominante e fundamental neles (Vygotski, 1990b).

O autor inicia o capítulo intitulado *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* com a citação de Marx sobre a aranha e o arquiteto e formula um novo conceito, que chama de experiência duplicada do trabalho humano:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação de suas próprias forças físicas e espirituais. (Marx, 2014, pp. 211-212).

A partir da análise dessa citação, Vygotski (1990a) explica que esse figurar na mente antes de construir nada mais é do que a capacidade de o homem prever idealmente aquilo que irá executar; por isso, trata-se de uma experiência duplicada, sendo também chamada de adaptação ativa. É duplicada por ser prefigurada em sua mente e depois materializada; a adaptação ativa se refere à

previsão da ação em um ato teleológico, ou seja, tem objetivos claros e específicos daquilo que se quer. Desse modo, a adaptação é ativa porque o homem transforma algo para um fim específico, de modo a satisfazer alguma de suas necessidades.

Isso se contrapõe à concepção de comportamento do homem como a mera expressão de reflexos condicionados e amplia essa concepção como constituinte da “experiência histórica, experiência social, experiência duplicada”² (Vygotski, 1990a, p. 5). Ou seja, esse é o processo que o autor identifica como um mecanismo para que se chegue ao reflexo condicionado – no qual denomina consciência ao que a constitui.

O homem tem inúmeros comportamentos possíveis ainda não realizados. Por isso Vygotski trata desse processo como uma luta constante que ocorre de forma conjunta nos campos fisiológico, biológico e social. A psicologia deve resolver a questão da consciência na perspectiva de considerá-la como “interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas de reflejos” (Vygotski, 1990a, p. 8).

O autor considera *reflexo* a sensação do objeto e excitante; é o objeto que provocará a sensação, ou seja, que provocará o reflexo. Tanto os sistemas excitantes quanto os reflexos são reversíveis. Esses sistemas, pode-se assim dizer, são frutos da interação do homem em seu meio social e produzem ações que são reversíveis, na medida que os sistemas excitantes podem ser um reflexo e os reflexos podem ser excitantes.

Os excitantes sociais são, para Vygotski, os que mais se destacam. O autor evidencia as relações sociais humanas como primordiais para o desenvolvimento da consciência de si mesmo, a partir dos outros, e a consciência dos outros a partir daquilo que produziu em si mesmo, numa relação dialética. Assim:

² Fórmula do comportamento humano para Vygotski.

De hecho, es fácil distinguir en el hombre un grupo de reflejos, cuya denominación correcta sería la de sistema de reflejos de contacto social (A. B. Zalkind). Se trata de reflejos que reaccionan a excitantes que a su vez son creados por el hombre. La palabra oída es un excitante, la palabra pronunciada es un reflejo que crea ese mismo excitante. Estos reflejos reversibles, que originan una base para la conciencia (entrelazamiento de reflejos), sirven de fundamento a la comunicación social y a la coordinación colectiva del comportamiento, lo que indica, entre otras cosas, el origen social de la conciencia. [...]. (Vygotski, 1990b, p. 5).

Considera-se a consciência como um produto social, da qual decorre de forma secundária a consciência individual e a constituição da subjetividade. Somos constituídos pelas ferramentas, símbolos, signos e significados historicamente produzidos por relações sociais que nos constituem. No entanto, somos atores sociais; agimos sobre o mundo e somos capazes de regular nossa ação. E é assim que se forma a subjetividade individual. Não se trata de um indivíduo universal, mas de uma ontologia do ser social, que constitui um sistema de sentidos e significados subjetivamente apropriados; que constrói a subjetividade do homem a partir das relações sociais que ele estabelece.

É nesse sentido que a psicologia proposta por Vygotski se diferencia das demais psicologias existentes. Por isso, tece críticas às psicologias tradicional, compreensiva ou descritiva, objetiva (reflexologia/behaviorismo) e à psicanálise, por estas explicarem os fenômenos psíquicos partindo deles mesmos. Assim, complementa:

El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica. Junto a ello debe situarse la experiencia social, la de otras personas, que constituye un importante componente del comportamiento del hombre. Dispongo no sólo de las conexiones que se han cerrado

en mi experiencia particular entre los reflejos condicionados y elementos aislados del medio, sino también de las numerosas conexiones que han sido establecidas en la experiencia de otras personas. [...] Es igual de evidente que los animales no poseen esta experiencia. La designaremos como componente social de nuestro comportamiento. (Vygotski, 1990b, p. 5).

Nessa linha de pensamento, Vygotski afirma que a experiência histórica e a experiência social são psicologicamente congêneres; por isso, sempre se apresentam juntas na realidade. Dessa maneira, a consciência deve ser considerada “como um caso particular de la experiencia social. Por eso, es fácil designarlas con el mismo índice de experiencia duplicada” (Vygotski, 1990a, p. 13).

Resumidamente a consciência é, ao mesmo tempo, um mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos; por isso, não é um reflexo e nem um excitante, e é a conexão que encerra essa experiência histórica particular dos sujeitos. Vygotski considera o homem como um ser reflexivo, ou seja, as suas atitudes passam por um processo de reflexão antes de se tornarem ações concretas; não se trata, portanto, de um simples estímulo e resposta – ou melhor, causa e efeito.

A partir das reflexões sobre o conceito de consciência em Vygotski, o próximo tópico terá como objeto as propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio. Tentar-se-á apreender o processo de construção de um pensamento hegemônico favorável à tal reforma.

A função da consciência no processo de formação humana: algumas reflexões a partir das propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio

Conforme o exposto no tópico anterior, Vygotski mostra a importância da consciência na relação do homem com a natureza, com os demais e consigo mesmo. Chega-se, assim, à consideração de que todo ato humano exige uma reflexão e uma decisão, por isso não é um mero reflexo.

Ante esse conceito de consciência e com o intuito de se aproximar do objeto de pesquisa, iniciam-se algumas reflexões sobre o papel da propaganda na formação da opinião pública/coletiva. No caso aqui especificado, busca-se compreender como as propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio tentaram construir um pensamento hegemônico favorável à reforma e de que modo a consciência auxilia na interpretação desse processo pelo coletivo social.

A Reforma do Ensino Médio foi amparada pelo governo com um discurso que destacava a ineficiência da escola pública e o desinteresse da juventude por essa escola. Também sob a justificativa de tornar o Ensino Médio mais atraente, de modo a diminuir os índices de abandono e melhorar os índices das avaliações em larga escala, foi inicialmente apresentada pelo sistema político neoliberal então vigente por meio da Medida Provisória - MP nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016³ (Reforma do Ensino Médio) (Brasil, 2016b).

Na sequência dessa medida, no dia 28 de setembro de 2016, o Ministério da Educação começou a veicular duas propagandas na televisão, que segundo o site do MEC (Brasil, 2016a) apresentam detalhes das mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio. As peças têm duração de 60 segundos cada uma e foram gastos, segundo *site* do UOL⁴, um total de R\$ 757.492,74 para a produção desses comerciais – além dos gastos com a publicação em jornais e revistas.

Segundo o mesmo *site*, os comerciais foram veiculados gratuitamente por conta do convênio do Ministério da Educação e a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão –

³ A Reforma do Ensino Médio veio a ser viabilizada com a substituição do PL 6.840/2013 pela MP nº 746, aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada com a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017.

⁴ Foi utilizada essa fonte para pesquisa, pois no site do MEC não foram encontradas notícias que trouxessem esses detalhes. Prazeres, Leandro (2016, novembro 24). Em meio a ocupações, MEC gasta R\$ 1,8 mi em campanha por MP do Ensino Médio. Recuperado de: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm>

ABERT. Esse convênio vigora desde 1991 e o atual findará em dezembro de 2019. A empresa que realizou a produção dos comerciais foi a Escala Comunicação e Marketing Ltda., contratada via licitação desde 2013.

A proposta do Ensino Médio do Ministério da Educação teve como interlocutores as entidades de interesse privado ligadas ao *Movimento Todos pela Educação*⁵ e foi também pautada na pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC com o título *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*, que ouviu mil jovens entre 15 a 19 anos que estavam cursando ou já concluíram o Ensino Médio e fazem parte dos 40% mais pobres de São Paulo e Recife.

Faz-se necessário explicitar que a intencionalidade da escolha para análise das duas propagandas veiculadas durante a proposição da MP se dá pelo fato de que foi um momento controverso. Várias entidades⁶, inclusive, se manifestaram contrárias à proposta do governo já no momento da Medida Provisória – MP e mesmo ao Projeto de Lei anterior sob nº 6840/2013⁷, além da PEC 241 (na Câmara) ou PEC 55 (no Senado),

⁵ Bezerra e Araújo (2017) trazem uma análise sobre a privatização do ensino por meio da Reforma do Ensino Médio e destacam como principais interlocutores para a reforma o empresariado. Ao final do artigo fazem a seguinte consideração: “Por fim, os pontos centrais da reforma do ensino médio foram calçados nas orientações dos *think tanks* do empresariado nacional (como o Movimento Todos pela Educação, Instituto Unibanco, dentre outros), aqui denominados, em conjunto, de reformadores empresariais da educação” (Bezerra & Araújo, 2017, p. 613).

⁶ Tais como: Movimento Nacional em Defesa pelo Ensino Médio; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNT; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC; Ministério Público Federal; Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS; Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES; Associação Brasileira de Hispanistas – ABH; Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – CONIF; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE; Fórum Nacional de Educação – FNE; Frente Paraibana pela Escola em Defesa da Escola sem Mordação; Federação Brasileira dos Professores de Francês – FBPF; Associação de Professores de Espanhol de São Paulo - APEESP; Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB; Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁷ Sugerimos a leitura de Silva & Krawczyk (2015, julho 29).

hoje Emenda Constitucional nº 95 promulgada em 15 de dezembro de 2016, que institui um novo regime fiscal. Nesse mesmo período houve mais de 1000 escolas ocupadas por estudantes secundaristas⁸ como forma de repúdio a essas medidas.

No entanto, as propagandas se revelavam mais como uma preparação para a aceitação da Reforma do Ensino Médio pela população do que somente esclarecedoras, como assim se apresentou. Por isso, vêm com o objetivo bem definido de convencer que a Reforma trará benefícios aos estudantes uma vez que menciona a experiência em outros países para essa efetivação, conforme a propaganda 2. Segue, na íntegra, os diálogos das propagandas:

Propaganda 1: Atenção turma (na legenda aparece: Governo gasta R\$ 1,8 milhão em campanha a favor da reforma do ensino médio), porque agora é hora de falar de educação. Vocês sabiam que a última avaliação da educação mostrou que o Brasil precisa melhorar muito no Ensino Médio? Isso mesmo! O desempenho dos jovens em matemática e português está menor do que há vinte anos. Duas décadas, gente! E hoje já são quase dois milhões de jovens que nem estudam e nem trabalham. Preocupante, não é?! A gente precisa virar essa página. Melhorar a educação dos jovens é uma das tarefas mais importantes e urgentes no Brasil. É pra ontem! O novo ensino médio vai dar mais liberdade para você escolher as áreas do conhecimento de acordo com sua vocação e projeto de vida. Ou ainda optar pela formação técnica, caso queira concluir o ensino e já começar a trabalhar. Acesse o *site* e participe das discussões. Agora é você quem decide seu futuro.

Propaganda 2: Aí, galera! Vocês já conhecem o novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí? Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? (Aparece na lousa: Coréia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália) Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível

⁸ Movimento que ficou conhecido como primavera secundarista e teve mais de 1000 escolas ocupadas em pelo menos sete estados. Somente no Paraná foram 850 escolas ocupadas até o dia 25 de outubro de 2016. Cabe ressaltar que, nesse movimento, várias universidades também foram ocupadas com a mesma finalidade.

com a realidade dos jovens de hoje. Pois é! Agora, além de apreender o conteúdo obrigatório essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, eu vou ter liberdade para escolher entre quatro áreas do conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com minha vocação e com que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional com aulas teóricas e práticas. Acesse o *site* e participe das discussões. Agora é você que decide o seu futuro. Ministério da Educação Governo Federal. Ordem e Progresso.

A propaganda 1 ocorre no espaço escolar, em que a professora conversa com vários jovens em uma sala de aula e todos prestam muita atenção ao que ela diz sobre a Reforma do Ensino Médio. Os alunos concordam com a professora quando fala sobre os dois milhões de jovens que nem estudam e nem trabalham como algo preocupante. Quando a atriz que representa a professora fala: “O novo ensino médio vai dar mais liberdade para você escolher as áreas do conhecimento de acordo com sua vocação e projeto de vida”, o semblante dos jovens se mostra feliz.

A propaganda 2 mostra os jovens conversando em sala de aula; um deles pede permissão para conversar com os colegas sobre a Reforma e a professora concede. Inicia a fala de uma forma coloquial e próxima dos jovens: “Aí, galera! Vocês já conhecem o novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí?”. Nesse momento a conversa cessa entre os jovens e todos prestam atenção ao que o colega está falando. No momento em que o ator fala: “eu vou ter liberdade para escolher entre quatro áreas do conhecimento para me aprofundar”, como na propaganda anterior, os jovens mostram um semblante feliz. Expressam essa felicidade quando o colega fala sobre a Educação Profissional.

Ambas as propagandas terminam com a indicação para acessar o *site* do Ministério da Educação e participar das discussões e indicam que “agora é você quem decide seu futuro” falando diretamente com o telespectador.

A ênfase na escolha, caracterizada como protagonismo juvenil⁹, não é um termo novo na educação brasileira e pode ter várias interpretações. A ênfase da atual Reforma é a de que o jovem pode decidir seu futuro, e ao fazer isso se torna responsável por suas escolhas – se no futuro forem bem ou malsucedidas. No entanto, não há a explicação de que cada escola poderá “escolher”¹⁰ o itinerário que oferecerá, não sendo obrigatória a oferta de todos os itinerários.

Então, questiona-se: qual escolha esses alunos terão? Ah! Mas eles poderão escolher outras escolas públicas ou privadas que ofereçam o itinerário escolhido. Certo! Mas isso garantirá a concretização da escolha desse jovem? Será que é só escolher e pronto?! Tudo se resolve? E os custos monetários e de tempo inerentes a essa escolha, quais serão? São questões para se pensar. Pois o desmembramento das áreas do conhecimento em itinerários, que vem revestida de uma escolha, acaba por reduzir os conteúdos – questão que em nenhum momento é apresentada como um problema, mas como a solução de um ensino muito “teórico”.

As propagandas, ao explanarem um discurso fácil da crítica à escola pública de “pouca prática” e de “muito conteúdo desnecessário”, se utilizam das precárias condições materiais de existência dos mais pobres (os que precisam da escola pública) e repetidamente propõem uma escola rápida e prática (novo Ensino Médio) que promete “inserção rápida e bem-sucedida” ao mercado de trabalho. Esconde-se, nesse discurso, o caráter de classe da Reforma: a formação adequada à exploração capitalista.

Apesar de a pesquisa realizada pela Cebrap apontar para uma certa aceitação dos jovens com relação à Reforma, observa-se comportamentos que resultam da não identificação de muitos jovens com a proposta do Ensino Médio – como o fato de as críticas

⁹ Para um aprofundamento sobre esse conceito sugere-se a leitura de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004).

¹⁰ Esse termo está entre aspas por entender que muitas escolas farão suas escolhas dos itinerários considerando o perfil dos professores que atuam na mesma. O que parece ser uma escolha, na verdade se mostra uma imposição das condições da realidade escolar, que pouco se faz menção.

realizadas pelas entidades educacionais, mesmo que não veiculadas na mídia televisiva dominante, causarem o efeito não esperado da ocupação das escolas. Esse processo de resistência foi gerado pela reflexão sobre o proposto pelo governo e os reais impactos negativos da Reforma nas escolas, não mencionados de forma explícita tanto na Medida Provisória como nas propagandas.

A televisão é considerada como um meio de controle, mas a interação social¹¹ também pode causar em algumas pessoas o propósito previsto – como também uma oposição a este. A que se deve tal fato? Em primeiro lugar, por mais que o ser humano tente prever o comportamento do outro, esse é imprevisível, pelo fato apontado por Vygotski quando trata a consciência como um mecanismo de reflexão. O fato de refletir sobre as informações veiculadas e colocá-las numa cadeia de reflexos e conhecimentos revela que a consciência adquire um papel primordial na formação do ser humano, pois ativa a memória, a atenção, a percepção do entorno social para formulação de conceitos. E o faz a partir da realidade histórica, social e individual – por isso, a imprevisibilidade do comportamento humano.

Por mais que as propagandas se utilizem de uma linguagem próxima de seu interlocutor, que são os jovens, público-alvo da Reforma, isso não significa uma persuasão consensual. Embora as propagandas tentem mostrar uma liberdade de escolha ao apresentar como *slogan* final “agora é você quem decide seu futuro” (que de fato ocorrerá, mas sem mostrar como isso será viabilizado), essa afirmação pode gerar vários questionamentos da população em geral. O prometido (e falso) “protagonismo do jovem” pode ser interpretado como uma tentativa de moldar sua consciência à autorresponsabilização de sua precária condição, que pode ser sentida como individual, mas é social.

¹¹ Para conhecer mais sobre essa dupla função da televisão, recomenda-se a leitura de: Williams (2016) e Cevalco (2001).

Pode-se perceber nas propagandas, em meio ao contexto social em que se colocam, a exacerbação das contradições sociais. Ou seja, não existe um consenso; por mais que os autores das propagandas ignorem a existência das contradições e de disputas sociais, a sociedade se expressa dessa forma – e o fato de ignorar essas contradições já denota uma concepção de educação linear e de adaptação ao meio.

Ao término dessas reflexões aponta-se a proposição gramsciana que acrescenta à discussão, ao mostrar que há um espaço de disputas na sociedade capaz de formular contraideologias disseminadas sem que seja preciso se utilizar de meios institucionalizados. As conversas com professores e o conhecimento das questões políticas pelos estudantes compõem um arsenal de possibilidades que não podem ser projetadas, mas se fazem em meio a disputas.

Os meios de comunicação institucionalizados também mostram essa contradição; por mais que se tenha um objetivo consensual, os dirigentes desses meios não têm o controle total do que as pessoas pensarão. Isso mostra que o ser humano não é somente determinado pelo meio, mas dele participa ativamente por meio da experiência duplicada. O fato de o homem poder reproduzir idealmente o mundo material e a partir dessa reprodução interpretar esse mundo por meio de diversas mediações é o que o forma; por isso, as condições materiais são a base para essa formação.

As propagandas do Ensino Médio analisadas podem mobilizar uma concordância ou discordância do conteúdo, mas exigem que a formação das pessoas se prepare para uma análise crítica. Nesse aspecto ressalta-se a importância da educação no processo de mobilização da consciência no homem e na formação da experiência duplicada, ou seja, da relação entre a experiência histórica, a experiência social e a experiência individual.

Referências

- Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão – ABERT (2018). *Convênio MEC*. Recuperado em 01 agosto, 2018, de <https://www.abert.org.br/web/index.php/2013-05-22-13-33-19/2013-06-08-03-59-18/mec>
- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes (s/d). *Medida Provisória 746/2016 (Reforma do Ensino Médio)*. Recuperado de <https://andesufrgs.wordpress.com/medida-provisoria-7462016-reforma-do-ensino-medio/>
- Bezerra, V., & Araújo, C. M. de (2017). A Reforma do Ensino Médio: Privatização da Política Educacional. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 603-618.
- Brasil. Ministério da Educação (2017, fevereiro 16). *Lei 13.415*. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social (2016a, Outubro 31). *Anúncios publicitários sobre Novo Ensino Médio explicam as mudanças propostas pelo MEC*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec>
- Brasil. Presidência da República (2016b, setembro 22). Medida provisória nº 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF.

- Cevasco, M. E. (2001). Questões de teoria. In M. E. Cevasco, *Para ler Raymond Williams* (pp. 115-180). São Paulo: Paz e Terra.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423.
- Marx, K. (2014). *O capital: crítica da economia política. Livro 1*. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1867)
- Prazeres, L. (2016, novembro 24). *Em meio a ocupações, MEC gasta R\$ 1,8 mi em campanha por MP do ensino médio*. Recuperado em 01 agosto, 2018, de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm>.
- Silva, M. R., Krawczyk, N. (2015, julho 29). *Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio*. Recuperado em 16 agosto, 2018, de <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>
- Vygotski, L. S. (1990a). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 1-14). Recuperado de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Obra original publicada em 1924)
- Vygotski, L. S. (1990b). Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp 1-12). Recuperado de <https://www.academia.edu/10620799/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1> (Obra original publicada em 1924)
- Williams, R. (2016). *Televisão: tecnologia e forma cultural* (M. Serelle, & M. E. I. Viggiano, Trans.). São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte-MG: PUCMinas. (Obra original publicada em 1974)

Reflexões sobre depoimento em juízo de crianças de zero a seis anos de idade a partir do desenvolvimento da fala em Vygotski

Maristela Sobral Cortinhas

Este capítulo versa sobre a intenção de iniciar uma discussão teórica a respeito do suposto significado da unidade *abuso sexual* para uma criança com até seis anos de idade, a partir do seu depoimento em juízo, na perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético. Tangenciam este tema as possíveis consequências do abuso sexual sofrido nesta etapa de desenvolvimento, as legislações nacionais e internacionais, que privilegiam a primeira infância, tais como: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei da Primeira Infância (Brasil, 2016), a lei que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (Brasil, 2017a) e, especificamente, no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, o Provimento que regulamenta os procedimentos afetos ao depoimento especial (Paraná, 2019). Ademais, tem-se os dados epidemiológicos sobre a incidência do abuso sexual nessa fase da vida, mas principalmente o fato de que, na grande maioria dos casos de abuso sexual na infância, a criança é a única testemunha do ocorrido, sendo o seu relato fundamental para que ela tenha acesso às políticas públicas de prevenção à saúde, de proteção social e jurídicas, bem como a responsabilização do suposto abusador.

A fim de lograr-se tal proposição, observa-se a necessidade de justificá-la do ponto de vista legal, teórico e metodológico. Do ponto de vista legal percebe-se que, em virtude da violência contra crianças e adolescentes ser um problema a nível mundial, reconhecendo-se que em todos os países do mundo existem crianças e adolescentes vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas pessoas em desenvolvimento necessitam de consideração especial, firmou-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), da qual o Brasil é signatário e que, desde já, admite a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes e a necessidade da sua proteção, incluindo a situação de abuso sexual, como se observa no seu Art. 19:

Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (UNICEF, 1959, s/p).

No Art. 34, afirma que:

Os Estados Partes comprometem-se a proteger a criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual. Nesse sentido, os Estados Partes tomarão, em especial, todas as medidas de caráter nacional, bilateral e multilateral que sejam necessárias para impedir: a) o incentivo ou a coação para que uma criança dedique-se a qualquer atividade sexual ilegal; b) a exploração da criança na prostituição ou outras práticas sexuais ilegais; c) a exploração da criança em espetáculos ou materiais pornográficos. (UNICEF, 1959, s/p).

Seguindo as recomendações das políticas internacionais o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, Lei 8.069/90) que afirma, no seu Art. 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”; prevê, ainda, no Art. 208º – XI, a criação de “políticas e programas integrados de atendimento à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência”.

Outrossim, percebe-se que a especificidade concernente à primeira infância foi reconhecida pelas autoridades nacionais quando, em 2016, foi aprovada a Lei 13.257/2016¹ que, no seu Art. 2º², delimita que a primeira infância refere-se à etapa de desenvolvimento que compreende desde o nascimento até os seis anos de idade completos e admite a necessidade de uma política pública específica para essa fase do desenvolvimento humano, em virtude da “relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (Brasil, 2016).

Seguindo a lógica da proteção da criança e do adolescente, no ano seguinte foi promulgada a Lei 13.431/2017 (Brasil, 2017a), a qual entrou em vigor um ano depois de sua promulgação. Em seu Art. 11º, § 1º, I, estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, a partir da qual foi legalmente instituída a escuta especializada pela rede de proteção e o depoimento em juízo de crianças menores de sete anos de idade – o qual deve ocorrer sob a metodologia do Depoimento Especial e seguir o rito cautelar de antecipação de

¹ Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os Art. 6º, 185º, 304º e 318º do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943; altera os Art. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012.

² Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

provas. Segundo o Art. 8º da mesma normativa (Brasil, 2017a), o “Depoimento Especial é o procedimento de oitiva da criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante a autoridade policial ou judiciária”. Em 10 de dezembro de 2018 entrou em vigor a Lei 9.603 (Brasil, 2018b), que regulamenta a Lei 13.431/17.

Em 2019, o Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR regulamentou os procedimentos afetos ao depoimento especial no Poder Judiciário do Estado do Paraná, em acordo as leis acima citadas, a partir da promulgação do Provimento 287, em 31 de janeiro de 2019 (Paraná, 2019), tendo em vista a necessidade de orientar e padronizar os procedimentos relativos à aplicação da Lei nº 13.431/2017, com o estabelecimento de rotinas e condutas em todas as Comarcas do Estado do Paraná. Observa-se, contudo, que o referido provimento (Paraná, 2019) admite, no seu Art. 18, que “o Magistrado, ao receber a representação ministerial, determinará a realização de avaliação preliminar do caso pelo profissional especializado a serviço do Juízo”, que, por sua vez, “indicará o procedimento que será adotado: depoimento especial ou perícia técnica” (Paraná, 2019). Dessa forma, admite-se a realização da perícia técnica (psicológica) nos casos em que, a partir da avaliação psicológica preliminar, não se recomenda a participação da criança em depoimento, ainda que sob a metodologia do depoimento especial³.

Do ponto de vista teórico, considerando-se que a participação da criança de zero a seis anos em juízo pode se dar através do depoimento especial ou da perícia técnica (psicológica), passamos agora a discorrer sobre tais procedimentos.

Pesquisadores da área afirmam que a prática do depoimento especial se refere a métodos, técnicas e procedimentos utilizados antes, durante e após a tomada do depoimento propriamente dito,

³ Cabe aqui o esclarecimento de que, tendo-se este texto como base teórica autores da psicologia, é deste lugar de onde se fala, o que não descarta que possam haver outros olhares.

quando são tomadas as declarações das crianças e dos adolescentes vítimas ou testemunhas de atos tipificados como crime pelo Código Penal Brasileiro – CPB, com o objetivo de proteção, diminuição de dano e não revitimização⁴ da criança ou do adolescente no sistema de justiça (Santos, Costa & Faleiros, 2016).

O outro procedimento previsto é a perícia técnica (psicológica) que, em ambiente jurídico, deve responder a uma questão legal que é formulada pelo juiz (ou por outro agente jurídico) e busca argumentar, tendo como fundamento as teorias psicológicas, o nexó de causalidade⁵. Segundo Rovinski (2013), durante a avaliação forense, a coleta de dados não deve se restringir apenas ao discurso do periciado, mas a todas as fontes consideradas relevantes. Além disso, deve-se utilizar teorias atualizadas e uma interpretação de dados baseada em pesquisas ligadas ao tema da perícia. Em ambos os procedimentos, parte-se do pressuposto de que aquele que escuta disponibiliza-se à compreensão do significado de tal fato a partir do seu relato e, ao mesmo tempo, a reconstruir seu próprio significado a cada escuta, em uma relação dialética de construção permanente.

Considerando como tema central da discussão o depoimento em juízo de crianças até seis anos de idade na perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético, parte-se do pressuposto teórico de que o processo de desenvolvimento humano é biopsicossocial e se dá a partir da inter-relação dialética entre a criança e o meio ambiente – primordialmente entre ela e seus cuidadores –, levando-se em conta não apenas a qualidade dessa inter-relação, mas também o contexto econômico e social em que ela se estabelece. Nessa perspectiva a criança traz em si o potencial

⁴ Discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatizarão ou exposição da sua imagem. (Brasil, 2018b, Art. 5º, II).

⁵ É o vínculo existente entre a conduta do agente e o resultado por ela produzido; examinar o nexó de causalidade.

do desenvolvimento filogenético⁶ da sua espécie que, em relação dialética com o ambiente historicamente construído, determina seu desenvolvimento ontogenético⁷ (Vygotsky, 1984). Cabe ressaltar a importância da qualidade das relações primordiais que se estabelecem entre a criança e o seu meio ambiente desde o seu nascimento, para que seu desenvolvimento biopsicossocial seja saudável, privilegiando-se a primeira infância, pois este é também o momento em que se estrutura a rede neural e o Sistema Nervoso Central (SNC).

Seguindo a mesma perspectiva teórica, considera-se que o processo de apropriação do significado da palavra, no desenvolvimento ontogenético da criança, seja a categoria central da discussão em tela. A partir dessa compreensão propõe-se a ampliação da discussão para a relação entre a formação do pensamento e da fala no desenvolvimento infantil, pois “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (Vygotsky, 1998, p. 5), carregados de significados que são socialmente construídos, de forma que o relato de um fato ou acontecimento da vida de uma criança possa ser compreendido nas dimensões concretas e subjetivas dos fatos.

Na perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético, o significado das palavras é construído social e historicamente a partir das relações sociais. Segundo Leontiev (1978), a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do Homem. Quando chega ao mundo através do nascimento, o Homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como um instrumento. Sendo assim, a comunicação entre adultos se faz sem que seja necessário que se explique os termos utilizados, pois existe um contexto histórico-cultural em que os significados são

⁶ Descobrir quais condutas, positivas ou negativas, deram causa ao resultado previsto em lei. Recuperado de: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/291656/nexo-causal>.

⁷ Histórico do desenvolvimento do ser humano, desde a concepção à morte.

compartilhados naquele grupo social ao qual se pertence e são compreendidos. É primordialmente na primeira infância (de zero a seis anos de idade) que se inicia o processo de apropriação de tais significados.

Vygotsky (1998) afirma que “uma palavra sem significado é um som vazio. [...] Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, e é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos” (p. 6). O autor logra o ápice de sua reflexão apontando que o método de pesquisa em psicologia deve seguir em direção à análise da palavra, pois ela traz em si o processo de construção histórica, material e simbólica do seu significado – e, ao mesmo tempo, a construção da subjetividade humana.

Do ponto de vista metodológico, a escolha deste tema e dessa etapa de desenvolvimento infantil justifica-se pela demanda que há, dentro das Varas de Crimes Contra Crianças e Adolescentes e Varas da Infância e Juventude, de que crianças, na primeira infância, prestem depoimentos por haver uma suspeita de que sejam vítimas ou testemunhas de situações de violência. Nesse caso, estamos considerando a violência de abuso sexual na primeira infância, o que nos remete ao significado que tal violência tem para ela mesma no momento da sua ocorrência, à repercussão que o suposto fato desencadeia nas inter-relações da criança – uma vez que ela está em processo de desenvolvimento da linguagem – e a considerar que, principalmente nos casos de abuso intrafamiliar, a criança geralmente é a única testemunha do abuso sofrido. Nesse contexto seu relato é (ou seria) de fundamental importância para desencadear os procedimentos de acesso às políticas públicas de saúde, de assistência social e jurídicas, tais como: as terapêuticas preventivas de Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs/AIDS, medidas protetivas e jurídicas, psicoterapia, dentre outras, assim como para a responsabilização do suposto agressor. Nesse último caso, o relato da criança pode assumir um caráter social/preventivo pois, em algumas situações, pode-se dismantelar

cadeias de pedofilia, evitando que outras crianças ou adolescentes passem por situações semelhantes.

A literatura especializada no assunto vem sinalizando as possíveis consequências do abuso sexual sofrido nessa etapa de desenvolvimento (Amendola, 2009; Sanderson, 2005; Zavaschi, Estrella, Jardim, & Driemeier, 2011). Tais consequências podem ser agravadas se houve violência física ou psicológica, chantagens envolvendo família e/ou pessoas queridas, se foi um episódio único, se foram episódios frequentes, ou se tais situações fizeram parte da rotina da criança. Alguns autores (Amendola, 2009; Sanderson, 2005; Zavaschi et al., 2011) afirmam que tais situações, principalmente quando intrafamiliares (que são a grande maioria), podem desencadear na criança confusão em relação aos papéis sociais, depreciação da autoestima, fugas da residência, isolamento e estresse, dentre outros, colocando em situação de risco sua saúde física, emocional e social.

Por outro lado, à luz dos fundamentos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, há que se levar em conta a contradição inerente ao fenômeno, a fim de considerá-lo em sua totalidade. Para Kosik (2002, p. 60), “a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”; ou seja, é na busca da contradição do fenômeno que se pode compreendê-lo enquanto totalidade da realidade concreta, complexa e contraditória. A título de ilustração, Santos, Costa e Faleiros (2016) relatam o caso de uma criança que, durante a primeira infância, ao relatar ter sido abusada sexualmente por um ente familiar, mostrou-se raivosa quando houve o afastamento do agressor, pois, para ela, a relação com o agressor tinha uma representação positiva e de afeto.

É nesse sentido que se considera, a partir da literatura especializada e da atuação prática desta profissional, enquanto psicóloga que atua como entrevistadora forense e que utiliza da metodologia do depoimento especial e da perícia psicológica com crianças que supostamente sofreram abuso sexual, que a criança

pode viver emoções e sentimentos contraditórios com relação à situação de abuso sexual sofrido, e que ela, inicialmente, pode não significar o abuso sexual como algo negativo, mas sim como fonte de prazer, cumplicidade e afeto, dependendo da relação que se estabelece entre ela e o suposto abusador. Tal ponderação certamente interfere na compreensão do relato infantil referente à situação do abuso sofrido.

Nesse sentido, há que se considerar como se estabelecem as relações com os adultos em seu entorno, a partir da revelação (ou descoberta) do suposto abuso sexual, a fim de buscar o entendimento da construção dos significados de tal fato para a criança.

O que é o abuso sexual na primeira infância

No que se refere especificamente ao relato da ocorrência de abuso sexual por crianças até seis anos de idade, apresenta-se a questão: qual significado tem, para a criança que supostamente sofreu abuso sexual, o abuso sofrido?

Parte-se da hipótese de que o relato inicial de abuso sexual feito pela criança envolve o significado que o evento assumiu para ela no momento da ocorrência do fato, considerando sua etapa de desenvolvimento, as relações de afeto e de confiança envolvidas e o fato de que pode não ter havido violência física – ou seja, pode não estar envolvidas questões como dor ou desconforto na situação de abuso sexual.

Hoje sabe-se que o abuso sexual é um fenômeno universal que ocorre em diferentes culturas e nacionalidades, atinge todas as idades, classes sociais e etnias; pode ser considerado como qualquer ato ou conduta baseado no gênero, que pode causar danos ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à vítima e, em casos extremos, a morte (ABRAPIA, 1997).

Em geral de difícil suspeição e confirmação, o abuso sexual na infância e adolescência é praticado, na sua maioria, por pessoas

ligadas diretamente às vítimas e sobre as quais exercem alguma forma de poder ou de dependência. Tal ato pode apresentar-se de diversas formas e níveis de gravidade e nem sempre é acompanhado de violência física aparente, o que dificulta a denúncia por parte da vítima, a confirmação por meio das medidas técnicas e legais de averiguação do crime e a tomada de providências protetivas à criança (Berliner & Conte, 1995).

A Organização Pan-americana de Saúde (OPS, 2013) define violência sexual como:

Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo. (OPS, 2013, p. 2).

Para o Ministério da Saúde do Brasil, a despeito da caracterização da violência sexual contra crianças, a prática de tal violência vem imbricada, na grande maioria dos casos, a outros tipos de violência, tais como a violência física e/ou a violência psicológica (Amendola, 2009). Isso leva a pensar que a violência sexual é um problema de saúde pública, embora os dados mostrem que este tipo de violência também possui fundamentos econômicos, sociais, de gênero, de etapa de desenvolvimento que a caracteriza, e que exige uma abordagem interdisciplinar e intersetorial tanto na prevenção quanto na intervenção curativa, protetiva e jurídica.

Nessa mesma perspectiva, ao discutir sobre as diversas definições de abuso sexual na infância, Amedola (2009) aponta para duas características comuns: “o dano e o poder” (pp. 55-56) – sendo o dano de fundo psicológico e físico, enquanto a relação de poder é exercida por aquele que desempenha, de alguma forma, o poder sobre o outro, referindo-se ao poder de um adulto ou

adolescente sobre uma criança sem o seu consentimento e sem o respeito às necessidades da etapa de desenvolvimento em que ela se encontra.

Os efeitos psicológicos do abuso sexual na infância podem ser devastadores e há indícios de que os problemas decorrentes de tal violência podem persistir durante a vida adulta (Pfeiffer & Salvagn, 2005). Os dados epidemiológicos sobre a incidência do abuso sexual envolvendo crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2018a) revelam que a grande maioria dos casos de abuso sexual na primeira infância ocorre dentro do ambiente familiar, no qual os abusadores têm vínculo de afeto e de confiança com a criança e com os responsáveis por ela; a criança geralmente é a única testemunha do ocorrido e tais atos não costumam deixar marcas físicas. As pesquisas vêm mostrando que, nessa etapa de desenvolvimento, as crianças estão mais vulneráveis à negligência, abuso e a maus-tratos do que crianças maiores (Zavaschi et al., 2011). Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2014), a quarta parte de todos os adultos relata haver sofrido maus-tratos físicos quando crianças⁸; a estimativa é de que 1 a cada 5 mulheres e 1 a cada 13 homens tenham sofrido abusos sexuais na infância⁹.

No Brasil, de acordo com as notificações realizadas entre os anos de 2013 e 2014 (Brasil, 2017b), a violência sexual contra homens e mulheres assume o terceiro lugar no ranque nacional de violências, independente da faixa etária da vítima. Os dados do Sistema de Vigilância de Violência e de Acidentes (Brasil, 2017b) apontam que, “com relação ao tipo de violência, predominaram os atendimentos decorrentes de agressão física (65,7%), violência psicológica/moral (27%) e violência sexual (13,9%)” (s/p).

A notificação de violência de forma geral contra crianças na faixa etária de zero a nove anos de idade, no Brasil, durante o

⁸ Una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido maltratos físicos de niños (OMS, 2014, s/p, livre tradução nossa).

⁹ Una de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia (OMS, 2014, s/p, livre tradução nossa).

período de 2011 a 2017, computa 219.717 casos notificados; desses, 184.525 são casos de violência sexual e 31,5% foram abusos sexuais perpetrados contra crianças (0 a 9 anos) (Brasil, 2018a). A análise dos dados aponta que, dentre o número total de casos notificados de crianças que sofreram abuso sexual, 74,2% são do sexo feminino e 25,8% são do sexo masculino, sendo que 51,2% das crianças estava na primeira infância. O local de ocorrência da violência sexual mais apontado foi a residência da vítima (71,2% dos casos ocorreram dentro da casa da criança) e o tipo de violência mais notificado foi o estupro, com 62% dos casos.

Além dos dados oficiais, é sabido que os casos notificados são apenas a “ponta do *iceberg*”, cujo corpo encontra-se longe de se conhecer, visto que a violência sexual contra crianças ocorre, na maioria dos casos, em ambiente intrafamiliar, na privacidade dos lares, geralmente, a partir de relações de submissão de uma criança (na sua maioria do sexo feminino) a um adulto (na sua maioria do sexo masculino), sendo muitas vezes o próprio genitor ou alguém de sua confiança. Tal relação é permeada pelo sigilo do ato ou, como afirma Moura (2016), pelas síndromes do segredo, por parte da criança, e da adição, por parte do abusador, quando a primeira omite a relação de abuso sexual, ao mesmo tempo em que o segundo oprime a vítima e logra a sensação de alívio à sua tensão compulsiva. Diante desse quadro, é inestimável, até o presente momento, o número de casos subnotificados de abuso sexual contra crianças durante a primeira infância.

É importante comentar que, na atualidade, considera-se abuso sexual contra crianças e adolescentes um espectro amplo de comportamentos, os quais se dividem entre aqueles sem e com contato físico. Dentre os primeiros, é considerado abuso sexual o aliciamento de crianças pessoalmente ou pela internet; a invasão de maneira inapropriada do espaço físico e simbólico da criança; a insistência de que a criança tenha comportamentos ou faça uso de roupas sexualmente sedutoras; a estimulação da nudez da criança; proferir comentários verbais de natureza sexual para a criança;

expor deliberadamente a genitália para a criança; encorajar a criança a assistir ou ouvir atos sexuais em vídeos; fotografar a criança para gratificação sexual ou para o uso pornográfico posterior, ente outros. Dentre os comportamentos com contato físico considerados como abuso sexual, há o beijo na boca com a boca aberta; excitar a criança com toques e carícias e para o seu prazer sexual; fazer a criança tocar o genital de outra pessoa ou o seu próprio; fazer sexo oral com a criança e fazer com que ela faça sexo oral em si; ejacular na criança; introduzir objetos pequenos ou grandes na vagina ou ânus da criança; penetrar o ânus ou a abertura retal da criança com o dedo ou com o pênis; penetrar a vagina da criança com o dedo ou com o pênis; colocar o pênis entre as coxas de uma criança e simular coito; forçar a criança a participar de atividades sexuais com outros adultos ou de ciclo de pedofilia; forçar a criança a praticar atividades sexuais com animais, dentre outras (Sanderson, 2005, pp. 13-15).

O relato/escuta da criança de zero a seis anos de idade

Pode-se notar que os dados epidemiológicos referentes à violência sexual na primeira infância remetem à significativa incidência da violência sexual contra crianças pequenas. A literatura especializada sobre o tema do abuso sexual remete às especificidades da ocorrência desse fato nessa etapa de desenvolvimento, às interferências dessas especificidades no relato do fato pela criança e à importância do processo de construção da compreensão do relato infantil pelos adultos durante os procedimentos da entrevista psicológica forense, a qual está presente tanto no depoimento especial quanto na perícia psicológica.

Observa-se que, ao longo da história do judiciário no Brasil e no mundo, a prática do depoimento em juízo de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência gerava (e ainda gera) a sua revitimização ou vitimização secundária (Goodman, 2008); tal situação ocorria (e ainda pode ocorrer) por múltiplos

fatores, como o despreparo dos operadores do direito para uma escuta especializada, a falta de estrutura física e tecnológica e a carência de equipe multiprofissional no sistema de justiça para lidar com pessoas ainda em desenvolvimento.

Como relata Cezar (2016), em seu testemunho como magistrado na lida com crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, existe o que ele chama de “dano secundário” (p. 19); ou seja, a vivência do sofrimento pela criança ou do adolescente a partir da exposição inadequada perante o sistema de justiça, além daquele já sofrido – não tendo a criança um espaço adequado e uma escuta psicológica pertinente à sua etapa de desenvolvimento. Além desses fatores, há indícios de que a criança passa, na sua trajetória pelo sistema de proteção à criança e no sistema de justiça, desde o momento do relato inicial até o momento do seu depoimento em juízo, por diversos equipamentos sociais em que lhe é demandado que conte sobre os fatos, seja por exigência do procedimento, seja por curiosidade dos profissionais que a atendem (Santos et al., 2016).

O registro da primeira tentativa de mudança desse quadro no Brasil deu-se no Fórum de Porto Alegre – RS em 2003, a partir da primeira estrutura montada e da primeira experiência registrada de depoimento especial. Para tanto, utilizou-se de equipamentos de videoconferência – ou seja, a criança ou adolescente participava de uma entrevista com outro profissional, que não o magistrado, em outra sala, onde se instalou uma câmera, um gravador não digital que ligasse o vídeo ao áudio e um aparelho televisor que foi colocado na sala de audiência, para que o depoimento pudesse ser assistido pelos operadores do direito. Desde o início da proposta a “inquirição” era feita por profissionais das áreas da psicologia ou da assistência social, quando se deu o primeiro passo para a alteração definitiva da forma tradicional de inquirição de crianças e adolescentes em audiências no judiciário, incorporando-se como procedimentos mínimos o *rapport*, o relato livre, e a formulação de perguntas abertas e não diretivas.

Observa-se portanto que, desde o início da implantação da metodologia do “Depoimento sem Dano” (terminologia utilizada na época da sua implantação), a equipe multiprofissional e as tecnologias estiveram presentes na tentativa de tornar a estrutura jurídica propícia para acolher crianças e adolescentes no momento do seu depoimento em juízo (Cezar, 2016), uma vez que, nessa modalidade de depoimento, a criança permanece em uma sala com o(a) entrevistador(a), sem contato com os operadores do direito, com o suposto agressor ou com qualquer outra testemunha do caso. Além disso, o depoimento era gravado e a criança ou adolescente não precisava relatar o suposto fato mais de uma vez em juízo.

De lá para cá percebe-se um processo evolutivo no aperfeiçoamento da metodologia para o depoimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência em juízo, no Brasil e no mundo, com movimentos contra e a favor de tais procedimentos. Hoje essa prática é instituída como um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos que são realizados antes, durante e após a tomada do depoimento de crianças e adolescentes que são supostamente vítimas ou testemunhas de violência e é resultado da busca por metodologias não revitimizantes para a escuta de crianças e adolescentes (Santos et al., 2016).

Nesse sentido, algumas características são fundamentais na condução desse procedimento. Ele deve ser realizado por equipe inter ou multidisciplinar, composta por profissionais de diversas áreas, contando com profissionais das áreas da psicologia e da assistência social. Tais profissionais devem receber capacitação permanente para a execução do trabalho e uma sólida fundamentação teórica e metodológica. É necessário que o depoente seja protegido da presença do suposto perpetrador da violência e que o ambiente de acolhimento inicial da criança ou do adolescente seja amigável e especialmente criado para a realização desse trabalho.

No que se refere à perícia psicológica, segundo a Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018, do Conselho Federal de Psicologia

(CFP, 2018), é definida como um processo estruturado de investigação dos fenômenos psicológicos composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informação à tomada de decisão no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas.

Cabe ressaltar algumas especificidades da avaliação psicológica forense que permeiam a atuação do profissional da psicologia; a mais relevante delas é a de que a avaliação psicológica forense sempre responde à demanda do juízo. Nesse sentido, o trabalho do psicólogo deve se nortear pelo que lhe é demandado pelo juízo e deve estar em concordância com os constructos legais a ele relacionados, apontando, sempre que possível, o nexo de causalidade. Para tal, é de fundamental relevância a busca pela exatidão da informação; para isso, se preciso, adiciona-se outras fontes de informação, além do relato verbal do avaliando (Rovinski, 2013).

Quando se recebe a demanda de uma perícia psicológica em casos de crianças que sofreram (ou que foram testemunhas) de algum tipo de violência, Cezar (2016) afirma que se deve examinar as condições psicológicas da criança, a existência de sinais ou de sintomas de danos psicológicos e, caso existam, avaliar se esses sinais podem ter como etiologia o fato investigado no processo. O autor afirma ainda que não é função do psicólogo avaliador concluir se ocorreu ou não o fato denunciado. Ainda com relação aos sinais e sintomas de crianças com indícios de que sofreram abuso sexual ou testemunharam situações de violência, alguns autores (Sanderson, 2005; Zavaschi et al., 2011) apontam que esses podem ser um direcionamento para a avaliação ou perícia psicológica forense.

Cabe ressaltar alguns aspectos apontados pela literatura especializada e que devem ser considerados em uma escuta psicológica forense com crianças nessa etapa de desenvolvimento. Autores como Benia (2015) destacam a importância das situações e condições em que são realizadas as entrevistas psicológicas forenses, bem como do treinamento permanente para os entrevistadores. Além disso, recomenda-se a avaliação de possíveis

fontes de contaminação do discurso infantil, a garantia de um ambiente protetivo para a criança ou adolescente e também a gravação da entrevista para evitar que a suposta vítima tenha que, em algum outro momento do processo, refazer o depoimento.

Considera-se relevante, para os procedimentos do depoimento especial e perícia psicológica, a avaliação das possíveis fontes de contaminação do discurso infantil – ou seja, aquelas que podem provocar a sugestionabilidade¹⁰ ou as falsas memórias¹¹ na criança, pois “é sabido que crianças em idade pré-escolar são mais susceptíveis aos efeitos da interferência externa, aceitando a sugestão de uma falsa informação e, portanto, apresentando maior possibilidade de distorcer seu relato” (Welter & Feix, 2010, p. 168). Além desse fator, é preciso considerar o tempo transcorrido entre o fato e a entrevista forense, pois quanto maior o lapso temporal entre os dois momentos, maior é a perda mnemônica de informações relevantes sobre o evento (Welter & Feix, 2010). Por isso, faz-se imprescindível a celeridade dos procedimentos que envolvem crianças e adolescentes supostamente vítimas de abuso sexual. No entanto, é sabido que esse é ainda um dos grandes desafios a ser enfrentado dentro do sistema de justiça.

Pesquisas têm mostrado que no Brasil, antes mesmo do processo criminal instaurado, a criança/adolescente é ouvida de três a seis vezes desde a notificação/denúncia do fato delituoso por instituições como o Conselho Tutelar, a delegacia especializada e Instituto Médico Legal, varas especializadas da Justiça da Infância e Juventude e tribunais (Santos & Gonçalves, 2008); é agravante o fato de que a grande maioria dos entrevistadores não é capacitada para tal função. Nesse sentido observa-se que, quando é instaurado

¹⁰ A sugestionabilidade consiste na tendência de um indivíduo em incorporar informações distorcidas, provindas de fontes externas, de forma intencional ou acidental, às suas recordações pessoais. (Welter & Feix, 2010, p. 167).

¹¹ É uma distorção da memória que pode ocorrer por processos internos da pessoa (distorções endógenas), ou por falsa informação oferecida pelo ambiente externo (distorções sugeridas). (Nelfeld, Brust, & Stein, 2010, pp. 25-26).

o processo judicial e quando o depoimento da criança/adolescente ganha valor de prova, o relato infantil pode perder a fidedignidade pelas inúmeras vezes em que a criança já foi demandada, de forma inadequada, a relatar sobre o suposto fato ocorrido e pela falta de capacitação técnica para a compreensão de tal relato.

Visando minimizar essa problemática, alguns autores descrevem procedimentos éticos para a entrevista com crianças e adolescentes (Ribeiro, Alves Júnior, & Maciel, 2014), sugerindo: o conhecimento prévio do entrevistador sobre a situação relatada pela criança e seu contexto familiar e social; a utilização de questionamentos abertos e a livre narrativa; que apenas a minoria dos questionamentos seja fechado (e só quando necessário); e a recusa do entrevistador em realizar perguntas sugestivas, coercitivas e intimidadoras.

Tendo como base tais preceitos éticos, utiliza-se hoje alguns protocolos de entrevistas reconhecidos cientificamente para a tomada de depoimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência: a entrevista cognitiva, o protocolo NICHHD, o protocolo Ratac e o protocolo de entrevista forense e de entrevista forense estendida NCAC (Ribeiro et al., 2014).

A entrevista cognitiva é baseada em sólido alicerce científico da psicologia social e cognitiva e apresenta cinco etapas bem delimitadas: o *rapport*; a recriação do contexto original; a livre narrativa; o questionamento; e o fechamento da entrevista. O *rapport* refere-se ao momento inicial de contato com a criança em que se procura estabelecer um ambiente acolhedor, discutindo assuntos neutros e de interesse da criança, quando se pode explicar sobre os procedimentos de depoimento especial e assuntos afeitos ao processo propriamente dito, e quando se procura deixar claro o não conhecimento, por parte do entrevistador, da experiência vivenciada pela criança, transferindo a ela o controle das informações que ela deseja compartilhar. A recriação do contexto original é um resgate da memória com a solicitação de que a criança, ou adolescente, retorne, através da sua memória, ao local,

reveja o contexto, e a ocorrência dos fatos. A livre narrativa é o momento em que a criança ou adolescente relata os fatos em uma narrativa livre. Na fase dos questionamentos, o entrevistador realiza alguns questionamentos com base na narrativa realizada pela criança e abre para que os profissionais presentes na sala de audiência façam suas perguntas. No derradeiro procedimento realiza-se o fechamento, quando se agradece a participação da criança, retorna-se a temas neutros e avalia-se o estado geral da criança (Feix & Pergher, 2010).

O Protocolo de Entrevista Investigativa Estruturada no *Nacional Institute of Child Health and Human Development* (Protocolo NICHD) também é fundamentado em extensa pesquisa científica. Ele apresenta um roteiro de entrevista que deve ser seguido durante o depoimento da criança, composto de oito etapas: introdução, que é composta da apresentação pessoal e quando se transmite à criança as informações sobre a utilização das tecnologias e sobre as pessoas que por ventura estejam assistindo ao seu depoimento; a avaliação sobre o conceito de verdade e de mentira e a apresentação para a criança sobre as regras da entrevista; o *rapport*, quando se fala de temas prazerosos e positivos para a criança; o treino da memória episódica, ou seja, treinar a criança a falar em detalhes sobre eventos acontecidos no passado; a transição da entrevista para eventos significativos, quando se introduz o motivo da entrevista com uma pergunta aberta; a avaliação dos incidentes, quando se pergunta sobre uma situação específica a qual foi narrada pela criança – pode-se utilizar perguntas fechadas seguidas de perguntas abertas; e o fechamento da entrevista (Ribeiro et al., 2014).

O Protocolo de Entrevista Forense Ratac tem seu nome decorrente do acróstico formado pelas iniciais: *rapport, anatomy identification, touch inquiry, abuse scenario e closure*. O protocolo trabalha com a identificação anatômica do corpo humano de diferentes etnias, gênero e idades, questionamentos sobre toques, cenário do abuso e fechamento da entrevista (Ribeiro et al., 2014).

O Protocolo de Entrevista Forense e de Entrevista Forense Estendida – NCAC é utilizado apenas quando a criança, depois de submetida a outros protocolos, não revelou a situação de abuso sexual supostamente vivenciada por ela. Nesse caso, realiza-se entrevistas com responsáveis e diversas entrevistas com a criança (Ribeiro et al., 2014).

Cabe esclarecer que hoje, no Brasil e nos países que fazem uso da metodologia do depoimento especial, utiliza-se predominantemente os dois primeiros protocolos de entrevistas, ou seja, a entrevista cognitiva e o Protocolo NICHD (Santos & Gonçalves, 2008).

Construindo significados

Cabe lembrar que o eixo que permeia a discussão deste capítulo ampara-se na hipótese de que o relato inicial de abuso sexual feito pela criança vem permeado pelo significado que o evento assumiu para ela naquele momento da ocorrência do fato, considerando a sua etapa de desenvolvimento, as relações de afeto e de confiança envolvidas e o fato de que pode não ter havido trauma físico.

Sendo assim, se por um lado a vivência do que se considera dentro da legislação brasileira como abuso sexual pode trazer uma situação de desconforto, dano físico e/ou psicológico, por outro lado percebe-se que, na grande maioria dos casos, esse tipo de violência é causado por familiares ou por pessoas que são da confiança dos familiares – ou seja, por pessoas que têm vínculo de afeto e/ou de parentalidade com a criança e podem não lhe causar, de forma explícita, danos físicos ou emocionais. Tal fato, em muitos casos, vem impregnado de sedução, carinho, gentilezas e requintes de sigilo pelo aval da confiança dos responsáveis pela criança, por ser um ente familiar.

Nesse sentido é que se coloca a questão: que significado pode ter para a criança, que supostamente sofreu abuso sexual, o abuso

sofrido? Estabelece-se, dessa forma, o paradoxo citado por Santos et al. (2016) e Amendola (2009) e a contradição necessária para o entendimento da totalidade do fenômeno argumentado por Kosik (2002).

Retomando as teorias de Vygotsky (1998) e reiterando a relevância do relato verbal da criança em juízo nos casos de violência sexual, o autor mostra, nos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala, que a criança, durante a primeira infância, ainda não adquiriu plenamente o significado adultocêntrico das situações que lhe ocorrem no cotidiano. Isso porque, nessa fase do desenvolvimento ontogenético, ela ainda está introjetando os conceitos e a cultura em que se encontra imersa a partir da relação dialética com o ambiente em que ela se encontra, ao mesmo tempo em que está desenvolvendo as condições neurológicas e cognitivas para o pleno exercício da comunicação oral.

Neste sentido, o primeiro aspecto a ser considerado refere-se a diferenças significativas que se pode observar nas diversas fases de desenvolvimento biopsicossocial da criança de zero a seis anos de idade, tendo-se como referência o desenvolvimento da linguagem.

Por esse motivo, adotando-se a perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético, e tendo o desenvolvimento da linguagem como referência, propõe-se a divisão da primeira infância em dois subgrupos: o primeiro refere-se a criança de zero a três anos de idade aproximadamente, e o segundo dos três anos aos seis anos de idade aproximadamente.

Tal recorte temporal justifica-se pela forma como se dá o início da aquisição da linguagem nessa perspectiva teórica. Vygotsky (1998) mostra que, no processo de desenvolvimento ontogenético da criança, existe uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala – ou seja, aquela que se refere ao balbúcio, às risadas, ao choro. Embora o autor deixe claro que a fala tem uma função social desde tenra idade, nessa etapa ainda não tem relação com a evolução do pensamento, mas sim com a expressão

emocional, orgânica e com as reações à figura e à voz humana. É no aspecto histórico-social que Vygotsky (1998) afirma que é difícil que “uma criança de dezoito meses a dois anos seja capaz de descobrir a função simbólica da fala. Isso ocorre mais tarde” (p. 61), com a utilização da fala nas interações sociais da criança com o mundo que a cerca e a partir da sua relação dialética com o contexto histórico-cultural.

Vygotsky (1998) aponta que, entre os dois e três anos de idade, aproximadamente, “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento” (p. 53). Ou seja, nessa etapa do desenvolvimento, a criança começa a perceber que cada coisa tem o seu nome e inicia um percurso de desenvolvimento diferenciado em que o pensamento se torna verbal e a fala racional, pois já existe uma condição cognitiva para tal. No entanto, por volta dos três anos de idade, a palavra para a criança é uma propriedade do objeto, ou seja, ela é concreta, ainda não traz em si os significados simbólicos que foram estabelecidos historicamente na sociedade, e a fala caracteriza-se por ser exterior e “pré-intelectual” – é como se a criança falasse sem pensar.

Seguindo o curso do desenvolvimento humano e considerando que esse processo segue a “lei fundamental do desenvolvimento” (Vygotsky, 1984, p. 52), ou seja, que ele ocorre em uma relação dialética que se estabelece entre o indivíduo e o meio ambiente, pode-se discernir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural” que, nessa fase de desenvolvimento da fala, entrelaçam-se. Sendo assim, a natureza do desenvolvimento humano transforma-se de biológico para sócio-histórico (Vygotsky, 1998).

A partir do momento em que o desenvolvimento da fala passa a ser sócio-histórico e não apenas biológico, a criança passa por uma etapa intermediária do seu desenvolvimento, em que se

utiliza de recursos externos como auxiliares. Nessa etapa a fala deixa de ser exclusivamente externa, como na etapa inicial do desenvolvimento da fala; é como se a criança passasse a pensar em voz alta, consigo mesma – esse recurso passa a ser um dos auxiliares na estruturação do pensamento. Vygotsky (1998) chama essa fase de fala egocêntrica.

A criança vítima ou testemunha de violência de zero aos três anos de idade, aproximadamente, tende a apresentar maior nível de subordinação ao adulto pelas características da situação de violência e pela fase de desenvolvimento em que se situa, especificamente pela etapa de desenvolvimento da linguagem em que se encontra. Cabe ressaltar que pesquisas recentes na área da memória e da sugestibilidade (Welter & Feix, 2010) indicam variáveis que podem interferir na qualidade do armazenamento da memória dos fatos e conseqüentemente no seu relato, podendo ocasionar falsas memórias através da sugestibilidade; apontam que essas “variáveis” causam maior influência no armazenamento da informação quanto menor a criança e quanto maior o vínculo e o grau de dependência dela com o adulto – nesse caso, podendo ser o suposto abusador ou mesmo o entrevistador.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma abordagem técnica pertinente que leve em conta, como fundamentos, a legislação anteriormente apresentada, a teoria do desenvolvimento humano segundo Vygotsky, em especial no desenvolvimento da linguagem, e as teorias de formação das falsas memórias, no que se refere ao depoimento em juízo de crianças de zero a três anos de idade. Dizendo de outra forma, avalia-se que, tecnicamente, o procedimento mais adequado com crianças nessa etapa de desenvolvimento com suspeitas de serem vítimas ou testemunhas de violência seja a perícia psicológica; caso seja considerado o seu depoimento, que seja o relato espontâneo primordial, que originou a denúncia, o mais próximo possível do suposto fato, realizado por profissional capacitado em entrevista forense, de forma a minimizar as interferências externas às quais as crianças nessa

etapa de desenvolvimento são sensíveis, conferindo ao procedimento valor jurídico.

Para tanto, a perícia psicológica deve conter procedimentos que permitam um estudo da dinâmica de funcionamento familiar, com dados detalhados sobre o processo de desenvolvimento biopsicossocial da criança e seus comportamentos nas relações interpessoais com seus pais, responsáveis legais e/ou cuidadores, através dos procedimentos de entrevistas psicológicas e de anamnese com os responsáveis pela criança e com pessoas do seu entorno, entrevistas lúdicas psicológica com a criança, e contatos com profissionais liberais, com profissionais de equipamentos sociais, educacionais e da saúde que atendem à família e especificamente à criança. Tais observações devem ser confrontadas com autores que estudam o desenvolvimento infantil, a dinâmica familiar, o comportamento de crianças que sofreram violência sexual ou que foram testemunhas de violência e, porventura, algum autor que trate de um tema específico que tenha surgido durante os procedimentos de perícia psicológica e que o perito considere pertinente na análise daquele caso em particular.

A partir dos três anos, aproximadamente, observa-se o significativo aperfeiçoamento de algumas habilidades especificamente humanas, tais como a memória, o pensamento, a linguagem e o processo de socialização da criança (Vygotsky, 1984). Pode-se observar o aprofundamento da transformação da natureza do desenvolvimento humano, de essencialmente biológico para sócio-histórico (Vygotsky, 1998); na idade pré-escolar, a fala é internalizada, ou seja, há uma intersecção entre o pensamento e a fala, e a palavra vem assumindo a função de mediadora na formação dos “pseudoconceitos” (Vygotsky, 1998, p. 82). Nessa fase de desenvolvimento da fala, geralmente a palavra concreta pode apresentar o mesmo significado para a criança e para o adulto; no entanto, isso ainda não garante a compreensão mútua.

O que o autor demonstra é que a palavra nessa etapa da vida tem um significado funcional para a criança, apresentando um

pseudoconceito, o qual ainda precisa da relação com o adulto para a formação do conceito, que vem se estabelecer finalmente no início da puberdade (Vygotsky, 1998). Assim, a criança pode realizar o relato oral dos fatos ocorridos com as limitações pertinentes ao seu desenvolvimento, o que pode ser um facilitador para a realização do depoimento infantil em juízo sob a metodologia do depoimento especial.

No entanto, antes da determinação de tal procedimento, é recomendável que a criança passe por uma avaliação psicológica preliminar por profissional da confiança do juízo, a fim de que esse profissional possa avaliar o procedimento mais adequado (depoimento especial ou perícia psicológica). Nesse sentido, recomenda-se que a avaliação psicológica preliminar avalie questões referentes ao desenvolvimento biopsicossocial, especificamente o desenvolvimento da linguagem, as condições emocionais da criança, o lapso temporal entre a ocorrência dos episódios e o momento do relato, a possível existência de sugestionabilidade, e que se considere os possíveis paradoxos (revelar *versus* ocultar) (Amendola, 2019; Santos et al., 2016) e as possíveis contradições do discurso, a fim de que se busque a captação da totalidade da realidade concreta, complexa e contraditória (Kosik, 2002).

Essa avaliação pode ser realizada através dos procedimentos de entrevistas psicológicas e de anamnese com os responsáveis pela criança, de entrevistas lúdicas psicológicas com a criança, e, caso se julgue necessário, do contato com algum equipamento social que atenda a criança diariamente, tal como a escola. Caso seja recomendado o depoimento especial, sugere-se que se realize o procedimento pré depoimento, depoimento especial e pós depoimento (Ribeiro et al., 2014; Santos et al., 2016). Caso seja recomendada a perícia psicológica, sugere-se os mesmos procedimentos anteriormente apontados para a perícia da criança de zero a três anos de idade, no sentido de que haja a busca pela

compreensão do contexto sócio-histórico e familiar em que a criança se encontra inserida e em que se deu a revelação do suposto fato.

Considerações finais

O eixo que permeou a discussão deste capítulo foi a intenção de realizar uma discussão teórica a respeito do suposto significado da unidade *abuso sexual* para uma criança até os seis anos de idade, na perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético, a partir do seu depoimento em juízo. Para tal, considerou-se que o método de pesquisa em psicologia deve seguir em direção à análise da palavra, de acordo com Vygotsky (1984).

Outrossim, argumentou-se que o relato do abuso sexual para a criança vem eivado pelo significado que o evento assumiu para ela no momento da ocorrência do fato, considerando-se a sua etapa de desenvolvimento – especificamente do desenvolvimento da fala –, as relações interpessoais da criança com o seu entorno e inclusive, com o suposto abusador, levando-se em conta não apenas a qualidade dessas inter-relações, mas também o contexto econômico e social.

Vygotsky (1998) nos mostra que, do ponto de vista teórico, o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança tem um marco por volta dos dois e três anos de idade, quando o pensamento começa a ser verbal e a fala intelectual, ou seja, a linha de desenvolvimento do pensamento e da fala se cruzam, como se a criança começasse a “pensar para falar”.

Considerando a legislação brasileira, os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético – especificamente no que se refere ao desenvolvimento da fala, do pensamento e da memória –, os aspectos da sugestibilidade referentes a essa faixa etária, o melhor interesse e a proteção da criança (Brasil, 1990) e a sua não revitimização (Brasil, 2018b), percebe-se como recomendável que os procedimentos realizados, tanto pela rede de proteção quanto no sistema de justiça, sejam determinados de acordo com a etapa

de desenvolvimento da fala da criança, tendo-se com linha divisória a idade de três anos.

Nesse sentido, recomenda-se que a criança de zero a três anos de idade com suspeita de ser vítima ou testemunha de violência não seja encaminhada para a escuta especializada na rede de proteção ou para o depoimento especial no sistema de justiça, mas sim, que os encaminhamentos protetivos e o BO sejam realizados a partir do relato dos responsáveis ou daqueles que levantaram referida hipótese e que, no sistema de justiça, realize-se a perícia psicológica com a criança.

No que se refere à criança de três a seis anos de idade com suspeita de ser vítima ou testemunha de violência, com base nas teorias acima apontadas, recomenda-se que ela não seja encaminhada para escuta especializada na rede de proteção e que os encaminhamentos protetivos e o BO sejam realizados a partir do relato dos responsáveis, ou daqueles que levantaram referida hipótese. No sistema de justiça, considera-se prudente que ela passe por uma avaliação psicológica preliminar por profissional da confiança do juiz, quando se avaliará o procedimento mais adequando: depoimento especial ou perícia psicológica.

Referências

- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA (1997). *Abuso Sexual. Guia para orientação para profissionais da Saúde*. Rio de Janeiro: Autores e Agentes Associados.
- Amendola, M. F. (2009). *Crianças no Labirinto das Acusações: falsas alegações de abuso sexual*. Curitiba: Juruá.
- Berliner, L, & Conte J. R. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse Negl.*, 19, 371-84.
- Benia, L. R. (2015). A entrevista de crianças com suspeita de abuso sexual. *Estud. psicol. (Campinas) [online]*, 32(1), 27-35. doi: 10.1590/0103-166X2015000100003

- Brasil (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre a Proteção Integral da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil (2016). *Lei 13.257, de 08 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm
- Brasil (2017a). *Lei 13.431, 4 de abril de 2017*. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm
- Brasil. (2017b). *Viva: Vigilância de Violência de Acidentes: 2013 e 2014* [recurso eletrônico] /Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/janeiro/12/viva_vigilancia_violencia_acidentes_2013_2014.pdf
- Brasil (2018a). Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. *Boletim Epidemiológico Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde*, 49(27), 1-17.
- Brasil (2018b). *Lei 9.603, 10 de dezembro de 2018*. Regulamenta a Lei nº 13.413, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos de criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9603.htm
- Cezar, J. A. D. (2016). Depoimento sem Dano / Depoimento Especial: treze anos de uma prática judicial. In: L. Potter. & M. V. Hoffmeister (Orgs.), *Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes: quando a multidisciplinariedade aproxima os olhares* (pp. 17-37). Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2018). *Resolução nº 09, de 25 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização da Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004, nº 005/2012, notas técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Recuperado de: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>

Feix, L. da F., & Pergher, G. K. (2010). Memória em julgamento: técnicas de entrevista para minimizar as falsas memórias. In L. M. Stein (Org.), *Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas* (pp. 209-227). Porto Alegre: Artmed.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Recuperado de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Goodman, G. S. (2008). Crianças vítimas no sistema judiciário: como garantir a precisão do testemunho e evitar a revitimização. In B. R. Santos, & I. B. Gonçalves (Orgs.), *Depoimento Sem Medo (?)*. *Culturas e Práticas Não-Revitimizantes: uma cartografia das experiências de tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes* (pp. 21-31). Brasília-DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos; São Paulo: Childhood Brasil (Instituto WCF – Brasil).

Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.

Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Moura, J. B. de O. (2016). *Crimes sexuais: a inquirição da vítima como objeto de prova*. Curitiba: Juruá.

Neufeld, C. B., Brust, P. G., & Stein, L. M. (2010). Compreendendo o fenômeno das falsas memórias. In L. M. Stein (Org.). *Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas* (pp. 21-41). Porto Alegre: Artmed.

Organização Mundial da Saúde – OMS (2014, dezembro). *Maltrato infantil: nota descritiva nº 150*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>

Organización Panamericana de la Salud – OPS (2013). *Compreender y abordar la violencia contra las mujeres: violència sexual*. Washington, DC: OPS, 2013.

Paraná (2019). *Provimento 287, 31 de janeiro de 2019*. Regulamenta os procedimentos afetos ao depoimento especial no Poder Judiciário do Estado do Paraná. Recuperado de: https://portal.tjpr.jus.br/pesquisa_athos/publico/ajax_concursos.do;jsessionid=fbo7afe872a1e25938c3144d57b1?tjpr.url.crypto=8a6c53f8698c7ff7801c49a82351569545dd27fb68d84af89c7272766cd6fc9f2b7ceb871026f5b660b37ebacoacof388bf440087b6b30641a2fb19108057b53eef286ec70184c6e

Pfeiffer, L., & Salvagn, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de Pediatria*, 81(Supl. 5), 197-204.

Ribeiro, M. L., Alves Junior, R. T., & Maciel, S. B. (2014). Procedimentos éticos e protocolares na entrevista com crianças e adolescentes. In B. R. dos Santos, I. B. Gonçalves, M. G. O. M. Vasconcelos, P. B. Barbieri, & V. N. Viana (Orgs.), *Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos* (pp. 285-289). Brasília, DF: Childhood, Unicef.

Rovinski, S. L. R. (2013). *Fundamentos da perícia psicológica forense*. São Paulo: Vetor.

Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Santos, B. R. dos, & Gonçalves, I. B (2008). *Depoimento sem medo? Culturas e práticas não-revitimizantes. Uma cartografia das experiências tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes*. São Paulo: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Childhood Brasil (Instituto WCF – Brasil).

Santos, B. R., Costa, L. F., & Faleiros, V. de P. (2016). Depoimento especial: relação entre implicações psicossociais e jurídicas. In L. Potter & M. V. Hoffmeister (Orgs.), *Depoimento especial de crianças e adolescentes: quando a multidisciplinariedade aproxima os olhares* (pp. 39-56). Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Welter, C. L. W., & Feix, L. da F. (2010). Falsas memórias, sugestionabilidade e testemunho infantil. In L. M. Stein (Org.), *Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas* (pp. 157-185). Porto Alegre: Artmed.

Zavaschi, M. L. S, Estrella, C., Driemeier, F. M., & Jardim, F. C. (2011). A avaliação da criança vítima de violência sexual. In Azambuja, & M. H. M. Ferreira (Orgs.), *Violência sexual contra crianças e adolescentes* (pp. 136-149). Porto Alegre: Artmed.

**O papel do brinquedo e do jogo
no desenvolvimento infantil:
contribuições da psicologia histórico-cultural**

Raquel Kämpf

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

O estudo mais detalhado do brinquedo permite compreender o jogo e a brincadeira enquanto um importante recurso educacional que pode ser utilizado para promover o desenvolvimento infantil. A alegria, a curiosidade e a afetividade colocadas em prática por meio do brinquedo facilitam a aquisição de conhecimentos e a articulação de conceitos cotidianos e escolares. Enquanto se desenvolve, a criança tem muita vontade de descobrir, explorar, compreender e experimentar o ambiente construindo relações com as pessoas, pois para ela, todas as coisas são novidade; o mundo para ela é fascinante e envolvente e a maneira como ela interage com as pessoas, com a natureza, e com os objetos irá favorecer ou não todo o seu desenvolvimento.

Brincar, sim! Mas, como? Tema que nos instiga a pensar se existe uma única maneira de brincar, um momento apropriado para que a brincadeira aconteça, um só objetivo e regras de jogo exatas que direcionem o brinquedo. Dentre tantos questionamentos, surgem reflexões variadas sobre esse tema tão pertinente. Dito de outra forma: brincar é importante, é possível, é permitido, é uma atividade essencial tão complexa que seria fundamental investirmos esforços em valorizar, conhecer e direcionar esse fenômeno no campo da Educação. E, se esse

direcionamento de fato se faz necessário, perguntamos: de que maneira o brincar se manifesta como uma atividade mediadora/mediada socialmente promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e o emprego de novas estratégias cognitivas?

Lev S. Vigotski (1986-1934), Alex N. Leontiev (1903-1979) e Daniil B. Elkonin (1904-1984), psicólogos soviéticos e precursores dos estudos sobre o tema do brinquedo e do jogo na Psicologia Histórico-Cultural, dimensionam a grande importância e valor existentes nos brinquedos, jogos e brincadeiras praticados pelas crianças, oferecendo muitas contribuições para os profissionais das Ciências Humanas e Sociais que se encontram em formação. Para esses estudiosos, o brincar, o brinquedo e o elemento criativo e imaginativo que o envolvem constituem-se atividades culturais principais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade pré-escolar. Somando-se ao papel da linguagem, esses processos nos auxiliam a investigar o que motiva a ação da criança no brinquedo e, conseqüentemente, como este possibilita o seu desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se relevante para os estudos da infância problematizar a questão do brincar concebido apenas como uma atividade expressiva espontânea e natural, apontando seu papel estrutural na compreensão do desenvolvimento humano que se produz na relação concreta entre o homem e a cultura.

O brincar na teoria: o desenvolvimento em questão

Vigotski deu início às suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano realizando uma revisão crítica da história e da situação desse campo de estudos na sua época. A partir do Materialismo Histórico e Dialético, pretendeu construir um arcabouço teórico, uma Psicologia que conseguisse explicar o que diferencia o homem dos outros seres biológicos – ou seja, que explicasse o que faz com que o ser humano desenvolva as funções psicológicas superiores a partir das funções elementares. Dessa

forma, buscou compreender a construção do homem enquanto um ser social e histórico.

O autor sumariza suas pesquisas sobre o desenvolvimento cultural da criança seguindo uma linha analítica de algumas funções psíquicas relacionadas a formas específicas de comportamento. Por um lado, ele identifica o domínio de meios externos, como a linguagem, a escrita, o brinquedo; por outro lado, identifica as transformações internas das funções psicológicas como a memória, a atenção e a formações de conceitos que esse domínio produz. Ambos (domínios externos e funções internas), sob a luz geral lançada sobre as necessidades e motivações humanas, o levam a identificar a raiz geral da qual derivam as formas complexas de desenvolvimento humano (Vigotski, 1995, p. 228).

Ao estudar o papel do brinquedo no desenvolvimento, Vigotski (2007) procurou indicar suas características definidoras e analisar sua evolução e seu valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor, as características que definem o brinquedo são a imaginação, a imitação e as regras, como também o define Elkonin (2009), sob as mesmas bases teóricas. Essas características estão presentes em todo brinquedo e sua importância acontece em função da evolução que a brincadeira experimenta no decorrer do desenvolvimento da criança. Vigotski (2007) salienta que, na fase pré-escolar, a imaginação está explícita e as regras implícitas; já na fase escolar, as regras estão explícitas e a imaginação implícita.

Segundo Vigotski (2007), o brinquedo permite à criança se apropriar da experiência sociocultural onde está inserida. Em relação a isso, o autor ressalta que na idade pré-escolar a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, sendo levada a imitar o comportamento dos adultos com quem se relaciona em seu meio social. Ou seja, nessa imitação estão contidas as regras do comportamento social das pessoas que compõem o seu grupo de pertença. Nessa perspectiva, o autor explica que a partir da idade pré-escolar os campos da percepção

visual e do significado se afastam; portanto, a imaginação está explícita e as regras implícitas. Leontiev (2010a) esclarece que, embora o objeto possua um significado próprio que não se altera no decorrer do jogo, ele adquire um sentido novo e particular para a criança, conforme as regras implícitas existentes na situação social concreta.

Na fase escolar ocorre uma mudança nessa experiência, em que as regras tornam-se explícitas e a imaginação implícita. O brinquedo e o jogo baseados em regras estabelecem uma outra relação entre o significado e o campo de percepção visual, e ainda entre situações imaginárias e situações reais. Nesse contexto, é por meio do brinquedo que a criança age segundo as regras que a situação lhe impõe, reconstruindo a experiência que ganha um novo sentido sendo ressignificado em sua ação. Portanto, é a significação da ação e não a ação, a palavra ou o objeto em si que são internalizados pela criança no processo de conversão de uma ação interpessoal para intrapessoal. O processo de reconstrução da experiência social em algo subjetivo é produzido pelas interações entre a criança e os pais, professores e colegas mais experientes por meio de signos e instrumentos culturais, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – como o pensamento, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção e o raciocínio lógico.

Segundo Vigotski (2010), as práticas sociais presentes em determinada época ou cultura revelam a maneira como os indivíduos se situam uns em relação aos outros, quer dizer, a utilização de instrumentos e do sistema simbólico por meio da linguagem permite atribuir significados aos objetos, às ações e ao mundo, o que vai permitindo a formação de uma consciência social a partir da transformação das funções psicológicas superiores. Para o autor, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”, ou seja, por mais que pensamento e linguagem tenham se desenvolvido ao longo de linhas diferentes nos animais

e em criança muito pequenas, o desenvolvimento de ambos não é uma simples continuação direta de um ou de outro, mas ocorre “uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (Vigostki, 2001, p. 149).

Nessa perspectiva, esse é o entendimento das relações sociais historicamente produzidas. Defendemos, portanto, que o brincar e o brinquedo não podem ser pensados fora dessa lógica. É fundamental concebê-los dentro de um processo histórico e dialético, em que os processos objetivos e subjetivos são permeados pelo contexto social, cultural, econômico e político das diferentes comunidades em que o brinquedo é construído e o brincar acontece. Se numa concepção Histórico-Cultural o ser torna-se humano, se humaniza, transpondo a condição de sua natureza biológica na medida em que se apropria das produções culturais do seu grupo num dado momento histórico, o brincar enquanto prática social precisa ser considerado como um dos processos por meio do qual essa apropriação é feita, uma vez que possibilita à criança internalizar a cultura e se constituir enquanto sujeito.

Pensar em desenvolvimento, para Vigotski (2007), significa conhecer quais necessidades e que incentivos são eficazes para colocar a criança em ação. Para ele, não seremos capazes de compreender o seu avanço de um estágio do desenvolvimento para o outro se não entendermos que todo avanço está conectado ao caráter especial das necessidades e motivações. De acordo com Vigotski (2007), todo brinquedo é a realização na brincadeira de tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Por isso, o autor afirma que os elementos das situações imaginárias constituirão, prontamente, uma parte do clima emocional do próprio brinquedo.

Vigotski (2007) aponta a relevância de brinquedos e brincadeiras como fundamentais para o desenvolvimento da situação imaginária. Indica que a imaginação só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. Isto é, “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir o seu

comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado da situação” (Vigotski, 2007, p. 114).

Nesse contexto, o autor afirma que a imaginação é compreendida como base de toda atividade cultural que possibilita a criação artística, técnica e científica. Trata-se de um modelo de atividade consciente – particularmente humano – que também acontece na brincadeira infantil, quando a criação de uma situação imaginária possibilita a reordenação dos elementos extraídos da realidade, organizando-os de novas maneiras, de forma que a criança elabora seu conhecimento sobre o mundo físico e social. Segundo Vigotski (2007), é por meio do brinquedo que os objetos perdem a sua ação determinante. Ou seja, é pela linguagem que um gesto, uma palavra, ou ainda um objeto ganha novos significados na situação imaginária, fazendo com que a criança comece a atuar independentemente daquilo que percebe, passando a assumir outro lugar em relação ao outro.

O valor das histórias narradas e do acervo de brincadeiras constituirá o repertório de imagens culturais utilizado nas situações interativas. Usufruir de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e de sua socialização, já que, de acordo com Vigotski (2007), a criança se desenvolve essencialmente através da atividade do brinquedo. Para o autor, “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotski, 2007, p. 122).

Ao brincar a criança movimenta-se em busca de cooperação e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; inventa regras e toma decisões. De acordo com Leontiev (2010a, p. 59), “em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra

um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”. O mundo objetivo é assimilado como um mundo de objetos humanos e por meio deles a criança reproduz ações humanas. Não é o produto da ação que interessa à criança, pois ela pode fazer de conta que atira com uma pistola, ou que dirige um carro, mesmo que isso não aconteça, mas é a ação – o processo de se inserir nas relações do adulto – que está em jogo, e é o que a motiva a brincar.

É nesse contexto que compreendemos o brincar como uma linguagem e como a nossa primeira forma de cultura. Sob essa ótica, a cultura é algo da ordem imaterial: é o jeito de as pessoas se relacionarem, se comunicarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte, filosofam, escrevem e leem os mais diversos textos. Portanto, o brincar é uma manifestação humana construída social e historicamente que apresenta funções diferenciadas em cada etapa da vida e tem importância fundamental no desenvolvimento infantil. Segundo Leontiev (2010b), o reconhecimento do papel dominante do brinquedo é praticamente um consenso; contudo, reconhecer esse papel dominante na atividade lúdica não é suficiente para compreender o desenvolvimento psicológico da criança. “É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas”, uma vez que o desenvolvimento intelectual de uma criança “é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal” (p. 122). Sendo o brinquedo a atividade principal neste período de desenvolvimento, é essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança e saber como submetê-la ao desenvolvimento do próprio brinquedo.

Por isso Leontiev (2010b) aponta que, em relação ao brinquedo, assim como em relação a qualquer atividade que ele denomina como principal, nossa tarefa enquanto educadores não se limita apenas a explicar a atividade a partir das atividades

mentais da criança já formadas; envolve também compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

Diante disso, entendemos que o brincar representa um fator de grande relevância no processo de desenvolvimento e socialização da criança, já que a brincadeira mostra como a criança interpreta o ambiente ao seu redor, os objetos, as relações e os afetos que mantém com outras pessoas. As crianças brincam não só porque gostam de fazê-lo, mas porque sentem necessidade de integrar as formas objetivas com as vivências subjetivas de sua experiência; nesse sentido, “o brinquedo se caracteriza pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação” (Leontiev, 2010b, p. 123).

Os estudos de Vigotski (2007) consideram a brincadeira como uma atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e para a compreensão da realidade na qual está inserida. Para esse autor, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. Segundo ele, não é a natureza espontânea da atividade lúdica que impulsiona o desenvolvimento das crianças, mas sim a possibilidade de exercitar, no plano imaginário, as capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações do seu cotidiano. Nesse contexto, é o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos, procedimentos e estratégias que sugerem o desenvolvimento do próprio brincar supondo regras socialmente construídas.

A brincadeira de faz-de-conta também foi tema de importantes estudos de Elkonin (2009). Segundo ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e refletem as condições e situações concretas vivenciadas por elas. Para esse autor, a base do jogo de faz-de-conta, compreendido por ele como jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de origem social,

tornando-se um meio pelo qual a criança interioriza e recria a sua experiência sociocultural.

Elkonin (2009) ressalta que o jogo protagonizado surge como uma nova posição social na vida da criança quando ela manifesta a necessidade de agir como o adulto, isto é, como resultado da mudança de lugar da criança no sistema das relações sociais, de forma que ela reconstitui por meio do jogo as esferas da vida adulta que não lhe são concretamente acessíveis. Nesse sentido, a criança satisfaz essa necessidade na brincadeira, criando uma situação imaginária, interpretando papéis sociais, desempenhando as ações que os caracterizam e utilizando objetos substitutos. Para o autor, a reconstituição das atividades adultas se dá por meio da utilização de objetos lúdicos substitutos dos reais e de uma ação especial com eles: a ação lúdica.

Elkonin (1971), partindo do mesmo pressuposto – de que o desenvolvimento está sujeito à mudanças históricas –, aprofundou os estudos dos distintos estágios de desenvolvimento da infância no curso de desenvolvimento histórico da humanidade, entendendo que o desenvolvimento intelectual da criança é um processo dialeticamente contraditório, marcado por rupturas em sua continuidade e pelo surgimento de estruturas qualitativamente novas, alinhando-se aos estudos de Vigotski (1995). De modo semelhante, sustenta-se nos estudos de Leontiev (2010b), para quem o desenvolvimento depende de uma forma dominante de atividade e do aspecto objetivo contextual da atividade – ou seja, os aspectos particulares da realidade da criança com a realização das atividades. Assim ele passa a investigar a atividade principal das crianças em idade pré-escolar, a fim de identificar o papel da brincadeira no desenvolvimento, mas em especial, o papel do jogo protagonizado, teorizando sobre o papel social do jogo no desenvolvimento infantil.

O autor aprofunda a análise dicotômica que os conceitos de desenvolvimento mental sofrem ao separar os processos de desenvolvimento intelectual dos processos de desenvolvimento da

personalidade, o qual se reduz à esfera das necessidades afetivas ou das necessidades-motivações. Elkonin (1971) identifica que as esferas das necessidades afetivas e cognitivas têm sido consideradas processos independentes e paralelos, embora Vigotski tenha apontado na década de 1930 a necessidade de conceber o desenvolvimento intelectual e afetivo como unidade dinâmica. Como reflexo, na teoria e na prática pedagógica, refirma-se a dicotomia entre desenvolvimento de um lado, e instrução escolar de outro. Mas ele avança na crítica do problema do desenvolvimento afirmando que tem sido mais fácil aludir à maturação no desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas, também identificado como desenvolvimento da personalidade, que é visto de maneira análoga: estágios organizados linearmente e independentemente do desenvolvimento cognitivo – o que também resulta na falta de uma explicação da transição de um conjunto de necessidades e motivos para a atividade para outro.

Superar esse dualismo peculiar no desenvolvimento intelectual que segue duas linhas básicas e paralelas, a da esfera das necessidades-motivações e a dos processos intelectuais (cognitivos), tornou-se objetivo de sua investigação no jogo protagonizado. Elkonin (1971) afirma que subjaz ao dualismo a abordagem naturalista do desenvolvimento que: (1) considera a criança como indivíduo isolado para a qual a sociedade é um habitat; (2) entende o desenvolvimento como adaptação às condições de vida em sociedade; (3) esta é vista por sua vez como união de elementos disjuntos – mundo das coisas e mundo das pessoas –, elementos apriorísticos, dados nesse ambiente circundante; e (4) deduz-se que é o desenvolvimento destes dois conjuntos distintos de mecanismos adaptativos – adaptação ao mundo das coisas e ao mundo das pessoas – que constitui o desenvolvimento intelectual. Prossegue em suas hipóteses afirmando que a escola na sociedade de classes explora a possível divisão histórica de um processo que é unitário, instruindo alguns como executantes dos aspectos operacionais e técnicos do trabalho

e formando outros, como portadores de objetivos e motivos dessa atividade.

Na adaptação da criança ao sistema de "coisas infantis", estas aparecem principalmente como objetos físicos; já na sua adaptação ao sistema de "outras pessoas", aparecem como indivíduos aleatórios com seus traços individuais de caráter, temperamentos, etc. Se as coisas são vistas como objetos físicos e outras pessoas como indivíduos aleatórios, o autor conclui que adaptação da criança a esses "dois mundos" parece prosseguir em duas linhas paralelas e fundamentalmente independentes (Elkonin, 1971).

Desse modo, conforme Elkonin (1971), procura-se superar o entendimento naturalista de desenvolvimento humano. Busca-se, assim, compreender o desenvolvimento da criança como um processo unitário dentro de uma abordagem das relações entre criança e sociedade. Ou seja, conforme a posição/*status* da criança na sociedade se modifica no curso da história, se transforma também o jogo de papéis e o seu conteúdo, que é em sua origem uma atividade fundamentalmente social.

O jogo de papéis, identificado por uma riqueza de material antropológico e etnográfico, retrata que seu surgimento ocorre à medida que o *status* da criança na sociedade muda; independente do lugar que ocupa, ela sempre é parte da sociedade. Nos primórdios da sociedade ela vivia uma vida em comum com os adultos, era força orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade; sua participação se limitava à sua capacidade física. Na medida em que a sociedade se complexifica, essa relação muda e passa a ser mediada pela educação e pela família: criança-indivíduo adulto. A relação não é mais direta com os objetos; a criança passa por um processo de aprendizagem dos modos sociais de ação com objetos.

Na medida em que aprende os modos de ação socialmente evoluídos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade, em um processo que inclui forças sociais, intelectuais

e cognitivas. A realidade circundante do mundo da criança aparece de duas formas nos experimentos sobre a natureza do jogo de papéis: mundo das coisas e mundo das pessoas. Uma investigação sobre a natureza do *role-playing* atesta que o desempenho de papéis é sensível principalmente ao mundo das pessoas, pois nele as crianças modelam os propósitos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas.

Assim, Elkonin (1971) conclui sua tese: o jogo de papéis é uma atividade de origem social e, conseqüentemente, é também social em seu conteúdo. A complexificação dos meios de produção e das relações sociais levam à mudança das relações entre a criança e a sociedade. O elo entre elas, antes direto, passa a ser mediado pela educação, assumida pela família, que se tornou unidade econômica independente, surgindo o sistema de relações criança-família, criança-adulto. A relação criança-objeto, que possui propriedades físicas e espaciais definidas, aparece agora à criança sob a forma de uma relação com objetos sociais; são os modos de ação com os objetos socialmente evoluídos que predominam. Assim, esses modos não são dados pelos objetos, não estão inscritos neles e não podem ser dominados pela adaptação, pela mera acomodação às suas propriedades físicas. Isso deve acontecer internamente: a criança deve passar por um processo especial de aprendizagem dos modos sociais de ação com objetos.

Nesse processo, que inclui forças cognitivas, sociais e intelectuais, a criança está sendo formada como membro da sociedade. O adulto não aparece para ela como alguém que manipula objetos, mas como alguém que desempenha tarefas sociais específicas. Tais características específicas levam à descoberta do significado humano de ações objetivas. Ao descobrir o significado humano das ações objetivas, as ações com objetos a conduzem ao adulto-portador dos objetivos sociais da atividade.

O sistema criança-adulto assume também conteúdo diferente: os fins e motivos da atividade do adulto não são externamente visíveis a partir da atividade em si. A criança vê

externamente essa atividade como transformação e produção de objetos, mas não consegue ver a atividade na totalidade das relações sociais. Daí a necessidade de um processo de aprendizagem dos objetivos e motivos da atividade humana e das normas das relações humanas às quais as pessoas são formadas e agem em conformidade. Assim, Elkonin (1971) conclui que a atividade dominante na primeira infância é a *atividade instrumental objetal*, em cujo curso a criança aprende modos de ação socialmente evoluídos com objetos.

No jogo de papéis, Elkonin (2009) afirma que a substituição de um objeto por outro se baseia na possibilidade de executar, com o objeto lúdico, a ação necessária para o desenvolvimento do papel social. Em relação a isso, Marcolino, Barros e Melo (2014) esclarecem que nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como no jogo o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. Em outras palavras: “como são variadas as esferas da atividade humana e os tipos de relacionamento entre as pessoas, também são variados os temas e conteúdos das brincadeiras” (Marcolino, Barros, & Melo, 2014, p. 101). Logo,

os temas do jogo são a reconstituição de aspectos da vida social, como brincar de casinha, médico ou escola, e demonstram o conhecimento da criança acerca da realidade social. O conteúdo é o aspecto característico central do jogo; ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas relações que se dão por meio dela, preenche e dá vida ao papel na brincadeira. (Marcolino et al., 2014, p. 101).

Elkonin (2009) salienta que a adoção do papel também oferece a condição necessária para que a criança opere sob novas perspectivas, uma vez que ocupa uma nova posição em uma relação, favorecendo o processo de descentramento cognitivo. Além disso, a alteração dos significados dos objetos desempenha

papel central nesse descentramento, pois exige a criação de novas formas de agir com os objetos.

Ao encontro dessa concepção, Vygotski (2007, 2010) aprofundou seus estudos na interdependência da aprendizagem e do desenvolvimento com o meio, considerando que existe uma íntima relação entre o sujeito e o mundo exterior na aquisição do conhecimento – isto é, o conhecimento é construído na relação do sujeito com a cultura e com outras pessoas.

Vygotski (2007, 2010) desenvolveu um conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, existe uma *zona de desenvolvimento potencial*, que se refere ao espaço entre o que a criança já realiza de forma autônoma e independente (nível real de desenvolvimento) e o que ela pode vir a realizar desde que tenha a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto (nível de desenvolvimento potencial). É nesse intervalo fértil que o profissional da Educação pode intervir, mediando atividades com as crianças.

As atividades que desencadeiam desafios, incentivos e novidades; como brincadeiras, jogos, desenhos, contação de histórias e construção de materiais, propiciam avanços em operações mentais mais complexas, motivando as crianças a conversar, negociar, imaginar, criar, imitar e explorar o meio. Quanto maiores forem as oportunidades, melhores serão as chances de as crianças aprenderem e se desenvolverem. A importância do trabalho com o lúdico auxilia a criança a atribuir sentido a sua experiência, de forma a criar pontes significativas com outros conteúdos.

O brincar na prática: a brincadeira, o brinquedo e o jogo como fatores importantes na educação da criança

Em uma perspectiva histórico-cultural, Vygotski (2007) salienta que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para

desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo. Para o autor,

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (Vigotski, 2007, p. 124).

Nessa direção, Elkonin (2014) defende que a origem do jogo e do brinquedo está nas relações sociais da criança, que a inserem na sociedade e promovem a sua humanização e socialização. Diferentemente de um entendimento do jogo como resultado de impulsos internos ou da tentativa de fugir das imposições do mundo adulto, o autor ressalta que:

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança. (Elkonin, 2009, p. 34).

Kishimoto (1996) aponta que a cultura do brincar não existe em forma fixa, como um produto, mas como um processo situado. Para iniciar o brincar, a criança precisa de certas habilidades: um saber e um estoque de expressões. O brincar requer um espaço ao mesmo tempo cultural e individual. Nessa perspectiva, compreendemos que a criança adquire experiência brincando. O brincar já se apresenta na mais tenra idade: por exemplo, o bebê brinca primeiro com seu próprio corpo, ao diferenciar-se da mãe; brinca com a mãe, com outras pessoas e depois com os objetos. As brincadeiras servem para integrar o indivíduo com a sua realidade

interior e por outro lado, o indivíduo com a realidade externa e compartilhada.

O brincar é a atividade principal da criança pequena. Toda criança precisa brincar; no momento em que brinca, elabora seus conflitos, adquire domínio sobre seu corpo e desenvolve-se intelectual e cognitivamente. De acordo com o LABRIMP¹ (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), o princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovado por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, já estabelece: toda criança tem direito ao lazer infantil. Brincar é essencial para o desenvolvimento e o valor da brincadeira não pode ser subestimado. Por meio da brincadeira a criança compreende o mundo que a cerca, testa hipóteses, aprende a explorar o ambiente, estimula o seu potencial criativo, socializa-se, integra-se em diferentes grupos, desenvolve formas de linguagem e mantém a saúde mental e física.

Em relação ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, Santos (2010) salienta que, no cotidiano escolar, interpretar papéis, atribuir significados e estabelecer relações entre os objetos, personagens e enredos nas brincadeiras e jogos promove o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e o uso de operações mentais. A relação com outras crianças estimula ainda mais essas habilidades, pois implica em uma série de rearranjos e na participação ativa da criança, que irão exigir um novo tipo de atitude frente às situações de aprendizagem, de maneira a ampliar o seu desenvolvimento.

Assim, é imprescindível salientar a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil ao criarmos condições para que essas atividades possam se desenvolver com qualidade. Dessa forma compreendemos que, no processo de aprendizagem, o jogo e a brincadeira precisam conciliar a função lúdica e educativa. Ou seja, o educador que coloca a criança como foco do trabalho

¹ Recuperado de: <http://www.labrimp.fe.usp.br/>

pedagógico deve ter conhecimentos aprofundados sobre o tema do jogo, do brincar e do brincar, além de disponibilidade para envolver-se nas brincadeiras – sobretudo, porque a brincadeira é a essência de um pensamento sério e concentrado. Trata-se de uma atividade social e cultural que atua como mediadora no desenvolvimento infantil, propulsora de desenvolvimento cultural.

Santos (2010) convida os educadores a fazerem uma reflexão sobre a forma de tratar a ludicidade em sala de aula. Segundo a autora, o brincar pode ser transformado em estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, capacitando as crianças de forma que descubram uma maneira interessante, ativa e divertida de aprender e se desenvolver. Se o brincar é um elemento que necessariamente deve fazer parte da escola de Educação Infantil, é preciso que seja pensado e planejado dentro da sistematização das atividades curriculares. Especialmente porque, o meio ambiente facilitador e propício à aprendizagem significativa, é aquele que permite à criança expressar-se usando seu corpo, seus movimentos, seu pensamento e sua linguagem, podendo usufruir com liberdade de escolha o seu brincar e também aproveitando os conhecimentos do educador para ampliar seu repertório de brincadeiras.

Ainda em relação ao brincar no espaço escolar, Medel (2011) afirma que o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como os educadores percebem seu trabalho na relação com as crianças e a qualidade das experiências que são capazes de oferecer a elas. Nesse sentido, para que ofereça oportunidades de brincadeiras, jogos e um brincar que propicie o desenvolvimento, a escola deverá organizar o seu espaço; escolher o acervo de brinquedos, jogos e dinâmicas; identificar e catalogar o acervo de acordo com os objetivos dos jogos para a aprendizagem de modo a facilitar o trabalho de educador.

A inserção da criança no mundo social promove a ampliação de conceitos, valores, ideias e concepções que irão compor o seu repertório de experiências. Na prática situada concretamente, a criança já vivenciou, observou, imitou, imaginou, fez perguntas,

obteve respostas e fez outras perguntas. Qualquer situação de aprendizado escolar já tem a sua história anterior; portanto, o planejamento da ação pedagógica precisa necessariamente incluir o conhecimento já adquirido pela criança em momento progressivo. Isto é, os conhecimentos prévios da criança devem ser considerados, já que é a partir deles que novos conhecimentos poderão ser alcançados. Com base nisso, a compreensão do nível de desenvolvimento real apresentado pela criança é relevante para que o educador possa intervir nas zonas potenciais de desenvolvimento, oportunizando atividades que auxiliem na promoção de novas aprendizagens.

Dessa forma, planejar o brincar na escola sugere que o educador construa uma prática que cultive a ação por meio da atividade corpórea dos alunos; que incentive o contato e o reconhecimento das emoções por meio de abordagens artísticas promovidas em todas as áreas do conhecimento; que promova o pensar, a reflexão e a imaginação, desde os contos de fadas e histórias infantis no início da escolaridade até a produção rigorosamente científica no Ensino Superior. Em outros termos, a escola que inova permitindo a relação com a ludicidade como recurso educacional possibilita que a criança encontre, no ambiente de aprendizagem, a relação entre o que está vivenciando, sentindo e compreendendo, para que possa transformar a sua realidade.

Diante do exposto, defendemos que um pressuposto teórico que considere a criança enquanto ser social e que privilegie o papel da escolarização e das intervenções promovidas dentro desse contexto para o desenvolvimento infantil é um instrumento de grande valor como orientador das práticas que venham a ser elaboradas, acompanhadas e avaliadas na Educação da Infância.

Referências

Elkonin, D. (2009). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

- Elkonin, D. (1971). *Toward the problem of stages in the mental development of children*. (N. Veresov, Trad.). Soviet Psychology (Ed.). (Obra original: *Voprosy psikhologii*, 4, 6-20). Recuperado de: www.marxists.org.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Leontiev, A. N. (2010a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos Trad., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2010b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos Trad., pp. 59-84). São Paulo: Ícone.
- Medel, C. R. M. A. (2011). *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Marcolino, S., Barros, F. C. O. M., & Mello, S. A. (2014). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 97-104.
- Santos, S. M. P. (2010). *O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas (Tomo III)*. (L. Kuper Trad.). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos Trad., pp. 103-118). São Paulo: Ícone.

Aquiles e a Tartaruga de Zenão de Eleia: *perezhivanie*, a construção do sujeito singular em Vygotski

Pedro Moreira Nt

XVIII

*¡Ah, cuando yo era niño
soñaba con los héroes de la Ilíada!
Ajax era más fuerte que Diomedes,
Héctor, más fuerte que Ajax,^[SEP]
y Aquiles el más fuerte; porque era^[SEP]
el más fuerte... ¡Inocencias de la infancia!
¡Ah, cuando yo era niño
soñaba con los héroes de la Ilíada!
(Antonio Machado)*

Apresentação

A corrida de Aquiles e a Tartaruga de Zenão de Eleia (Aristóteles, 1978; Cox, 2009; Heraclitus 2014; Hesíodo, 1988; Laertius & Proclus, 1816), o espaço por onde percorre infinitamente o paradoxo da existência faz da vida a fábula. O constante estado do movimento em que se modifica, transforma e opera o pensamento em palavras, interligando por seu movimento organizado, mundos internos e externos e organizando – a multiplicidade no uno.

As percepções e sensações envolvidas por emoções presentes e passadas permeiam as Funções Psíquicas Superiores e possibilitam o pensamento em conceitos, que se realizam na subjetivação. Nessa abstração elas saltam aos complexos porque percorreram, da

experiência memorial, o espaço infinito do indizível, a emoção, *perezhivanie*, fonte da existência que se objetiva, constrói a qualidade de um real¹ impossível, em que o sensível se transforma na realidade do sujeito singular. A emoção atua com o conhecimento e a materialidade de sua manifestação. Ciência, saberes, vida vivida, labor e técnica no mundo do trabalho, na atividade do sujeito singular, se integram na unidade que se processa para o desenvolvimento psíquico e orgânico ao mesmo tempo, esse estrato vivo do sentimento que nos circunscreve à realidade.

A *Ilíada* (Homero, 1928) narra a trajetória do jovem Aquiles, o caminho das paixões do adolescente, da juventude. Zenão de Eleia nos apresenta um tempo e espaço multiforme na fábula Aquiles e a Tartaruga. Poetas, escritores, pesquisadores – incluindo Lewis Carroll (1895) e até mesmo Borges (1964) percorreram o caminho desse magnífico paradoxo. Além do conhecido, do pensamento estabilizado dos conceitos finais, como mesmo nos diz Bachelard (1979) sobre a interrupção no tempo, de um conhecimento que se põe contra um conhecimento anterior. O fechamento conceitual retira o salto qualitativo, o trampolim que faz Aquiles chegar ao ponto inicial/eterno do movimento de interação com a Tartaruga. É como se pode dizer que o indefinido da ciência, por sempre incompleta e final, não se faz em fragmentos, em pedaços, mas na totalidade do tempo, no completo espaço referencial. Está presente, nessa lógica, o social das interações que convergem a novas e constantes relações.

Mantida a regra – chegar ao final –, o ponto evidente do infinito que se realiza no agora, na materialidade multidimensional, diversa do presente. Sem essa atuação direcionada que Zenon de Eleia a todos propõe, sem essa paixão de Aquiles entre vida e morte, as suas emoções terríveis, a sua ira; sem os cuidados de quem nos percebe à distância, sem quem nos leve ao entendimento. Sem o

¹ O real, como diremos adiante, segue como abstração. Temos do real implícito ao existente apenas uma parcela qualitativa a que chamamos de realidade.

constructo codificado do conceitual que nos explique, afinal, o que nos verte à vontade, ausentes desse lugar em movimento, sem o pensamento em palavras, essa voz interna. Como nas meditações dos antigos filósofos (Hadot, 2014) em que conversamos conosco, o nó das palavras, dessa fala, dessa lembrança, os nós de sentidos e significados que nos unem. Jamais nos tornamos esse duplo com quem Nietzsche (1987) nos obriga a conversar, o viajante do tempo/espaço e a sua sombra². A singularidade é uma abstração e tudo o mais é a cava, o escondido hermético. Sentados sobre o infortúnio da ignorância a chocar – não o ovo da experiência, como diz Benjamin (1987), mas a serpente, o terror, o estático trágico em que o possível se converte em uma ética impossível, lugar/espaço do não-existente e tudo o mais informe e vazio.

Vamos nos guiar juntos por esse lampejo de luz em que a carruagem segue à frente, nos dizer de Parmênides (1920) e Proclus (1816). Tudo a conhecer desde que haja a fé de que o distante, tão perto que não se alcança, mas se sabe que está pulsante e materialmente evidente.

A hora morta

A hora morta é o momento exato em que a *Ilíada* (Homero, 1928) mostra o seu caminho, o momento em que é delimitado o objeto da atenção e é posto em relação ao tempo e espaço premido na corrida em que os vencedores e perdedores são aqueles que perdem e vencem. A fábula Aquiles e a Tartaruga de Zenão de Eleia nos ajuda a trazer à discussão as convergências com os estudos de Vygotsky³ (2013) a respeito do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em relação à tomada de decisão e objetivar.

² A luz modifica a posição da sombra e a falta de luz a faz desaparecer. Sombra, caminhe entre as árvores, e olhe ao redor em direção das montanhas; o sol está afundando, e a sombra diz algo como: onde está você? Parece que Nietzsche (1987) se reporta ao poema de Parmênides.

³ Grafamos o nome *Vygotsky* dessa forma. Autores, editores, em vários espaços usam variantes do nome. Preferimos assim, segue em maior quantidade essa forma.

Precisamente nesse sentido que o jogo apresentado por Zenão nos reporta ao jogo das grandes diferenças, não como separação ou isolamento, mas como algo provocativo, suas cores, as formas, a proposta toda, os personagens alegres, adolescências que se envolvem na história. O exemplo, de forma bastante alegórica, põe duas figuras que se medem a extremas diferenças.

Simplicidade e complexidade sabendo que tudo é um. Como propõe Proclus (1864) de que o poder que é multiplicado ao infinito é menor do que a potência do mais simples ao infinito, porque o poder que se prolonga dessa forma é em um grau maior infinito do que aquele que se afasta da unidade infinita do um.

Vygotsky (2004) mostra-nos o processo que leva o adolescente, o nosso Aquiles, ao pensamento em conceitos na idade de transição. A fantasia e a objetivação percorrem o circuito do pensamento em conceitos. Esse fantástico caminho da transição para a juventude. Estão em jogo toda a potência emocional que o fantástico universo do paradoxo ensina na criação da meta, na invenção e construção criativa objetiva.

Lembramos que toda ação objetiva carrega consigo a fantasia recheada pela experiência emocional. As escolhas podem ser tingidas por uma posição ética, e elas que realizam a vida, objetivam caminhos a alcançar o objeto de atenção. Tudo o mais é posto em luto. Há luto no não percebido, na multiplicidade infinita entre opções e escolhas de todo objetivo traçado. Luto que se impõe por garantir, a todos nós, as nossas escolhas. A ação constante e mecânica e a construção criativa da vida não caminham em separado. A técnica e a sensibilidade, as emoções estão presentes, e assim, podemos dizer que a dialética não se realiza com uma simples justaposição ou sucessão de formas idênticas.

Aí vem Aquiles, o herói de grande fama, reconhecido como o mais hábil e veloz dos argonautas, e a Tartaruga, genericamente muito bem conhecida como o mais lento de todos os animais e menos preparado para uma corrida. Evidente que Zenão usa essa

contradição, a disputa para a corrida; ele mostra claramente as diferenças entre os dois fictícios *atletas*.

Quando Zenão contou a sua história com certeza chamou a atenção. Já de início, conhecendo que se tratava do filósofo se poderia imaginar uma trampa, uma espécie de brincadeira que carregava a sua armadilha. Dava, portanto – por assim dizer entre nós – a sensação de estar a caminho de cair em uma emboscada planejada. Claro, se vê que o filósofo procurou dar ao conteúdo formas superlativas de tal maneira que não houvesse a menor dúvida sobre as potenciais condições dos concorrentes. Com esse modo de enraizar o pensamento aos corpos como plurais no espaço estruturado e finito, versando a ser, portanto, único, nesse universo de abstração e subjetivação filosófica, a intencionalidade é garantir as diferenças que se mostram óbvias no primeiro momento.

Vejam como podemos, com essa ousadia de contar e recontar essa história através desse sábio, dessa inteligência e, por bagatelas ainda, buscar tais aproximações com alguém como Vygotsky. É por isso que procuro no leitor um aliado. Às vezes, nem sempre, a pequena alma também voa sem estar solitária. A partir dessa história, proliferada de tantas maneiras, muito sabida como um conto infantil que já ouvimos – se não, por similitude ao paradoxo o dito popular: "devagar se vai ao longe". E devagar bate o monjolo a trabalhar sem trabalhar, rio de correntes tortuosas que enche o vazio com o peso de sua sabedoria.

Procuraremos empreender nosso caminho imaginando a narrativa e seu descritivo a fim de compreender as relações com as Funções Psíquicas Superiores em Vygotsky e a construção do singular. Vamos descobrir juntos onde fica nisso tudo a *perezhivanie*. Porém, lembremos, para não ficarmos a sós esmagados por tantos saberes, que singular é algo realmente único. Essa dica eu ofereço a nós mesmos que vamos percorrer essa jornada. Para não fugir, e ao menos nos metermos na brincadeira divertida e séria de uma graça estupefaciente, vamos

também constituir um procedimento dialético não formalista, o quanto nos for possível, e de um jeito em que as premissas possam escorrer das nossas mentes a se materializar como incertezas. O incerto, um descaminho, a certeza absoluta, reina no abandono das vãs descobertas.

Quando chegar a hora, quando tudo que pudermos realizar estiver ajustado, em seguida ajuntamos tudo novamente. Para que a Tartaruga e Aquiles voltem a seus lugares, distribuimos posições só para saber se de outro modo elas se mantêm na corrida. Essa carreira difícil em que a lógica procurada – e é assim mesmo, temos que nos resignar – se estabelece com a teoria histórico-cultural, na qual Vygotsky (2008, 2012, 2013) se manifesta de várias maneiras.

Não vamos exagerar mas, a meio caminho, por assim dizer, depararemos com marcas, pontos, cicatrizes; até mesmo um certo cansaço pode ocorrer, uma dor bem no calcanhar de Aquiles que somente uma erva milagrosa pode curar. Veremos, nesse procedimento, quando o perdedor vence – e, de outra maneira, quem se apresenta como vencedor.

Sensação

O leitor deve ter reparado que procuramos juntos descobrir onde aparece o sujeito nessa relação fabulosa da Tartaruga e Aquiles; por isso, o tema da parte que apresentamos é a palavra à qual desejamos conotar atenções. Temos a sensação implicante de filósofo-poeta de que sabemos qual a resposta. Sensação que faz parecer tudo muito fácil e simples ao entendimento, de que tudo se passa em um plano mental que não transparece nada além do que está em proposta, a corrida entre Aquiles e a Tartaruga. Imaginário, sonho, loucura, alegoria sobre algo escondido e complexo. É muito fora do comum para ser *possível*. É a sensação que se tem de primeira passagem. E, como o eleático filósofo construiu muito bem arrumada a situação da disputa, ficamos

interessados, o inusitado nos chama à atenção. Queremos conhecer o fim, temos a sensação de que algo vai nos surpreender; comecemos.

Assim, com tais procedimentos da heurística, acreditamos que o mais forte e arrojado vence. Notemos que a ordem muda e transforma, causa estranheza. Falta alguma coisa. Vejamos, Zenão escolheu de forma muito bem pensada os personagens: eles são extremamente contrários um ao outro, na aparência. Tudo certo; a regra implícita está em percorrer um espaço definido de início ao fim no menor tempo possível. A lógica dessa corrida regrada indica, a partir da antinomia das personagens, que elas são contrárias entre si que o final também seja estranho. Podemos pensar que se trata de uma espécie de charada; de início, vemos que não está coerente, que não está muito clara.

É realmente paradoxal que esses bichos corram, que um seja herói reconhecido e outro um animal de longa vida, sutil, anda devagar. Mas é verdadeiro que possuem incrustados em si a revelação que os une, a memória animal. As funções psíquicas rudimentares, como que petrificadas, são estruturas que nos dão caminhos para entender como poderia ter sido antes das formas superiores, "princípio inicial que de forma pura e abstrata é presente no comportamento superior" (Vygotsky, 2012, p. 53). Não sabemos exatamente como se processa essa estrutura antiga que está na vida de todos, mas sabemos que há então uma paridade. Diremos que os personagens estão na história apenas a título de exemplo.

Aceitamos o jogo filosófico e vamos ao entendimento. Podemos pensar no tempo de cada um. Seguindo a teoria de Heráclito explicada por William Harris (1987), o tempo já se iniciou no *logos* e se determina constantemente – no espaço reduzido da competição também. O fato de o espaço se apresentar, o tempo vai antes e com cada um dos jogadores. Parmênides (1920) segue à frente em sua carruagem, antes da noite e durante, no tempo infinito que faz o espaço, a noite e o dia. Se Aquiles senta-se à

sombra de uma árvore, deixa que a adversária Tartaruga ande quanto queira; de cara já perdeu, porque ser tempo no espaço definido ultrapassou toda a possibilidade de Aquiles superar. O primeiro passo não é retroativo. O que foi já foi, apenas construímos a memória, a recordação. Enfim, tudo segue. Se pudermos juntos entender que as diferenças grandiloquentes são também igualdades massivas, Aquiles e Tartaruga possuem a mesma potência transformadora.

O que interessava para Zenão de Eleia não era a ecologia, a proteção do ecossistema ou a alguma predição sobre a jornada vital da tartaruga no mar de sua existência. Ela, pobrezinha, alcança a si mesma em um tempo que jamais um Aquiles poderia ultrapassar. Jamais poderemos nos sobrepor à historicidade, de um vívido presente, expresso e manifesto, ao em-si-mesmo. É como estar ao mesmo tempo e lugar de outrem, em sua singularidade. E também, não se poderia alcançar a totalidade do em-si-mesmo; trata-se de uma metafísica.

Há uma corrida interna, um início para a meta final que não pode ser materialmente atribuída a um *telos*. A Tartaruga do tempo em si, do tempo da cultura e história carregado à dimensão de um aqui-agora que a determina em seus passos sobrepostos a um espaço, a seguir os caminhos regradados do filósofo.

Consideramos que esse natural esforço da Tartaruga pode se realizar na materialidade contextualizada do tempo devido ao processo relacional e interacional que a põe em movimento, e se faz assim por escolha. Mas essa Tartaruga é uma tartaruga. Vygotsky nos aponta que o aparato superior (a estrutura mental) processa o ato de seguir a jornada. Enquanto tartaruga seríamos, nessa fabulação, singularidades pertencentes ao conjunto histórico e cultural de todos os homens (de humanidade pensante), construtores de nosso caminhar em direção às metas que também realizamos. Mas é admissível que objeto e objetivação não sejam certezas delimitadas e finais.

Zenão de Eleia, com sua fábula, nos leva ao caminho da ciência em que a comprovação de algo pode ter um *shortcut* para encontrar vieses que nos levem a pensar outras possibilidades. A heurística faz isso; acompanha, no dizer de Vygotsky (2010), o antigo, o remoto e ainda vivo de nossas percepções, como que dada uma chance para percorrer o destino de um conhecimento, mas que em análise, na profundidade científica como primícia da ciência – essa histórica de competição sem fim nos mostra –, podemos dar um corte, abrir uma picada, achar uma brecha, ocupar como na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) um modo de construirmos o entendimento, o aprendizado. Saltando o dado, o óbvio, encontramos então o inusitado.

Voltemos à Tartaruga enquanto Aquiles descansa à larga à sombra de uma árvore. A forma superior não pode ser vista como cristalização de conduta, um fim em si mesmo, um objeto. Tudo está em movimento para Vygotsky (2010, 2012); ao invés de irmos do objeto fixo às suas partes aparentes, vamos em busca de compreender o movimento em processo aos momentos em que se definem. E o que podemos compreender está nas relações entre o interno e o externo que são dinâmicas com a realidade – no caso, da Tartaruga e Aquiles.

Causas e efeitos, descrições, análises intelectualistas e explicativas dos estímulos (no caso da Tartaruga em seu continuar, no caso de Aquiles, em correr) não correspondem ao que está subjacente à realidade, equidistante (Vygotsky, 2010) aos processos de reação complexa. A Tartaruga – aqui humanizada – não só caminha; não se trata de um móvel que assume deletéria forma comportamental que as aparências, o empirismo, diz que segue a um estímulo-resposta condicionado. Aquiles também estaria condicionado, como um herói vencedor, a permanecer à sombra e descansando porque consideraria a Tartaruga alguém de quaisquer qualidades que ele possui. Portanto, não tendo o devido estímulo competitivo, aguarda o momento de sua partida. Será estimulado quando perceber quanto deve dar de si para chegar à frente da

Tartaruga. Não existe uma estratégia pura do pensar, somos todos acometidos por nossa vivência emocional (González Rey, 2009; Vygotsky, 2010, 2013). Mais a mais, quaisquer que sejam os significados de uma corrida dessa natureza, os sentidos não possuem um tempo certo para atravessar a meta final com entendimento de vencedor. Vencer não constitui, entre perguntas e respostas, as certezas e verdades eternas. Vygotsky (2013) nos lembra que a fossilização da conduta se manifesta sobretudo nos processos psíquicos automatizados ou mecanizados. São processos que, por seu longo tempo de funcionamento, foram repetidos milhares de vezes e devido a isso se automatizam, perdem todo o fundamento de sua origem.

As relações e interações são processos sociais presentes na cultura e em sua história; por mais que haja competições e se apontem o vencedor, ela se dá com algum valor no tempo espaço do acontecimento. A competição da sofisticada (Platão, 2003) e mesmo a crítica se modificam no aspecto cultural histórico, com ou sem falácias. O que se modifica na história são os caminhos que realizam as transformações; os modos de pensar no tempo não são os mesmos. Assim, a corrida de Aquiles e a Tartaruga pode ser vista como algo sensacional – e, por outro lado, estranho e sem porquê.

Voltemos um passo antes da chegada. Aquiles e Tartaruga foram usados como um exemplo em que disparidades absurdas entre grandiosidades especializadas de um guerreiro como Aquiles, e a naturalização de um estado instintivo na Tartaruga que histórica, social e culturalmente é conhecida (ledo engano) como o animal mais lento da natureza. Zenão, ao contrário, nos mostra uma corrida em que a ironia vence – a dele, a do filósofo. Mas vence com a chamada de atenção pública para a curiosidade do público de seu tempo. Então a fábula é um uso das emoções conhecidas, fenotípicas da realidade em que viveu para cumprir um desígnio próprio, a comprovar a sua tese, o paradoxo. Conta com os públicos, com as emoções provenientes de guerras como as

de Troia. O herói dessa guerra, o jovem herói da *Iliada* (Homero, 1928), Aquiles está presente. Zenão provoca, põe o grande a competir com o pequeno. O modesto animalzinho e um grandalhão que sozinho poderia, com sua irascível personalidade, destruir Troia.

Processos extremamente diferentes, nos diz Vygotsky (2010), acabam por assumir semelhanças externas devido à automatização. Um circuito de ida e volta que cria um terceiro momento, reconhecimento do estímulo como retomada. Estímulos e reações complexas não garantem respostas em que se determine resultados mais vantajosos. A prova heurística está no conto de Aquiles e a Tartaruga, e está na prática social da qual nos encaminhamos em que, como González Rey (2009) pode nos dizer afetivamente que a experiência emocional não é algo encapsulado, algo que nos impregna como que agregado a nós mesmos, cristalizado⁴. Poderia ser assim.

Nobreza da substância

Aquiles corre mais depressa que a Tartaruga (Bréchnignac, 2014) e, se começar a alguns metros à frente, não poderá alcançá-la, porque quando Aquiles chegar ao exato ponto em que a Tartaruga dá início à sua jornada, estará longe, e novamente e sucessivamente. Aproxima-se e se distancia. “A experiência mostra que esse não é o caso, daí o paradoxo” (Bréchnignac, 2014, p. 5). Lembrando uma das frases de Heráclito (Harris, 1987) que ao chegar ao rio não se estará no mesmo rio, a experiência também mostra que a totalidade de rio e de homem se fundem, e cada um é outro no tempo de suas sucessivas interações. A todo momento somos nós mesmos acrescentados do “nós mesmos”, vivenciados nas relações e interações humanas, como nos ensina Vygotsky

⁴ Porque nos afeta no modo total de um organismo cuja função psíquica superior é tomada por essa “efetividade” da *perezhivanie*.

(2008)⁵; mesmo sós, persiste em nós o social, somos a integral consistência da história e cultura humanas, as experiências e tribulações individuais.

O aparato sensorial em suas cinco dimensões atua no tempo-ritmo, a conflagração de toda a corporeidade humana (mente e corpo em sua unicidade orgânica). Enquanto o perdedor tem o mesmo perfil gestual, o seu "luto", a pose dos que o controlam se faz ou se acha em um "ter viver" o que não é, ou assim se faz por saber que só lhe resta a imitação dos que o vencem diariamente na realidade das vantagens que o tempo, esse neoliberal, pode lhe oferecer.

Os nossos aquiles, nossos heróis presos às traquitanas tecnológicas desejam não ser eles mesmos, jamais heróis: apenas imitadores insanos do escárnio geral de um "nano" da corte, reduzido ao autoreflexo ideológico de um mero "querer-ter". É a narrativa de uma vida social sem sociedade – e, portanto, sem significados, em que os sentidos são o seu próprio desalento.

O espaço compactado, recaído sobre si mesmo, o toma como elemento de uma estrutura. Elemento não gestionável, vívido no estado em que se encontra, entrelaçado com os demais, porém único e individualizado. Marx comenta a carta de Epicuro a Heródoto (1971) em que a percepção dos sentidos refletida em si, é a fonte do tempo e o tempo mesmo, "que em consequência não se deve definir o tempo por analogia nem afirmar dele outra coisa, senão que é necessário ater-se à evidência mesma, por ser o tempo mesmo, não pode transcendê-lo" (Marx, 1971, p. 51). O nexos entre o tempo e a sensibilidade em Marx, as *eidolas*, sombras, simulacros, fantasmas, imagens, são as formas dos corpos da natureza que se depreendem daquelas estruturas como a superfície, a epiderme; fluem constantemente delas, penetram os sentidos e fazem com que surjam os objetos, constituem os fenômenos. A sensibilidade humana é a chave – ou melhor, o meio

⁵ Ver o Capítulo 11 de *Psicología del arte* (Vygotsky, 2008).

– por onde e como os processos da natureza se refletem e incidem à luz dos fenômenos.

A percepção do mundo, a ilusão do que se apresenta, a materialidade múltipla na própria consistência é por onde essa individualidade incrustada no tempo/espaço vibra da mesma forma; a sua liberdade, autonomia em toda a sua totalidade única, no seu estado, é plena abstração, uma idealização. Ao se separar dessa conjugação de si consigo mesma, se apresenta, inevitavelmente, como um ser de origem em quantidade de únicos.

Para que o homem ultrapasse o tempo, admite-se a transição. Marx (1971) diz algo mais: se o homem como homem para si mesmo recai em si como seu único objeto real, com certeza deve ter aniquilado, em seu ser relativo, a força do desejo e da simples natureza. Não é o que acontece com Aquiles: ele não destrói a sua duplicidade completamente, não rechaça, põe fora o seu escudo protetor, a tartaruga do ter e viver, e como uma *eidola* percorre o espaço infinito atrás de si, de seu despojo, de sua fraca consciência de si. Nem anda mais como antes ferido com a luz da inteligência que se manifesta em seus pés, com a luz prometéica que Prometeu retirou da carruagem de Apolo e o feriu.

Essa é a eterna adolescência de totalidade em si e de mundo, despojado de si, em que seu luto (voluntariedade pessoal) se relaciona com a tangencial mecânica instrumentalizada (atividade técnica em marcha) pode fazê-lo sofrer e jamais entender. A *Ilíada* (Homero, 1928) é lida com aquela voz raspada de pedras desniveladas, gutural e de marcha constante e pesada. Parece mais a cadência dramática entre o terror da guerra de Tróia onde Aquiles brilha. Freneticamente a Ira⁶ de Aquiles conquista, elimina o que não quer para alimentar o desejo, apenas fixo no ato guerreiro. Age para possuir e perder ao mesmo tempo; para encantar a todos com sua jovialidade violenta e perversa, que eles notam como insensatez.

⁶ A ira da divindade que Aquiles semeia na Hora Morta, na Terra de Ninguém.

A imaginação faz o temerário

Beleza, força, destemor, o impetuoso Aquiles que tem em si e para si a vida por viver e ter o que desejar. Parece que ouvimos: “é um potencial, um rapaz realmente competente, competitivo, sabe usar das artimanhas, convencer, mostrar a que veio, um acumulador de bens, ouro, joias, riquezas, amores, paixões e cadáveres”. Humilha Heitor matando-o degolado com sua espada, amarra-o ao seu carro e o arrasta em torno das muralhas ainda cerradas de Troia. Faz isso com gosto, com sua ira, com seu mérito próprio; por sua conquista, por sua vingança, por sua extrema e enlouquecida alma cruel, por nove longos dias a despedaçar, arrancar a carne, espalhando por todo o campo de Ares (Hesíodo, 1928) o hálito ardente do bom Heitor, o grande. Putrefato, miasmático perfume, substrato da verdadeira alma de Aquiles. Luto, o seu prêmio.

As leituras da *Ilíada* (Homero, 1928) têm esse peso. Pouco se nota que o narrador Homero o eleva e o abandona, e novamente mostra a seus espectadores a presença dos deuses que se dissimulam, seguem seus passos. Devido à sua ira, o grande e monstruoso Aquiles, o menino amado, adulado, bajulado, mimado por Thetis (Andrômeda) e seu pai Perseu (Peleu), carrega em suas entranhas o terror do abandono com a imposição da única coisa que lhe serve à atividade, ato vital apenas para possuir, violar, tomar para si o mundo. Para não se apresentar à guerra, foi escondido no Gineceu, vestido de mulher no peristilo das sacerdotisas. Odisseu foi procurá-lo disfarçado de mercador de preciosidades. As meninas ficaram encantadas com tantos adornos, brocados, peças variadas. Conhecendo a índole implacável de Aquiles, leva também uma espada e um escudo. Mesmo com roupas femininas, o menino saltou sobre as armas e as empunhou rapidamente, sendo descoberto. Questão encerrada, ele saiu do esconderijo dos cuidados familiares ao lado de Odisseu para

assumir o papel que lhe fora dado, o guerreiro intrépido, o herói. O menino posto às distâncias, apartado das horas mortas, como está na *Ilíada* (Homero, 1928), lugar em que tange a sua duplicidade a caminhar com sua sombra, dubiedade, que o repele e o ama. Paradoxo do absoluto e indivisível *Um*.

E lá vai o nosso herói Aquiles arrastando a carne de quem atrapalha a sua bela visão de mundo, de si mesmo. E sem os limites⁷ que surgem nas relações e interações humanas, faz do outro o supérfluo, desnecessário e se reduz o tempo no espaço veloz. Prazeres rapidamente devorados, o impugnado adolescente, o insaciável, cometerá as atrocidades conhecidas.

A *Ilíada* (Homero, 1928), lida hoje, parece um modo de pedir desculpas. Carrega a lança, a espada, o arco, o escudo e ataca a pé ou em seu carro veloz. Come as vísceras, cérebros de feras com as mãos. Tudo podem os aquiles que jamais são derrotados – a não ser em seus frágeis passos, em que os calcanhares finos se dilaceram sobre o sólido árido da realidade. Não se pensa com os pés; eles caminham e ao caminhar criam caminhos, diz Machado (1989)⁸. Suas marcas não podem levá-lo atrás, à passagem que nunca há como voltar a pisar. É isso que derrota os aquiles.

Sensibilidade dos pés

Os pés que não se apossam do todo de uma só vez causam em Aquiles o luto de sua representação. Por isso morre quando, enfim, a luz divina ao invés de ferir a cabeça, a fim de iluminá-la, atinge o calcanhar e o faz consciente de que não há caminho de volta. Está preso à esteira do eterno, o contínuo estado de perseguir o impossível. As suas armas – os escudos de sua genealogia, de sua classe social, de sua vantagem, de sua potência – estão perdidos. Está em profundo luto porque sabe que não possui

⁷ O limite é o traço que faz o desenho, digo eu mesmo.

⁸ "Caminante non hay camino, se hace camino al andar" (Machado, 1989).

os passos da senda de seu caminhar. O passado o trouxe até esse momento em que o luminoso Prometeu o acertou. O calcanhar de Aquiles o faz abandonar a luta mas jamais perder o vigor, a glória de ser o sagaz, mesmo na casa de Hades. Na Odisseia (1891), Odisseu⁹ vai às profundezas do Hades onde o encontra. Os deuses o protegeram até mesmo no inferno, comenta Odisseu. E Aquiles diz que preferia uma vida submetida, de escravo, a permanecer onde está.

Homero (1928) narra a *Ilíada*, os encantos de uma juventude que faz o que bem quer com a avidez dos famintos. É a história da educação do adolescente cuidado, o mimo que pode tudo: ao mesmo tempo exigido, em seguida acarinhado; logo depois corrigido, e novamente humilhado. Ora revoltado, em seguida calmo e triste, forte e determinado, para logo mais descansar embaixo de uma árvore, apaixonado. O menino deprimido e solitário segue variante sem enxergar o que faz; não há caminho nem onde seguir – o caminhante sem pés, a viver na incerteza.

A *Ilíada* (Homero, 1928) nos leva a pensar sobre o processo do desenvolvimento humano. A história de Aquiles, da adolescência protegida, a viver no limiar eterno da transição. Vygotsky (1998) lembra que todo processo de desenvolvimento em suas partes não está em separado, é a unicidade qualitativa que se compreende e não fragmentos do que se passa. É Marx (1971) que nos lembra que, quando o homem cessa de ser produto natural, surge o outro relacional, a muralha viva, flexível que possui algo de si, o seu gesto, a sua proeminência ativa que se faz indivíduo, jamais um singular.

A *Ilíada* (Homero, 1928) nos envia a emoções inesperadas por onde o implacável Aquiles, cego de suas ações, anda e desanda sobre corpos vivos e mortos, no desejo de conquista. É ele o Luto; carrega consigo o que mais lhe representa, suas armas que significam ter e viver e nada mais. Ferido, fora da *Ilíada*,

⁹ Ulisses, nome romano.

provavelmente Homero não quis narrar a dor e sofrimento, o herói perdedor, sem atividade em seus passos. Aquiles é ferido pela flecha divina de Prometeu. O único lugar por onde a consciência não poderia resplandecer: o ponto frágil, o calcanhar. Ferido, cai e não se levanta. Arrastado à sua tenda é encaminhado ao mar distante, às compressas de mil-folhas¹⁰. Aquiles, amarrado ao cordão maternal, luta contra todos que se interponham ao seu desejo, ao seu gosto eternizado, simulacro de si mesmo, *eidola* que se mantém como individual.

Marx (1971) também afirma que a individualidade, o puro ser para si, em total independência do imediato ao suprimir toda relatividade, só seria possível se essa individualidade prescindisse do ser que a ela se contrapõe. Para superar esse outro deveria idealizá-lo, o que somente a universalidade é capaz de fazer. O que acontece parece nos indicar que as relações humanas tiveram uma quebra de significados e produziram sentidos que se encaminharam sobre uma mesma base psicológica social, na qual as interações são um desperdício porque se põe em regra estímulos auto-reflexos, condicionados e destituídos de representações. O significado pode ser ocupado, adulterado, usado, apropriado e empregado em uma causa que, mais que pessoal, representa um último esforço de querer ser. O condicionamento ou conformação ao ideal de Tartaruga realiza Aquiles, anti-heróis e perdedores. Pobre Aquiles a encontrar Odisseu na casa dos mortos, preferia ser escravo, mas vivo. Ainda a vida de um viver-ter, até no inferno ele continua.

Políticas internas e externas combatem a sensibilidade. É uma tragédia sem falas socializadas, como se fosse possível uma proto-semântica, ou a dizer uma proto-relação/interação posto que

¹⁰ O Tao Te King, o livro da eterna sabedoria é jogado com hastes feitas dessa planta. Parece um oráculo entremeado na vida do adolescente Aquiles. Perdidas as armas de proteção, separado do ter e ser, a sua única consciência, o escudo tártaro, a Tartaruga em vida própria, a verdadeira manifestação de sua alma segue o caminho de sua longevidade, como que pudéssemos dizer que o escudo criou pernas e marcha ao infinito.

o convívio social, na vida cotidiana, no trabalho, na profissão está limitado a operações funcionais no tempo de uso, de utilidade instrumental. A produção humana de significados e sentidos é substituída por estéticas da agressividade e da desvalia ou rebaixamento do outro. Essas práticas indivisas da vida humana em sua história demonstram que o terror e a injustiça seguem os capitulares de uma existência de segurança armada.

A imediatez do *ter viver*, essa forma eidética, comparativa, abrupta e distante das etiquetas e formalidades, do distanciamento e respeito moral, de aguardar e de proteger, de solidariedade, tem por fim último a vantagem monetária, o ganho. Espelha um novo homem *economicus* que se faz extremo pragmático, pós-existencialista, em que um *eu* ressurge em meio à diversidade social. Perfila um rosto não definido, como que emergido de uma passagem. Distopia de um *eu-bastante* de autossuficiência como reflexo da globalização que se processa de forma cruenta, retirando à força, na promoção do crime, através de guerras locais, fazendo com que grande massa de imigrantes, sem caminho certo, aguarde alguma rapidez de políticas localistas, centralizadas para que se abram e os recebam. É assim que o *ter viver* é mais uma atividade, o potencial de ser tornar *luto*.

A história tem nos mostrado esse caminho tortuoso entre situações conjunturais de períodos de crise econômica, e a manifesta reação da individualidade é um modo de expressar esse desnorteamento histórico. A pessoa, o singular, quer uma definição sobre seu papel nesse mundo conturbado. Não se trata de pensamentos e ideias trocadas que interagiram e chegaram a uma compreensão, mas de percorrer o caminho de Zenão de Eleia às avessas, através da experiência humana em que o sensível, a sensação e a percepção nos levem ao pensamento e à materialidade experiencial da inteligência através das palavras, da inscrição humana.

A experiência afetiva do sujeito crítico, daqueles que almejam uma sociedade pacificadora e de expressão criativa da

experiência *perezhivanie*. Interessa em nada o que se diga – o que interessa, em verdade, para tal mundo social, é o reconhecimento de que se trata mesmo de sentimentos. E eles são muito fortes; ferem toda a sua camada orgânica. Um sentimento que não é apenas visto como transbordo de emoção, mas como uma resposta a essa dor interna e corporalmente percebida que vem de algo, se apresenta como exclusão do processo econômico produtivo. Em outras palavras, representa o direito à expressão através da realização de um si mesmo no mundo, da vontade de um *ter viver*; de, enfim, em *luto*, fazer parte do processo produtivo dos nossos aquiles.

A singularidade é esmigalhada antes de se pronunciar porque o singular só existe como ente social, e não se quer nada disso; o que se deseja é o indivíduo em sua forma final produzida, individualizada, finalizada em si mesma. Há algo em Vygotski em que a relação categorial de Hegel é atualizada e claramente definida no processo psíquico das funções superiores. Evidente que não cabe aqui a metafísica, como o *ser no mundo*, compreendido em um “espírito que vai ao mundo” e um mundo que recai sobre si mesmo. Também não é o momento para tratarmos da ontologia do ser social de Lukács (2010) e a permanência dos que partem no fluxo de um dínamo heideggeriano¹¹ de um ser no tempo (Heidegger, 1996, 2016) porque tem o solo fértil de suas próprias reminiscências; significa uma temporal facticidade da existência no espaço memorial das emoções, do bem, *perezhivanie*, a possibilitar a ancoragem a dialética da vontade através dos valores. González Rey (2009), em sua teoria da subjetividade, insere a visão de uma ontologia em Vygotsky. O que vale entender dessa teoria é interno e externo ao mesmo tempo, e através das relações e interações se determina a singularidade. Vejamos que se trata de um singular e não de elemento¹² no conjunto de todos os humanos. No chão por

¹¹ A esse respeito, ver *Ser e o tempo* (1988) e *Parmênides* (2005), de Heidegger.

¹² Elemento de um conjunto composto, por exemplo.

onde caminha, faz o plantio de suas verdades nos terrenos plenos de seus passos.

O real como sentido preposto é não existente – uma abstração; o que temos, por enquanto, é o que chamamos de realidade, uma qualidade do percebido. Em Vygotski é assim: o vivido como ponto de partida, a experiência sentida como referência humana, e tão somente no aspecto emocional – como a dizer, o acessório dessa qualidade intrínseca/extrínseca do processo existencial. A história nos ensina que as palavras são pensamentos – e elas produzem novos pensamentos. Por isso a história, em sua estruturação filosófica, em sua heurística e eidética mito-genética, nos leva em direção ao mundo da ciência.

Pensar significativo

Confirmar algo é como a expectativa de uma resposta, que também é anseio de sentido e significado. Nada dura no tempo entre Aquiles e a Tartaruga, o paradoxo de que cada um poderia possuir como substrato energia no tempo, um tempo próprio, de duração não definida, porém único; um tempo que é o espaço geográfico, um local indiviso enquanto formulação abstrata e subjetivo enquanto construção social em seu tempo histórico e cultura. Se Zenão de Eleia estiver certo, poderemos entender o tempo como que separado da totalidade humana; confirmaria a individualidade de tal forma individualizada que o indivíduo se faz unitário, como elemento de um conjunto único.

Como em qualquer arranjo, conjunto, coletivo de forma instrumental e por isso mecânico, o indivíduo responde a categorias conceitualizadas em que se modelam hierarquias como um quebra-cabeças de utilidade e uso proveniente. A palavra destituída de significados localiza-se nas funções psicológicas superiores enquanto condicionante (Vygotski, 1967), como no caso de se fazer em nós para lembrar algo ou tirar a sorte para se tomar uma decisão, uma fitinha no braço. O reflexo condicionado atua

como uma referência estranha para alcançar significados. Não se trata de comunicar um saber conhecido anteriormente desvelado mas ao tempo imediato, em que se pronuncia como semântica própria.

Se diz “o meu passo”, “o meu ato”, “o meu feito”; essa percepção parece indicar o quanto Zenão está certo em realizar a demonstração ao se utilizar da fábula. Um tempo de todos – que envolve a todos e um tempo para cada competidor. Ganha quem partir primeiro e não quem chegar primeiro. No entanto, o tempo próprio persiste na trajetória do corpo em movimento em direção ao objeto objetivo objeto de meta final. Há, portanto, esse terceiro tempo: o tempo de sentir.

O paradoxo é ter em si um viver que se ausenta e se vive. O universo social das escolhas faz com que nos coloquemos no luto, frente a todos os desejos. Não é o caso de Aquiles, o eterno adolescente que tudo o que mais deseja é ter e viver abundantemente. E do que vivemos, no imediato do viver, no estado em que nos encontramos, o mundo, longe da atenção, se dissimula, foge.

Não são as repetições, o erro frequente a ser examinado, como está na história de Aquiles e a Tartaruga, uma corrida que se repete *ad infinitum*. Evidente que tratamos aqui de um exemplo na metáfora do paradoxo. Vejamos como Vygotsky (2011) faz entender que o nosso comportamento (o nosso Aquiles interiorizado) em suas forças motrizes não permanece o mesmo. A cada etapa, o adolescente em cada idade (de transição) em sua evolução produz mudanças de conduta; por isso, não dá certo averiguar em separado as funções e processos (em movimento) psicológicos. As relações com o vivido, a orientação, integram-se de forma psicofisiológica. Essas relações e interações demarcam as emoções; como que definem no sentimento a vivência afetiva que produz em nós o nosso ponto de partida. Nada mais além do sentimento (Vygotski 2017) que, mesmo supérfluo, indefinido ou estabelecido de maneira genérica, continua sendo um sinal que faz

com que possamos ocupar, participar do contínuo de nossa trajetória existencial.

Vygotsky (2017) se aproxima de seu amigo Stanislavsky (2016)¹³, a memória afetiva na construção dramática; de Spinoza¹⁴, para quem a intenção é a memória (Vygotsky, 2014);, e de Schiller, que faz a analogia de que a criança vê o seu primeiro mundo como o berço, o adolescente, o mundo. No processo em que o percebido se assoma à experiência emocional vivida, *perezhivanie*, se dá o percurso para a construção efetiva de sua intencionalidade, no ato significativo das escolhas. Não é e nem teria fundamento a racionalidade como processo psíquico superior, de uma cognição que estabelece um vínculo modelar – portanto repetitivo – de uma experiência modelada. Vygotski (2012b, 2017) trata da criatividade, que é também criar a existência, construí-la afetivamente em sua efetividade.

O amor dos pais, o desejo de proteger Aquiles das agruras insanas em que a realidade se mostra, por mais que os modos de criação proporcionem meios para que o desenvolvimento das formas superiores do comportamento se processe em etapas que subsequentemente são em conjunto e não separadas. Como Vygotski (2012a) procura informar, o aparecimento das formas intelectuais não é uma continuação das funções elementares, objetos fixos que são simplesmente substituídos, algo mecânico e finalizado em períodos. O produto não é também a conduta, estabelecida desde o início da humanidade, em sua história, e consequente à evolução biológica que formou o humano, a organicidade com suas funções psicofísicas. Vygotsky (2012a) não descarta nenhuma das premissas, mas considera que o ser humano é o produto social, da cultura e do processo histórico.

¹³ Constantin Stanislavski, teórico teatral, ator, diretor e professor de teatro, amigo de Vygotsky que também, por acaso, foi ator. Livros principais de seu método e teoria: "A preparação do ator", "Construção da personagem", "A criação de um papel".

¹⁴ Ver Spinoza (1677/1983), *Parte II - Axioma*, em que trata do amor, do sentimento em que o homem e o intelecto estão integrados, e *Doutrina*, nessa mesma parte, no esclarecimento.

A idade de transição de nosso amado – e muitas vezes odiado – Aquiles está em movimento. Longe de perseguir desejos aleatórios impressos na cultura, nas relações protegidas que enfrenta, está em processo. Vygotski (2018) faz indicações sobre hipobulia, um estado de sofrimento mental em que tomar decisões e realizar escolhas contrapõe-se à memória afetiva. Evocando Shakespeare em sua tese doutoral, refere-se ao que diz Hamlet sobre seu pai, em quem o sentido representativo de pai e de homem teriam um significado completo.

O pai de Aquiles (Hesíodo, 1988), um semideus que salvou e lutou por Thetis, sua mãe. Uma luta de um contra muitos. Não fosse, no mito, a presença de Palas Athená e de usar a cabeça de Górgona, que os olhos, mesmo mortos, paralisa, transforma qualquer um que a enfrente no olhar em estátua de pedra, não seria o guerreiro mitológico da *Íliada*. Essa memória recheada de sentimento (Vygotsky, 2017) levada à vida social estabelece novas relações que atuam as emoções em sistemas que se determinam na vida. Peleu, como ente mitológico, traz consigo o que mais o representa na vida de Aquiles, a luta, a causa de uma ira que se expressa indefinida e se refere a percepção de seus valores conectados, esse homem de humanidade da qual está integrado. O verbo que faz ação de peleljar, de atuar em uma peleia vem de Peleu, pai de Aquiles.

A educação envolve os caminhos que levam à sua apropriação, a se constituir no pensamento em conceitos. Portanto, se quiséssemos discutir a viabilidade histórica de uma educação para a técnica, não poderíamos pôr de lado o cuidado necessário com o sensível, com a afetividade. O lugar-comum que reproduz o pensamento central da teoria spinoziana diz que o conhecimento muda a vida (Spinoza, 2003). Vygotsky (2018) se contrapõe a esse pensamento, nesse ponto isolado. Ele considera que a vida inclui o aspecto mental. Certamente, o caminho da vida é impossível sem conhecimento. O paralelo vida e conhecimento é impossível, diz Vygotski, conquanto os homens não se encontrem uns aos outros.

Encontro, a presença em relação ao outro é a aproximação em que o pensamento vive na corporeidade. Podemos pensar juntos mais uma vez que ser bom ou mal, dependente ou independente, requer uma terceira opinião: os outros. Nesses outros tantos estão as teorias, os pensamentos redigidos, resultados vividos, impressões em que avaliações podem recorrer em risco de erro. Aquiles diz a Odisseu que preferiria viver sobre o jugo, sem as bênçãos divinas, escravo, do que viver a eterna morte: a vida sem motivos.

Para Vygotsky (2012a) a conduta, em seu desenvolvimento histórico, vem a ser parte orgânica do desenvolvimento social humano. Aquiles é o menino em que os aspectos emocionais tiveram alguma forma de desintegração; no entanto essa marca interna, a memória emotiva, de algum modo o levou a um caminho: ao da fama, de herói. O Luto persistente eliminou o morrer – significativamente em seu nome, e, assim, o tempo que se ilumina, manifesta as decisões. Portanto, não há imutabilidade no relacionar, no conviver, aponta-nos Vygotsky (2014); não há uma fórmula única que cubra todas as relações possíveis entre a emoção e a base orgânica que a sustém. Não há unicidade teórica que dê conta da complexidade existencial humana, mesmo que se defina todos os estágios de desenvolvimento e todas as formas da emoção – como evidencia a desintegração, como mostram as narrativas que tratam da vida de nosso querido e impávido adolescente Aquiles.

Em Vygotski (2012a, 2012c,) o terrível herói estaria no momento crucial entre infância e adolescência, o momento trágico, na fase da hipobolia e da força destrutiva, na qual se estabelece a passagem. No processo de transição, deixa atrás de si a infância. Aquiles permanece como amalgamado a uma situação divisa do desenvolvimento orgânico e da objetividade. Possui grande força e agilidade, precoce forma adulta em um menino explosivo, conduzido por leis primitivas. Todo o processo de amadurecimento é único, as fases são estruturas de revelação de um novo estado. E

isso não aconteceu com Aquiles. Ele, de alguma forma, e por um motivo não alcançou pleno domínio dos conceitos.

No menino-adolescente-adulto, o pensamento em conceitos estabelecidos estaria desajustado; não uma vontade a um fim, mas o fim na vontade em seu ato repetitivo e de constante e inesperadas explosões. O menino eternamente vivo e apavorado ante um existir sem porquê, a morte-viva, o seu Luto.

Esse é o nome de Aquiles, a sua etimologia grega, Luto, o seu verdadeiro nome. Luto, ele luta contra si mesmo, contra o estado de perpétua transição que não ocorre, uma revolta a um passado (de infância) que por desgraça ainda permanece, por tantos crimes e descasos, essa é a grande ira de Aquiles. Ele não consegue objetivar, faz variações entre a experiência emocional vivida, *perezhivanie* em conjunto com o orgânico e a formação intelectual. É um menino magnífico, porém brutal, indistinto e impossibilitado de fechar o processo que a todo instante se abre em mais e mais atuações que seguem à frente de sua vontade, algo incontrollável. Percorre Tróia, veloz, aterrorizando a vida com a morte. No início de sua história, a *Íliada* fala dessa disposição de Aquiles. *A Raivosa Deusa*, canta a raça de Peleu, o filho Aquiles, assassino, condenado que causou muitas perdas levando-os à casa dos mortos. Ele brigou por desejos, por paixões.

A *perezhivanie*, no estudo da subjetividade em González Rey (2009), nos aponta como Vygotsky propõe o termo, o enlaça sobre o que é essencialmente real. O olhar que vê, sente e realiza a fantasia não se dá em processos separados, mas sim em um único e similar processo. Assim, retomando Aquiles, não se pode afirmar que sua fantasia e paixão guerreira não lhe pertence, pois a expressão da vida não está ausente da memória do vivido, das marcas internas feitas na experiência. A fantasia, observa Vygotski (2008), é uma central expressão de uma reação emocional que nos leva a entender o sofrimento emocional vivido por nosso Aquiles.

Seguindo a história, com muitas variações, que trata o mito de Thetis-Andrômeda, Perseu-Peleu, o nascimento de Aquiles,

conhecendo as circunstâncias terríveis do abandono da mãe, das causas que fizeram Perseu salvá-la, concebe o voo de Pégaso. Pensemos juntos no reino, as relações presentes no movimento entre mito e realidade, história e sentimentos, o corpo queimado de Aquiles na ambrosia para que a morte morra e viva o Luto, da liberalidade *laissez-faire*¹⁵ dada ao menino, mergulhado nas águas do Estige, o rio dos infernos, comendo vísceras e cérebros de feras, queimado no fogo de ambrosia, como que a integrar corpo-espírito desses terríveis animais; educação feita na luta, no terror e na completa proteção contra sofrimentos.

Com tais experiências emocionais revividas em um coração jovem e amado, Aquiles foi tomado por sua própria *perezhivanie*, ao modo dele e de ninguém mais – a sua *perezhivanie*. Essa experiência vivida e sem palavras está presente em todos nós no conjunto que nos inclui a todos – e, de toda, forma diferente. É um caminho fantástico real e não real. Vemos e sentimos que a fantasia – como na história de Aquiles e a Tartaruga – não se refere a dois processos psíquicos abstrato-subjetivos separados. São acontecimentos essencialmente emocionais, integralmente reais. A fantasia e a invenção de imagens parecem pensamentos inexpressos que, no entanto, se mostram como estrutura e base da experiência emocional.

Há em tudo o significado adormecido do solitário – e vivo – das relações e sentidos que a subjetividade devolve a si e leva ao mundo em significações e na emoção, o que mais nos afeta e o que mais nos faz humanos (Hadot, 2014). Nesse caminho, podemos considerar que essencialmente as nossas experiências fantásticas (*perezhivanie*) se constroem como base do que se faz estritamente real (Vygotsky, 2008). A fantasia, emoção e imaginação, ao mesmo tempo, se expressam nas reações. Somos seres abarcados pelo que

¹⁵ Significa fragilizar as forças mecânicas das imposições permitindo a cada pessoa em realizar frente a processos sociais, culturais em que recai aos modos de viver em conjunto com cooperação, entendimento do outro, das diferenças e similitudes em que no sujeito singular opera a solidez de um momento de determinação às suas escolhas.

seja mais presente das emoções do vivido, *perezhivanie*, e vivemos vida relacional e interacional com o que está presente.

O pensamento em conceitos salvaria Aquiles, mas ele só pode ser produzido quando a *perezhivanie* tenha as qualidades que o libertem, o façam passar entre o dia e a noite a caminho de seus objetivos, tendo com isso o desenvolvimento orgânico e psíquico ponderado para uma vida feliz. Mas está dividido, vai ao infinito sem alcançar as determinações que tanto busca objetivar. Esse é o paradoxo de Zenão que todos buscamos formas abstratas para entender em números o simbólico do processo de transição que foi impossibilitado. O pensamento em conceitos, a tartaruga de tantos aquiles devido à sua *perezhivanie*.

Seu nome já o diz, Luto, e o seu objetivo deveria ser continuar. Atuar e proteger com o seu escudo Tartaruga, esse tártaro duro e implacável do tempo e do ritmo em marcha. A etimologia de Tartaruga, a sua *tortoise*, tortura, desejo e sofrimento. Certamente, e nesse sentido, Zenon de Eleia tem razão. Não há movimento; Aquiles procura alcançar a Tartaruga e não o fim. Com isso jamais estabelece o objetivo, a meta como principal entendimento do viver, percorrer o espaço diminuto e infinito da existência. Seguir a Tartaruga, o andar lento e constante, é o mesmo que pegar com as mãos a sombra, antecipar a existência, os encontros fortuitos, as novidades descarregadas do armazém dos acontecimentos naturais, e esquecer de si. Se pudesse voltar um passo, poderia ser a força e o conhecimento, mas, não pode. A decisão de Aquiles é zombar da vida, esperar que a lentidão o ultrapasse, siga à sua frente. E não há poder, rapidez suficiente para alcançar a sua pobre escolha ética.

Como Vygotski (1999, 2012c, 2017), podemos dizer que a Aquiles foi entregue a luz divina. A flecha que o atingiu, a que o impede de andar; ferido, está quieto, e tudo cessa antes do término. A tragédia precisa ser concluída e precisamos completá-la em nós mesmos, em nossa vivência. Zenão põe o tempo interno, feito de mil facetas no espaço das decisões, que exigem o

pensamento em conceitos. Jamais poderemos ultrapassar o tempo dinâmico biopsíquico de uma singularidade. O tempo e o espaço das qualidades, dos sentidos que se definem nas escolhas e decisões, nas metas projetadas da vida. O querer é eterno, técnico, funcional, utilitário e corresponde aos passos constantes do pensamento instrumental e coisificado. Falta a afetividade, viva emoção, espírito relacional e interacional em que as Funções Psíquicas Superiores se abrem ao pensamento liberto quando a educação lhe oferece a base de socialização, afetividade e do pensamento em conceitos, juntos.

Quando decidimos por algo, podemos dizer que o demais à volta entra em luto, deixamos tudo o mais por nossas escolhas. E quando não conseguimos realizar escolhas, somos nós enlutados, somos o luto propriamente como Aquiles. A base do estoicismo é a afetividade que se realiza na prática da vida em sociedade, e se definem como caminhos que nos levam se realizam como escolhas, como ética. Aquiles morre. Os deuses retiram a sua imunidade, retiram-no da existência. A sua vida instrumentalizada, treinada, capacitada a apenas angariar o que mais interessa sem definir a sua verdadeira corrida interna que exige pensamento em conceitos, emoções que se qualificam em afetividade, em *perezhivanie*, caminhos a seguir como escolhas éticas. O paradoxo não é somente matemático ou técnico, variante. Ele trata das emoções, dos valores que no tempo espaço somo múltiplos em nossas decisões afetivas, vitais para o desenvolvimento e formação humana.

No Hades, o triste Aquiles está dividido – o duplo estável no uno singular. Aproximamo-nos de Aquiles como subjetividade, como processo de transição do adolescente no limiar do pensamento em conceitos, e Tartaruga como tempo e ritmo, abstração, o pensamento complexo. O primeiro, a voluntariedade a ser construída em realizar a sua objetivação existencial; o segundo, como instrumento do conhecimento, a técnica, a ciência em constantes passos ao indefinido aguardado. Mas se sabe o final;

nem mesmo no Hades o nosso histérico adolescente conseguirá alcançar a resposta do *ser social* (Luckácz, 1971, 2010) e sua compreensão, porque lhe falta a conjunção do *caminhante e sombra* (Nietzsche, 2005). A emoção na qualidade do afetivo *perezhivanie* e efetivo qualitativo do pensamento em conceitos que levaria a uma vida em harmonia (Laercio, 2014). E voltar atrás, percorrer os caminhos de *palavras, palavras, palavras*, sabemos do esplendor fulgurantes das emoções vividas. Sabemos o que está dentro, *perezhivanie*, porque sem pensamentos e palavras *o resto é silêncio*.

Referências

- Bachelard, G. (1979). *Epistemologie*. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/>
- Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Volume I. São Paulo: Brasiliense.
- Borges, J. L. (1964). *La perpetua carrera de Aquiles y la tortuga*. Buenos Aires: Discusión. Recuperado de: <https://blocs.xtec.cat/vmontoli/2007/11/12/la-paradoja-de-aquiles-y-la-tortuga-segun-borges/#respond>
- Bréchnignac, C. (2014). *La démarche scientifique ou les langages de la raison*. Institut de France, Académie des Sciences, Séance solennelle de remise des prix. Recuperado de: https://www.academiesciences.fr/pdf/discours/s141014_brechignac.pdf
- Carroll, L. (1895). *What the Tortoise said to Achilles*. Recuperado de: <http://lewiscarrollssociety.org.uk/index.html>
- González Rey, L. F. (2009) *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Thomson Learning.
- _____.Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines* No.1 pgs-49 - 72. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_historico_Cultural/Historical_relevance_of_Vygotsky.pdf

- Hadot, P. (2014). *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações.
- Harris, W. (1987) *Heraclitus: The Complete Fragments*. Vermont: Middleburg College.
- Heidegger, M. (1988). *Ser e tempo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Heidegger, M. (2005). *Parmênides* (v. 6). Madrid: Akal.
- Hesiod (1988). *Theogony: Works and days*. UK: BPPC.
- Homero (1928). *The Iliad*. The Iliad. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/eo/The_Iliad_of_Homer.pdf
- Homero (1891). *Odissey*. London: George Bell & Sons. Recuperado de: https://www.stmarys-ca.edu/sites/default/files/attachments/files/The_Odyssey.pdf
- Laertius, D. (2014) Lives of the Philosophers _____. (s/d)Fragments [ff 65], Diogenes Laertius. Zeno IX 25ff and VIII 57Disponível em: http://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppectorino/INTRO_TEXT/Chapters/2020GREEKS/CH-2-documents/Zeno%20of%20Elea.pdf
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness*. London: The Merlin Pr Ltd.
- Lukács, G. (2010). *Prolegomenos para uma antologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo.
- Machado, A. (1989). *Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Marx, K. (1971). *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*. Madrid: Editorial Ayuso. Recuperado de: http://pf-mh.uvt.rnu.tn/482/1/Optique_G%C3%A9om%C3%A9trique.pdf
- Nietzsche, F. (2005). *Human all too human*. Part II: The wanderer and his shadow. NY: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://holybooks-lichtenbergpress.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/Nietzsche-Human-All-Too-Human-by-Nietzsche.pdf>

Parmênides (1920). *Le poém de Parménides*. Recuperado de: <http://philoctetes.free.fr/parmenides.pdf>

Parmênides (1920). *On nature*. London: A & C Black. Proclus, L. (1816). *The Six Books of Proclus*. Recuperado de: http://www.universaltheosophy.com/pdf-library/1816_Six-Books-of-Proclus-on-the-Theology-of-Plato_vols-1-2.pdf

Spinoza, B. (1983). *Ética*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. (Obra original publicada em 1677)

Spinosa, B. (1987). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/spinoza/Spinoza%20-%20Tratado%20de%20la%20reforma%20del%20entendimiento.pdf>

Stanislawsky, K. (2016). *A preparação do ator*. Recuperado de: https://bibliotronicaportuguesa.pt/wp-content/uploads/2015/03/Konstantin_Stanislavsky_A_Preparacao_do_Actor.pdf

Vygotsky, L. S. (1999). Hamlet, o Príncipe da Dinamarca In: Vygotsky, L. *Psicologia da arte* (Capítulo 8). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. S. (2010). *Obras escogidas*. Tomo III: Problemas del Desarrollo de la Písiqe. Madrid: A. Machado Libros S.A.

Vygotsky, L. S. (2012a). *Obras escogidas*. Tomo IV: Paidología del adolescente. Problemas De La Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros S. A.

Vygotsky, L. S. (2012b). Vygotsky, L. S. (2013). *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de la defectología. Madrid: A. Machado Libros S. A.

Vygotsky, L. S. (2012c). *Obras escogidas*. Tomo II: Pensamiento Y lenguaje. Conferencias Sobre Psicología. Madrid: A. Machado Libros S. A.

Vygotsky, L. S. (2017). *Obras Escogidas*, Tomo VI, Herencia Científica

Vygotsky, L. S. (2018). *Vygotsky's Notebooks, a selection*. Singapore: Springer Nature.

Sobre os autores

Álaba Cristina Pereira – Doutoranda em Tecnologia e Sociedade na UTFPR. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Saúde Mental. Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e em Psicologia pela UFPR. Psicóloga judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul.

Angélica Baumgarten Gebert – Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-graduada em Contação de História e Literatura Infantil pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – Facel. Graduada em Pedagogia pela Universidade Leonardo da Vinci.

Denise de Camargo – Possui graduação em Formação de Psicólogos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1975), graduação em Licenciatura Em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1974), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente professora Sênior da Universidade Federal do Paraná e professor titular da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência na área de Educação e Práticas Sociais Comunitárias, atuando principalmente nos seguintes temas: emoção, subjetividade, prática educacional, psicologia escolar no ensino superior, diversidade e inclusão na perspectiva da Psicologia Social Comunitária e Psicologia Histórico-cultural.

Domingos Leite Lima Filho – Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidade de Salamanca (2009). É Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, área de concentração tecnologia e sociedade (mestrado e doutorado), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Coordenador do Doutorado Interinstitucional DINTER PPGTE/UTFPR-UFPI. Foi professor pesquisador visitante do Departamento de Sociologia da Universidade de Salamanca, nos períodos 2008/2009 e 2000/2001. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). É pesquisador do Grupo THESE/Projetos Integrados em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). Participa do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede de Estudos do Trabalho

(RET). Tem como interesses principais de pesquisa as seguintes temáticas: Estudos e pesquisas no campo das relações entre trabalho, educação, tecnologia e cultura; Políticas para a educação profissional técnica e tecnológica; Educação de jovens e adultos integrada à formação profissional; Transformações do mundo do trabalho e a produção e apropriação do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores. Coordenou diversos projetos de pesquisa, com financiamento das agências de fomento CNPq, CAPES e Fundação Araucária e é autor e coautor de inúmeros livros e de artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros.

Eliane Martins Braga –Mestranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Especializações em Gestão Empresarial (UTFPR), Gestão de Talentos e Comportamento Humano (UFPR) e Gestão e Manejo Ambiental na Agroindústria (UFLA/MG). Licenciada e Bacharel em Geografia e Análise Ambiental (UNIBH). Experiência como docente na Educação Básica, Tecnológica e Superior no setor público e privado de ensino. Área de compreensão do estudo na perspectiva da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e colaboradores; ensino aprendizagem dos conceitos científicos e espontâneos e mediação.

Flávia Diniz Roldão – Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Psicologia pela UFPR. Graduada em Psicologia, Pedagogia, Teologia e Educação Religiosa. Especialista em Arteterapia e em Fundamentos do Ensino das Artes. Possui Formação em Terapia Familiar e de Casal Sistêmica e aperfeiçoamento em Saúde Mental. Professora do UNIBRASIL Centro Universitário e supervisora de estágios em Psicologia. Psicoterapeuta individual, familiar e conjugal.

Ivan Carlos Cicarello Junior – Doutorando em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville. Graduação em Psicologia pela PUC-PR. Psicólogo – profissional liberal.

Ivan Zorde – Mestrando em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFPR). Especialista em Gestão de Pessoas (FALEC) e Direito do Trabalho (FAEL). Servidor público federal (TRT-PR). Desenvolve e aplica propostas de *coaching* e consultoria com foco no desenvolvimento humano individual, acadêmico e organizacional.

Juliana Corrêa Schwarz – Graduação em Psicologia pela ACE - Associação Catarinense de Ensino (1998), especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pela UNIFAE (2008), Extensão Universitária Lato Sensu em Metodologia da Educação no Ensino Superior pela Opet (2013), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (início em 2018). Professora na UniOpet nas disciplinas de Psicologia Organizacional,

Desenvolvimento Organizacional e Gestão de Pessoas. Experiência no meio empresarial nas áreas de psicologia e administração, com ênfase em psicologia do trabalho/ organizacional, gestão de RH, Treinamento & Desenvolvimento e Recrutamento & Seleção. Atuação em clínica nos anos de 2002 e 2003.

Márcia Sabina Rosa Blum – Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná pela UNIOESTE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná pela UNIOESTE. Professora na UNESPAR – Campus Curitiba II, no Colegiado do Curso de Licenciatura em Música.

Maria Sara de Lima Dias – Pós-Doutora em Psicologia pela Universidad Autónoma de Barcelona – bolsista CAPES. Doutora em Psicologia pela UFSC. Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência pela UFPR. Especialista em Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa. Psicóloga pela UFPR. Membro do Comitê de Saúde Mental da UTFPR. Professora do Departamento de Estudos Sociais (DAESO) na UTFPR, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho.

Maristela Sobral Cortinhas – Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Educação Inclusiva (PUC-PR), em Psicologia Jurídica (UniFil) e em Psicodrama Terapêutico (Contexto – Associação de Psicodrama do Paraná). Psicóloga pela UFPR. Psicóloga jurídica do Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR.

Miriam Graciano de Souza Pan – Pós-doutorado em Educação Superior pela University of Texas at Austin. Doutora e Mestre em Letras, com ênfase em estudos linguísticos e análise do discurso pela Universidade Federal do Paraná (1995, 2003). Possui graduação em Psicologia e Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1980, 1985) e especialização em Educação Especial pela mesma universidade. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Possui pesquisa nas seguintes áreas: psicologia escolar e educacional; educação especial; educação superior; políticas inclusivas; infância e juventude; subjetividade; letramento. Orienta seus estudos a partir da filosofia da linguagem e da estética literária de Mikhail Bakhtin, e da psicologia histórico-cultural. Líder do Grupo de pesquisa Psicologia, Educação e Trabalho do CNPq da Universidade Federal do Paraná.

Paula Maria Ferreira de Faria – Doutoranda em Educação pela UFPR (bolsista PROEX-CAPES). Mestre em Educação pela UFPR. Psicóloga pela UTP e pedagoga pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Educação Especial Inclusiva (Faculdade São Braz), em Arte, Educação e Terapia (Faculdade São

Braz), em Metodologia do Ensino na Educação Superior (Centro Universitário UNINTER), em Concepção Sistêmica com enfoque na área escolar (Universidade Positivo) e em Psicopedagogia (PUC-PR).

Pedro Moreira Nt – Instrutor de Artes no Centro de Criatividade da Fundação Cultural de Curitiba, formação em Artes Cênicas - PUC/PR (1988), Especialista em História da Arte - FAP/IBPEX (2003), Mestre em Educação - Políticas Públicas (2012), Escritor com vários textos teatro, relatos, romance, contos e crônicas, contos curtos e narrativas para a infância e juventude. Tem experiência em ensino universitário, atividades lúdicas, dinâmicas de grupo, jogos criativos, e produziu livros relacionados à educação continuada, plano cultural, dinâmica de grupo, cidade e trânsito, cinema, projetos em espaços informais da cultura, pedagogia social comunitária. Desenvolve pesquisa e realiza artigos científicos sobre temas específicos tendo como cunho o desenvolvimento como formação humana, sensibilização para a arte, criatividade em várias áreas do conhecimento.

Raquel Kämpf - Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Ciências da Linguagem com Área de Concentração em linguagem, estética e processos discursivos; Especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica da Infância e Adolescência, graduada em Psicologia pela UFSC. Professora do Ensino Superior, atua na clínica com vínculos pais-bebê, crianças, adolescentes, orientação a pais e Orientação Profissional

Renata Pereira de Cordova – Mestranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Graduada em Psicologia pela Universidade Mackenzie. Professora em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Núcleo de Carreira e Empregabilidade (Fapi Talentos) e do Núcleo de Inclusão, Direitos Humanos e Acessibilidade Psicopedagógica, na Faculdade de Pinhais-PR.

Wallisten Passos Garcia – Doutorando em Educação, Mestre em Psicologia, Psicólogo e Bacharel em Psicologia, todos pela UFPR. Especialista em Terapia Familiar Sistêmica. Tem experiência nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia e Pessoas com Deficiência, Políticas Inclusivas, Educação Continuada e Psicologia Clínica. Atualmente é psicólogo na Secretaria Municipal da Educação de Campo Magro/PR, trabalha na elaboração de material didático e de vídeo-aulas para disciplinas de cursos de pós-graduação à distância no Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE) e atua como psicoterapeuta em clínica particular. Membro dos grupos de pesquisa do CNPQ: Psicologia Educação e Trabalho e Processos Psicológicos em Contextos Educacionais.