UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NANCY ROMANELLI

**Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos:
um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural**

São Paulo

2011

NANCY ROMANELLI

**Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos:
um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046
R758i

Romanelli, Nancy

Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural / Nancy Romanelli; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo: s.n., 2011.
201 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Vygotski, Lev Semenovich, 1896-1934 2. Individuação
3. Escolarização 4. Educação infantil 5. Teoria histórico-cultural
I. Mrech, Leny Magalhães, orient.

Nome: ROMANELLI, Nancy

Título: Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

*Às duas luzes no cenário
de minha existência:
meus pais, Nahter e Domingos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Leny Magalhães Mrech, pelas mais diversas contribuições e, especialmente, pela autonomia que me proporcionou ao longo da produção desta dissertação.

Aos professores doutores Teresa Cristina Rego e Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, pelos valiosos trabalhos que vêm produzindo no campo da psicologia histórico-cultural e pelas fundamentais sugestões por ocasião do exame de qualificação;

À professora doutora Elenita de Rício Tanamachi, que, entre diversos ensinamentos, me apontou o caminho do método na obra de Vigotski, descortinando assim um universo de possibilidades em minha jornada pela educação;

Aos colegas do LIEPPE-USP (Laboratório Institucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar), pelas motivadoras discussões sobre a obra de Lev Vigotski;

Ao “operário da palavra”, Achilles Delari Junior, por sua luta pela dignidade na compreensão da obra de Vigotski, por todos os seus ensinamentos, pelo compartilhamento de preciosos estudos e por sua amizade de valor inestimável;

Às amigas do coração Denise Pereira Silva, Elaine Cristina Paixão da Silva, Mara Helena Epprecht Ribeiro e Maria Inês Bertine – profissionais admiráveis pela dedicação e respeito às causas da criança e da educação – por contribuírem, com sua experiência, para o enriquecimento deste trabalho;

A outros tantos amigos da Equipe de Orientação Técnica de São Bernardo do Campo que, direta ou indiretamente apoiaram e valorizaram esta produção;

Ao Ailton-*bbz*, meu grande amor, pelo apoio incondicional e por todas as suas participações diretas e indiretas nesta produção;

À minha filha querida, Joyce “J”, pela disponibilidade, carinho, apoio logístico e, sobretudo, por ser essa pessoa encantadora que é;

Ao José Carlos Malafaia, o querido Zequinha, pela “força” e pela “participação especial” em algumas cenas deste trabalho.

RESUMO

ROMANELLI, N. *Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural*. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

A presente dissertação persegue dois objetivos interligados: o primeiro é examinar o vínculo existente entre individuação e escolarização, em crianças de 0 a 5 anos, tomando como referência certo conjunto de contribuições conceituais e metodológicas formuladas por Lev Vigotski; e o segundo é extrair algumas consequências teóricas desse vínculo, para o trabalho pedagógico na educação infantil. Para tal, foram adotadas duas linhas investigativas: uma diz respeito ao resgate do papel crucial da perspectiva dialético-marxista na psicologia histórico-cultural; e outra busca identificar possíveis interfaces entre temas vigotskianos (o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o vínculo pensamento-linguagem, o papel da imaginação na formação da consciência) e os processos de individuação e escolarização na educação infantil. Foram consultados como principais fontes de dados diversos escritos de Vigotski e de comentadores de sua obra. Pôde-se chegar às seguintes conclusões: o vínculo individuação-escolarização, na criança de 0 a 5 anos, está diretamente relacionado à internalização da palavra (especialmente, a apreensão dos conceitos espontâneos), aos sentidos partilhados nas vivências escolares e ao papel da imitação no desenvolvimento da imaginação; o processo de individuação é potencializado quando o educador, atento à função da palavra na formação da consciência da criança, estimula o movimento corporal, a espontaneidade e a curiosidade por meio de diversas formas de expressão artística, brincadeiras e outras atividades com clara função social. Finalizando, destaca-se a importância da dimensão metodológica nos estudos de cunho histórico-cultural, aponta-se que a análise crítica do educador a respeito de sua própria atividade reverbera diretamente nos processos de individuação e escolarização das crianças, e se chama a atenção para o problema da transposição, na educação de crianças de 0 a 5 anos, de estudos vigotskianos, a respeito do desenvolvimento do pensamento, realizados com crianças a partir dos 7 anos.

Palavras-chave: Individuação. Escolarização. Educação infantil. Vigotski.
Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

ROMANELLI, N. *Individuation and schooling of children aged 0 to 5: A dynamic scenario on the stage of cultural-historical approach*. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

This dissertation aims at two interrelated goals: the first one is to examine the existing connection between individuation and schooling of children aged 0 to 5, taking as reference a set of conceptual and methodological contributions formulated by Lev Vygotsky; and the second one is to draw out some theoretical consequences from this connection to pedagogical work in children education. In order to do this, two investigational lines have been adopted: one concerning the recovering of the crucial role of the perspective of Marxian dialectics in cultural-historical psychology; the other is an attempt to identify possible interfaces among Vygotskian themes (the development of the higher psychical functions, the thought-language connection, the role of imagination in the development of consciousness) and the processes of individuation and schooling in children education. Several texts written by Vygotsky and his commentators were consulted as primary sources of information. It was possible to reach the following conclusions. 1) The connection individuation-schooling, in children aged 0 to 5, is directly related to the internalization of words (particularly the apprehension of spontaneous concepts), the meanings shared through school experiences, and the role of imitation in the development of the imagination. 2) The process of individuation is potentiated when the educator, aware of the function of a word in the construction of the child's consciousness, encourages body movements, spontaneity and curiosity through diverse forms of artistic expression, play and other activities clearly containing social functions. Finally, it is significant to point out the importance of the methodological dimension in cultural-historical studies; that the critical analysis of the educator concerning his or her own activity has a direct impact on the processes of children individuation and schooling; and, also, that there is a problem of transposition, in the education of children aged 0 to 5, of Vygotskian studies concerning thought development performed with children aged 7 or older.

Keywords: Individuation. Schooling. Early childhood education. Vygotsky.
Cultural-historical theory.

SUMÁRIO

MEMÓRIAS...	11
1. INTRODUÇÃO	12
2. O DESCORTINAR DE CENAS E CENÁRIOS	15
2.1 A educação infantil em movimento – primeiro ato	15
2.2 “Pressão alfabetizadora” no palco da individuação	20
2.3 Linguagem e individuação ocupando o cenário.....	23
2.4 Imaginação e criação remodelando cenas.....	26
3. CONTORNOS DO QUADRO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA.....	31
4. A INDIVIDUAÇÃO NO PALCO DA HISTÓRIA.....	39
4.1 Como pano de fundo: a individuação desde o princípio.....	40
4.1.1 Em cena: <i>l’individuation</i>	46
4.2 Descortinando cenários de vida e fundamentos histórico-culturais.....	51
4.2.1 Cena 1: Infância na Bielorrússia.....	52
4.2.2 Cena 2: Formações universitárias em Moscou.....	53
4.3 Retomando a cena principal.....	57
5. A MOLDURA METODOLÓGICA DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	59
5.1 Como fundo de tela: as preocupações filosófico-metodológicas de Vigotski.....	61
5.2 Transformando o quadro social com as armas do trabalho.....	63
5.3 Retomando o quadro principal.....	65
5.4 A obra <i>O capital</i> iluminando a Psicologia.....	66
5.5 Um destaque à dialética marxista	69
5.6 Em busca da moldura dialética para o quadro da Psicologia.....	71
5.7 Um amplo retrato da metodologia vigotskiana: o sujeito no espelho.....	73
5.8 A maquete da Psicologia histórico-cultural.....	77
5.9 Individuação e escolarização na moldura histórico-cultural: primeiros contornos.....	82
6. “ZOOMIFICANDO” ASPECTOS INVISÍVEIS DO ENLACE INDIVIDUAÇÃO-ESCOLARIZAÇÃO	85
6.1 Ampliando as lentes do significado de “sujeito histórico-cultural”.....	86
6.2 O “zoom”: a arte da ampliação de imagens.....	90
6.3 “Zoommificando” a relação eu-Outro na trama das relações escolares.....	94
6.4 Um “zoom” na educação infantil e no papel do educador.....	96
6.5 Ampliando e colorindo a tela da individuação.....	99

7. AS FUNÇÕES CULTURAIS NO CENÁRIO DA INDIVIDUAÇÃO.....	103
7.1 Ator e arena no drama da formação da personalidade humana.....	104
7.2 O desenvolvimento das funções culturais movimentando as cenas.....	106
7.3 Um flash no conceito de função.....	107
7.4 Retomando o foco de luz.....	110
7.5 No centro do palco: a mediação.....	112
7.6 Um gesto “para si” no cenário da individuação.....	115
7.7 As funções psíquicas em destaque.....	119
7.8 Sintonizando as vozes da Ideologia.....	122
8. OS SONS DO PENSAMENTO TOMANDO A CENA.....	128
8.1 Na pauta, o método.....	128
8.2 Abrindo as cortinas do pensamento.....	130
8.3 Os conceitos no centro do palco.....	135
8.4 Os atores principais do desenvolvimento.....	140
8.5 Um destaque à ponte para a linguagem interior.....	145
8.5.1 A linguagem teatral na escola.....	148
8.6 Elevando o som da linguagem interior.....	151
8.7 Os subtextos das pautas vivenciais na escola.....	158
9 INDIVIDUAÇÃO E CRIAÇÃO NA ESCOLA.....	164
9.1 Dando asas à imaginação	164
9.1.1 Teoria e método: um interjogo de luzes colorindo a imaginação.....	165
9.1.2 A imitação em cena.....	172
9.2 Individuação e escolarização: novas pinceladas e retoques.....	175
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ATO.....	179
REFERÊNCIAS.....	186

MEMÓRIAS...

Memórias... borrões de um passado muito distante em que afetos, cenas, flashes de imagens vêm à lembrança. Os nomes? Não mais... apenas rostos borrados pela tinta do tempo. Nas cenas o desejo de brincar, a balança do parque, o menino bonito carteira ao lado, a paixão recolhida, um meigo sorriso no ônibus escolar, meus méritos subscritos em pequenas menções honrosas (orgulho de meus pais), o quadro negro e a lição, e a vontade reprimida de falar... As primeiras letras se perderam no tempo, nem me lembro mais, mas o desejo da leitura... Ah! Esse jamais. No quintal de casa meu irmão acompanhava as primeiras palavras da cartilha: “Mãe, ela já sabe ler!” Meus sonhos com brinquedos transformaram-se em cartas (que bobagem...) ao papai Noel. Grandes mudanças... e os pátios se ampliavam, agora sem brinquedos. As brincadeiras ganhavam espaço: rodas, pegas, escondes... Na hora do lanche, filas, empurrões, aromas e delícias... Os pequenos traços incertos reveladores da magia dos adultos se firmavam em minhas mãos e o mundo se abria em páginas... Com o tempo o enfado, as palavras de cor, a obrigação, o medo, a nota, a repressão, o sono, o desejo de não ir... Nas lembranças alguns professores e amigos, e tantos conhecimentos unidos a outros, que nem sei... Saudades de rostos distantes... agora sim, rostos com nomes, flashes desanuviados de aulas... Em cenas ainda mais nítidas, a esperança do desvelamento humano: a psicologia. Recordações... amigos, professores, pequenos vãos de liberdade, novas revelações em novas páginas de certezas e dúvidas, mas ainda a obrigação, o drama, a nota... Entre possibilidades e reprimendas, a certeza da reconstrução do mundo em mim. Contudo e apesar de tudo, apesar da escola, saudades...

1. INTRODUÇÃO

Na condição de psicóloga escolar, minha atuação vem sendo pautada por dois fortes interesses: estudar as ideias de Lev Vigotski¹ e investigar os vínculos entre individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos. Os motivos que vêm me impulsionando a pesquisar tais vínculos estão atrelados, especialmente, às preocupações que tenho nutrido em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil nos últimos dez anos.

Fruto de uma série de fatores, incluindo os movimentos sociais por direito de crianças e famílias, a ampliação no atendimento da educação infantil é uma questão que tem integrado as pautas de discussão das políticas educacionais nos últimos anos. Essa ampliação do atendimento, embora ainda insuficiente para a necessidade da população, especialmente no que concerne às crianças de 0 a 3 anos, vem sendo atrelada à ideia de “educação preparatória” para o ensino fundamental, visto o fracasso da escola nesse nível de ensino.

Em minha experiência, observo que esse movimento preparatório vem gradativamente modulando a educação infantil como um ensino organizado por áreas de conhecimento, por tempos reduzidos para cada área, por avaliações centradas essencialmente nas hipóteses de escrita das crianças, entre outros fatores que aproximam a educação infantil de um modelo “escolarizado”, entendendo-se por modelo “escolarizado” aquele que se assemelha ao ensino fundamental (o qual, aliás, há muito pede uma revisão, sobretudo, no atual momento histórico, com a antecipação do ingresso das crianças nessa área de ensino).

Considerando a tendência de as crianças adentrarem a educação infantil cada vez mais cedo (fruto da ampliação no atendimento e do ensino obrigatório de 4 a 17 anos);² considerando a dilatação do ensino fundamental para nove anos de escolarização; considerando a antecipação etária das crianças na conclusão da educação infantil (aos 5 anos de idade); considerando as prematuras obrigações assumidas na escola e em casa, pela criança, com essa educação preparatória; considerando, finalmente, as necessidades específicas do desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos acredito, mais do que nunca, ser

¹ Várias transliterações têm sido adotadas para o sobrenome do autor: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski. Optei por “Vigotski”, adotando a grafia sugerida pelo tradutor Paulo Bezerra, que verteu para o português, a partir dos originais russos, algumas produções do psicólogo, como *Psicologia da Arte* (Vigotski, 1999d), *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (Vigotski, 1999a) e *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2001). Contudo, nas citações literais, respeitarei as grafias contidas nos textos consultados.

² Conforme reza a Constituição Federal de 1988, artigo 208, Inciso I (com a alteração dada pela Emenda Nº 59, de 11/11/2009), “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”. Contudo o atendimento obrigatório a partir de 4 anos deverá ocorrer gradativamente, até 2016, conforme artigo 6º da emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). Vale lembrar que, mesmo não sendo obrigatória a matrícula nas creches, é dever do Estado e direito dos trabalhadores a educação de zero a três anos de idade, conforme artigos 7º e 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei 9.394/96 artigos 3º, 4º, 5º e 6º (BRASIL, 1996).

necessário um olhar crítico e cuidadoso para a função social da educação infantil, na atualidade.

No entanto, não se pretende examinar, nesta dissertação, a educação infantil em si, mas em sua interface com o desenvolvimento global das crianças, desenvolvimento esse que, aliás, é a grande razão da existência dessa área de ensino. Por esse motivo, o presente estudo procura analisar o específico desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, a partir da abordagem histórico-cultural e, assim, promover reflexões vinculadas ao processo de escolarização na educação infantil.

Obviamente, não almejo com esta pesquisa negar a importância de outras vertentes teóricas que vêm estudando o desenvolvimento na infância. Contudo, considero bastante promissora a possibilidade, ofertada pela abordagem histórico-cultural, de examinar a unidade existente entre os processos histórico-culturais e a constituição da consciência individual.

Para analisar as relações existentes entre os processos de individuação e escolarização, considerando seus aspectos filosófico-metodológicos, organizei o presente estudo em oito grandes blocos, a partir desta Introdução.

O segundo capítulo deste estudo – O descortinar de cenas e cenários – apresenta os problemas que motivaram a realização da presente pesquisa, os pressupostos que a nortearam e as perguntas que contribuíram para direcioná-la.

O terceiro capítulo – Contornos do quadro teórico-metodológico desta pesquisa – apresenta as escolhas teóricas e a forma de organização do presente estudo, entre outras delimitações de caráter metodológico. Esse capítulo justifica ainda os motivos que induziram à utilização, aqui, do termo “individuação” e apresenta certo conjunto de estudos que contribuíram com esta investigação.

O quarto capítulo – A individuação no palco da história – contextualiza o debate sobre a individuação, abordando-a como uma temática teorizada de longa data. Este capítulo resgata alguns estudos sobre a questão da individuação, entre eles, as teorias formuladas por Pierre Janet (1859-1947), posto que esse autor, ao que tudo indica, influenciou a produção vigotskiana. As análises realizadas neste capítulo são intercaladas com flashes do contexto de vida do psicólogo bielorrusso.

O quinto capítulo – A moldura metodológica da abordagem histórico-cultural – procura extrair alguns eixos temáticos que orientaram o trabalho de Vigotski, vinculando-os à sua ampla investigação epistemológica. Buscou-se resgatar os sustentáculos dialético-marxistas da abordagem histórico-cultural e relacionar a produção metodológica vigotskiana

ao enlace individuação-escolarização. Nesse capítulo, as análises elaboradas também estão intercaladas com flashes do contexto de vida do autor bielorrusso.

O sexto capítulo – ‘Zoommificando’ aspectos invisíveis do enlace individuação-escolarização – tece considerações acerca dos fatores ideológicos que se entrelaçam na prática escolar e que podem produzir efeitos nos processos de individuação das crianças. Esse capítulo ainda pontua algumas facetas concernentes ao enlace individuação-escolarização.

O sétimo capítulo – As funções culturais no cenário da individuação – realiza uma análise acerca do papel das mediações sógnicas na formação sistêmica da consciência, com especial destaque ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, à mediação semiótica da palavra, temática cuja análise é apenas iniciada nessa seção. O capítulo em questão compõe parte de um conjunto de três capítulos que visam encontrar respostas para a seguinte questão: “o que promove a autodiferenciação e nos faz sujeito de uma história simultaneamente coletiva e individual?”

O oitavo capítulo – Os sons do pensamento tomando a cena – visa ampliar o debate acerca da individuação e do enlace individuação-escolarização, buscando novas respostas à questão anteriormente levantada, abordando de maneira mais detalhada as mediações semióticas na formação da consciência e enfatizando o desenvolvimento dos conceitos e dos sentidos no processo de constituição da linguagem interior.

O nono capítulo – Individuação e criação na escola – soma novos elementos à indagação realizada no capítulo sétimo, analisando a imaginação como uma instância potencializadora da constituição da consciência na infância e também como favorecedora da individuação da criança. Esse capítulo tece, ainda, análises sobre o papel da escola no desenvolvimento da imaginação infantil, e aponta, por fim, as implicações da concepção histórico-cultural no processo mútuo de escolarização e individuação da criança de 0 a 5 anos.

2. O DESCORTINAR DE CENAS E CENÁRIOS

Este capítulo tem por objetivo descortinar alguns quadros do cenário da educação infantil, que vêm me preocupando de longa data e que me conduziram à questão do enlace individualização-escolarização. Apresentarei, aqui, os problemas observados no trabalho pedagógico nessa área de ensino e que motivaram a realização da presente pesquisa, indicarei os pressupostos que nortearam a investigação aqui empreendida e apontarei, ao final do capítulo, algumas perguntas que contribuirão para direcionar este estudo. Introduzirei, também, uma série de boxes (a exemplo do que se vê logo abaixo), com o propósito de complementar minhas análises.

2.1 A educação infantil em movimento – primeiro ato

Cena 1 – Hora do lanche

Guiada pela professora, uma turma de crianças de cinco anos caminha da sala de aula ao refeitório. Já no pátio, a educadora, agora de frente para os pequenos, organiza o grupo em duas longas filas de meninos e meninas e segue, sendo ela de ré, em lenta fila da sala de aula ao refeitório. Embalados pela música “Meu lanchinho”, as crianças repetem cada movimento da professora que enfatiza os gestos da canção. Todos cantam os detalhes da música, menos a primeira da fila das meninas. A boca entreaberta, o corpo com pouco tônus, as pupilas reduzidas pelas grossas lentes dos seus óculos, denunciam a dificuldade que tem para acompanhá-los; mas ainda assim, persiste num gestual destoante e que tenta se encaixar na performance musical. Ri um riso deslocado, balbucia um ou outro verso, canta a sua reprodução.

No refeitório, a turma se divide em duas grandes mesas. Réstias do Sol clarificam um dos lados do grande salão. A diretora, com olhar atento, escrutina as salas de aula. No parque, outra professora e outro grupo que, entre pequenas intrigas e brincadeiras, se diverte como crianças que são. O Sol se faz presente também no brilho da areia e nas linhas dos cabelos em desalinhio das crianças.

A merendeira, de branco impecável e em passos cansados, traz o lanche. Pães, leite, chocolate, manteiga são distribuídos no espaço da mesa. Segue-se um alvoroço prontamente freado pela senhora da merenda: - Esperem, crianças! Grita em reprimenda e com testa franzida. Risos e cochichos se misturam. Seus dentes cerrados agora emitem um “Pssss!” e apontam a professora. Silêncio imediato, mãos em prece, Papai do Céu evocado, a professora agradece a dádiva do alimento. As crianças repetem a mesma oração. Fim da reza, burburinho e ruídos se avolumam.

Atenta aos ruídos, mirando a mesa dos meninos e, ao mesmo tempo, estendendo o

guardanapo da aluna de óculos, a professora consegue o silêncio almejado, ao antecipar aos alunos a possível perda do esperado momento do parque. Com expressão marota, uma das meninas quebra o silêncio, diz-me que a colega assistida não sabe fazer nada, dá um tchauzinho para a câmera e ri.

Cenas de filmagem produzida pela autora, em intervenção realizada em uma das escolas de educação infantil de São Bernardo do Campo, no ano de 2001.

Como psicóloga escolar em atuação desde 1994, em uma ampla rede de ensino – a da Prefeitura de São Bernardo do Campo – muitas cenas presentes no cotidiano da educação infantil (área em que trabalho) levaram-me a acalantar o desejo de investigar, na teoria histórico-cultural, algumas formulações que convergem para uma noção de individuação³ na infância, individuação essa que se constitui também a partir da prática escolar.

O desejo de fazer essa pesquisa nasceu, principalmente, das observações que pude realizar das crianças em seu processo de escolarização na educação infantil. Percebia, nas observações realizadas, o importante lugar que a escola ocupa na vida das crianças e as muitas manifestações das práticas escolares que se expressavam em suas formas de agir.

Passei, então, a averiguar de maneira mais atenta, a partir de 2001, os impactos que os diversos níveis de relações escolares – criança/criança, professor/criança, criança/atividade pedagógica, criança/funcionários de apoio – exercem sobre o processo de individuação na infância. Outros aspectos, por vezes não identificáveis à primeira vista como produtores de impactos na individuação, a exemplo da (des)proporção numérica educador-criança, também foram e continuam sendo motivo de minha atenção e preocupação.

Não é difícil notar que cada criança registra e “incorpora”, de forma muito pessoal, os processos vivenciados socialmente. Nessas singulares formas de registro das dinâmicas vivenciadas em ambiente escolar, é facilmente observável a reverberação, no comportamento da criança, dos conteúdos didáticos e das diferentes relações estabelecidas na escola. Em outras palavras, é visível o processo de apropriação, pela criança, das diversas situações experienciadas no ambiente escolar.

Manifestações perceptíveis desse processo de apropriação podem ser observadas, por exemplo, na riqueza das brincadeiras realizadas, nas inúmeras imitações lúdicas dos gestos e da fala da professora e dos colegas, nas respostas criativas que as crianças ofertam em diversas situações do cotidiano escolar, nas inusitadas produções artísticas, nas recriações

³ O termo individuação será discutido em outro momento neste texto. Contudo, por ora, gostaria de assinalar que o termo em questão é aqui utilizado, genericamente, como um processo dinâmico de constituição social do indivíduo. No entanto, embora o termo “individuação”, em si, já traga consigo uma idéia de processo, empregarei algumas vezes a expressão “processo de individuação”.

diante das histórias, ou ainda, na diversidade de expressões corporais e verbais que denotam envolvimento em situações de jogos competitivos e cooperativos.

Contudo tenho identificado também diversas situações em que a criança se apropria de modelos coercitivos e autoritários.

Algumas vezes, determinadas formas de indisciplina, apatia e subserviência podem ser lidas como comportamentos reativos dos alunos a frequentes propostas pedagógicas que não lhes fazem sentido ou a enfadonhos períodos de contenção do movimento corporal. Ou ainda, como uma espécie de resposta à insistente imposição, por parte de alguns educadores, de atitudes corporais pasteurizadas que dão poucas chances às crianças de exercerem suas potencialidades expressivas e criativas. A meu ver, esse fenômeno, não por acaso, pode ser mais frequentemente identificado em turmas numerosas que contam com apenas um educador.

Exemplos dessa pasteurização podem ser observados em situações de condução coletiva da turma de um espaço a outro da escola ou em situações em que educadores fazem perguntas aos alunos, já esperando deles respostas padronizadas, monocórdicas e em coro, a exemplo dos sonoros e automatizados “sim” e “não” coletivos, fenômenos muito presentes nas assim-chamadas “rodas de conversa”.

As atitudes e reações das crianças diante de propostas pedagógicas e relações interpessoais estabelecidas na escola têm me levado, por vezes, a inferir a existência de alguns elementos estruturalizados em uma dada turma, ou mesmo, na unidade escolar como um todo. Uma ou outra voz destoante em um grupo de alunos pode denotar uma problemática mais ampla, estimulando-me a refletir acerca da possível existência de dinâmicas escolares congeladas e, assim, estabelecer formas de intervenção, cujas possibilidades ficam por vezes limitadas às dificuldades estruturais da escola, a exemplo da enorme quantidade de crianças por turma, nas escolas com alunos de 3 a 5 anos de idade, também chamada “pré-escola”.

Se, por um lado, eu suponho que muitas situações escolares experienciadas pelas crianças venham a ser superadas por meio de outras vivências (escolares ou não), por outro, temo que algumas situações impositivas e coercitivas, principalmente quando experienciadas com frequência pela criança, possam empobrecer ou limitar o próprio processo de individuação.

Os significados e sentidos partilhados na relação professor-aluno muito têm me preocupado. No entanto, pelo que pude observar e pelo que venho discutindo com outras colegas de profissão, não é possível estabelecer uma relação direta entre uma postura autoritária do professor e um “prejuízo” no processo de individuação da criança. Embora eu

não me proponha, neste trabalho, a realizar uma pesquisa empírica a respeito das variáveis presentes na relação professor-aluno e o processo de individuação da criança na escola, acredito que esse seja sempre um campo fértil para investigações.

Relato 1 – Os tantos tons da relação professor-aluno

Ao escrever sobre este tema vou me lembrando de muitas turmas diferentes, com diferentes configurações. Lembro-me das professoras Flávia, Alexandra, Jaqueline, Andréia, Adriana, Socorro, Érika... E agora, mais recentemente, da Renata e de como são as crianças de suas salas.

Quantas são as características que pesam das professoras sobre as crianças! Professoras que exigem atenção total quando estão falando, mas são delicadas; professoras que exigem atenção total quando estão falando, mas provocam humilhações. Professoras que têm até atitudes consideradas inadequadas, mas que... pegam no colo, brincam, aparentam uma relação afetiva e de proximidade com as crianças.

Vejo que as crianças, em geral, se submetem muito e se estão com professoras rígidas, as crianças, apesar de tentarem burlar regras, acabam no final das contas acatando, tornando-se mais quietas, com pouco movimento e expressividade. Por outro lado, uma professora mais rígida, mas também mais presente e mais inteira na relação com as crianças parece dar outros efeitos...

Relacionando todas essas variáveis, também não podemos nos esquecer das relações escola-sociedade e, portanto, que todos esses afetos, movimentos, expressividades não fazem parte somente do universo circunscrito da escola, mas do quanto a escola carrega determinantes dos contextos mais amplos da organização social.

Reflexões produzidas por Maria Inês Bertine, psicóloga escolar, que atua na educação infantil de São Bernardo do Campo há 19 anos (parte do texto extraído de resposta a uma questão realizada pela autora).⁴

Apesar de o terreno das interações e práticas escolares ser imensamente multifacetado, uma certeza é possível acalantar: de diferentes maneiras, a escola desempenha um importante papel no processo de individuação da criança. Os próprios fundamentos da teoria histórico-cultural, que serão discutidos posteriormente, permitem-me realizar essa afirmação e tê-la como um dos pressupostos para a realização deste trabalho.

As observações por mim realizadas quase que diariamente nas escolas, as quais advêm principalmente da “queixa escolar”,⁵ somadas aos estudos que tenho empreendido a partir da

⁴ Questão: “Observando o trabalho de diferentes escolas, constatam-se diferenças de escola para escola e de turma para turma quanto ao movimento, as interações, as falas, a espontaneidade, ao entusiasmo, a expressividade das crianças e a relação delas com o conhecimento. A que se devem, em sua opinião, essas diferenças?”

⁵ Compartilho com Machado (2000), a idéia de que a queixa escolar – geralmente relacionada a questões de comportamento e aprendizagem dos alunos – é um fenômeno produzido por uma história coletiva entrelaçada por vivências em que atuam, principalmente, alunos, educadores e familiares. É possível observar que, nesse contexto, se entrelaça uma série de fatores de ordem histórico-social e política. Como enfatiza essa autora, lidar com a assim chamada “queixa escolar” implica intervir, o

abordagem histórico-cultural, convenceram-me de que o processo de educação escolar contribui significativamente para o desenvolvimento, na criança, das noções de si, do Outro e do mundo (processos intrinsecamente imbricados).

Tal constatação nem sempre é partilhada pelos educadores, pois, na maior parte das vezes, eles apontam o contexto familiar como o grande responsável pelo processo de individuação de seus alunos, sobretudo, quando se defrontavam com aqueles que, segundo os educadores, estariam, desde a pré-escola, potencialmente fadados ao “fracasso” escolar.

Segundo Mrech (2003, p. 43), as pesquisas indicam que o educador, de maneira geral, possui uma concepção estática e normalizadora do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção faz com que alguns professores, para justificarem a não aprendizagem de seus alunos, recorram a procedimentos de “encaixe”, tais como a “atribuição do fracasso escolar a fatores extra-escolares, como família e desnutrição, sendo a família considerada a principal responsável.”

As observações que tenho realizado em escolas e os estudos da teoria histórico-cultural têm me apontado que as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam os discursos e práticas presentes no espaço escolar são constituídas historicamente e estão imersas em determinantes sócio-culturais. Portanto, complementando o pressuposto anteriormente apontado – o de que a escola desempenha um importante papel no processo de individuação da criança –, é possível constatar, no que diz respeito à maneira como a educação escolar exerce esse papel formador, que discursos e práticas presentes no universo escolar, ainda que de maneira não evidente à primeira vista, são determinados historicamente e são constitutivos do processo de individuação da criança.

Em suma, nessa abordagem, “a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra” (VYGOTSKY, 1930/2004, p. 9).⁶

A meu ver, entre os vetores indiretos e muitas vezes “invisíveis” que permeiam as concepções presentes na escola e que influenciam, de diferentes maneiras, o processo de individuação da criança, é possível elencar: o projeto político pedagógico da unidade escolar,

quanto possível, em uma produção que é coletiva; isto é, implica “afetar” os fenômenos e situações em que a queixa se produz e, assim, redirecionar a história escolar dos alunos, a qual, quando tratada numa perspectiva medicalizante ou de culpabilização dos diferentes agentes de sua produção, pode se tornar precursora de insucesso/fracasso de alguns alunos.

⁶ Considerando que a maior parte dos escritos de Vigotski foi publicada postumamente e tendo o objetivo de situar historicamente o leitor sobre a produção do autor optei por inserir, nas referências presentes no corpo do texto, o ano original em que ele foi produzido, seguido pelo ano da edição que utilizei. Adotei esse mesmo critério nas citações referentes a algumas obras clássicas, a exemplo das produções de Marx e Engels. As demais citações desse artigo cumprem as normalizações indicadas pela ABNT.

a proposta curricular municipal (no caso das escolas públicas), os direcionamentos político-educacionais nos âmbitos municipal, estadual, federal e mundial e todos esses níveis, imersos numa estrutura social mais ampla, regida pela organização econômica capitalista. Levantarei, logo abaixo, apenas alguns exemplos dessa influência.

2.2 “Pressão alfabetizadora” no palco da individuação

De acordo com alguns pesquisadores, como Miller & Mello (2008), pode-se identificar uma tendência atual de se antecipar, cada vez mais, o processo de alfabetização da criança. Um exemplo disso, que presencio em minha atuação profissional, são os fortes investimentos, por parte do sistema educacional do município de São Bernardo do Campo, na formação de professores alfabetizadores e no uso de instrumentos controladores dos índices de alfabetização⁷ nas antigas “turmas de seis anos” (hoje denominadas “Infantil V”).

Miller & Mello (2008) identificam que faz parte desse atual contexto político-social que estimula a antecipação da alfabetização a implementação da Lei 11.274/2006,⁸ que institui, em todo o Brasil, o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

Tenho observado, há dez anos aproximadamente, que a energia empregada para a alfabetização das crianças na educação infantil tem distanciado essa área de ensino de importantes investimentos necessários ao desenvolvimento global das crianças, tais como a oralidade, o movimento, a expressão, a criação e a curiosidade, dentre outras necessidades prioritárias da faixa etária de 0 a 5 anos.

Contudo, principalmente com a ampliação do tempo de permanência das crianças no ensino fundamental, é necessário questionar a manutenção desse “modelo alfabetizador” da educação infantil, pois, a meu ver, tal manutenção, com a redução da faixa etária dos alunos de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos, tende a desviar, ainda mais, o compromisso ético da educação infantil com o desenvolvimento global das crianças.

⁷ Desde 2000, a Secretaria de Educação de SBC solicita o preenchimento, por parte do professor, de uma planilha de classificação dos alunos do último ano da Educação infantil, de acordo com suas hipóteses de escrita. Essa classificação baseia-se na nomenclatura proposta por Ferreiro & Teberosky (1985) – pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética – e a ideia é que as crianças possam finalizar sua passagem pela educação infantil, estando, no mínimo, na hipótese silábica de escrita. Dessas planilhas, até 2008, extraíam-se índices comparativos entre diferentes escolas e as que possuísssem índices superiores a dez por cento de crianças pré-silábicas eram convocadas a rever seu trabalho em língua portuguesa, especialmente no que se refere ao conteúdo “escrita”.

⁸ A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 1996), alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Os municípios brasileiros foram conclamados a reorganizar seus sistemas educacionais até o início de 2010, de forma a adequá-los à nova legislação.

Cogito, portanto, que esse modelo restritivo de ensino e aprendizagem possa limitar seus processos de individuação. Nesse sentido, mais do que conceituar “individuação” (tenho utilizado esse termo como sinônimo de “singularização” ou “subjetivação”),⁹ gostaria de resgatar, por meio do enlace individuação-escolarização, a essência filosófico-metodológica presente na abordagem histórico-cultural, ou seja, a unidade indivíduo-sociedade. Esse referencial permite examinar criticamente, a meu ver, os efeitos limitadores que um modelo restritivo de ensino e aprendizagem pode promover na formação da individualidade da criança em processo inicial de aprendizagem escolar.

Uma comentadora da perspectiva histórico-cultural, Rego (2003, p.19), em pesquisa realizada com adultos que participam “de modo pleno na sociedade letrada”, examinou – por meio de relatos individuais, baseados nas memórias que esses adultos guardavam da escola – “as inúmeras variáveis que acabam por determinar as marcas deixadas pela escola na constituição de cada sujeito.” Realçando a complexidade que envolve tal estudo, a autora apontou os fortes impactos que a escola e outras instituições (especialmente, a família) produzem na vida do sujeito.

Essa mesma autora reconheceu a carência de pesquisas voltadas à “compreensão do impacto da escolarização no indivíduo”, mas também indicou a importância das investigações realizadas por autores brasileiros e estrangeiros, sobretudo, aquelas “que tratam das relações entre cultura, letramento, escolarização e cognição e que se baseiam, na maior parte das vezes, em pesquisas com adultos pouco escolarizados” (REGO, 2003, p. 40).

No que tange à educação infantil, parece-me ainda mais complexa a tarefa de avaliar os impactos da escola na individuação, especialmente se essa avaliação adotar como material de pesquisa as reminiscências dos adultos, posto que o sujeito tem geralmente acesso muito limitado às lembranças referentes ao período compreendido entre 0 e 5/6 anos.

Considerando essa complexidade, no presente estudo, pretendo tecer uma noção de individuação, de inspiração histórico-cultural, resgatando a fonte social do desenvolvimento pessoal, com ênfase no período de 0 a 5 anos. Acredito que esse resgate possa permitir a reflexão acerca de um possível enlace entre escolarização e individuação na “pré-escola” e, quiçá, possa estimular novas pesquisas.

⁹ Posteriormente, na seção que discute os procedimentos metodológicos deste trabalho, buscarei precisar as razões que me conduziram a optar pelo termo “individuação”, ao invés de outros.

Um importante aspecto a destacar inicialmente é que as transformações histórico-culturais e as vicissitudes individuais formam uma unidade determinante. E é dessa unidade que se desenvolvem as funções psíquicas superiores na criança.¹⁰

De acordo com Vigotski, a “história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade.” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 45). Vale lembrar que muitos alunos da educação infantil – sobretudo, os da “creche” (que reúne crianças de 0 a 2 anos) – frequentam a escola em período integral,¹¹ sendo a instituição educacional infantil uma referência central para essas crianças em seus processos de apropriação do conhecimento do mundo e de si próprios.

Dado o relevante papel da educação infantil na vida de muitas crianças que, quando chegam ao ensino fundamental, por vezes, já frequentaram até cinco anos de escola, acredito que discutir a relação entre escolarização e individuação, na educação infantil, pode ser tema significativo no atual momento histórico. No entanto, ainda são escassas as pesquisas que, de uma perspectiva histórico-cultural, analisam a forma pela qual se processam no sujeito as funções sociais de natureza mais amplas (funções coletivas, públicas, institucionais, enfim, da sociedade).

O incremento, nos últimos anos, em nível nacional, de certa “pressão alfabetizadora” na educação infantil, é algo que incita a uma discussão crítica acerca de alguns direcionamentos da política educacional, posto que tal pressão reitera a ideia de que a educação infantil deva funcionar como preparatória para a educação fundamental. Leite Filho (2005, p. 5) relembra que a educação preparatória “é aquela que tem como função primordial preparar as crianças para terem sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, mais especificamente para não fracassarem na alfabetização.”

Uma vez que os índices de fracasso escolar não diminuíram no ensino fundamental, cabe cogitar se as rotas adotadas pelos sistemas de ensino nos últimos anos, de forma geral, não visam retomar uma concepção preparatória. Essa concepção, cujos marcos iniciais situam-se na década de 1970 (KRAMER, 1987) e se sustentavam na ideia de uma preparação psicomotora da criança para o ensino fundamental, tem sido retomada, a meu ver, sob a forma da “pressão alfabetizadora” na educação infantil, sem que se proceda, porém, a uma análise sistêmica acerca dos reais problemas das desigualdades sociais implícitas no chamado

¹⁰ Posteriormente, discutirei de forma mais detalhada o conceito de funções psíquicas superiores. Por ora, gostaria apenas de lembrar que, de acordo com a teoria vigotskiana, tais funções – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, dentre outras – são somente passíveis de desenvolvimento pelas mediações semióticas da palavra, a qual é internalizada por meio da vivência cultural do sujeito.

¹¹ Em São Bernardo do Campo contamos também com turmas de período integral em algumas das escolas que atendem crianças de 3 a 5 anos.

“fracasso escolar.” Acredito que essa tendência pode, por um lado, restringir o universo criativo e imaginativo das crianças de 0 a 5 anos e, por outro, deixar de considerar as complexidades associadas à questão do fracasso escolar (fenômeno típico da educação fundamental).

Em relação ao trabalho pedagógico com crianças na faixa de 0 a 5 anos, minha experiência profissional permitiu constatar a validade de algumas afirmações de Souza (2007), que apontam duas grandes tendências na educação infantil: uma tem como centro a concepção educacional “cuidadora” e assistencialista; outra preconiza um ensino fortemente “escolarizado”, de cunho preparatório, voltado para aprendizagens específicas e para a alfabetização.

A cisão entre o cuidar e o educar reflete-se, ainda hoje, na divisão do trabalho entre “creches” (cuja prática educacional aponta principalmente para uma prevalência da função cuidadora) e as “pré-escolas” (cuja predominância tem sido a função educativa centrada nas áreas de conhecimento, especialmente na de língua portuguesa com foco na alfabetização).¹² No entanto, constato em minha experiência que os investimentos voltados à educação preparatória começaram a imprimir algumas marcas também no trabalho das creches dos últimos dez anos.

Em sua pesquisa, Souza (2007) indica a necessidade de se repensar a “função” da educação infantil, de acordo com as singularidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Mas quais são os efeitos dessas influências mais amplas, a exemplo da “pressão alfabetizadora”, no processo de individuação das crianças na educação infantil?

2.3 Linguagem e individuação ocupando o cenário

Cena 2 – “Chamadinha”

Em meio a burburinhos, risos e uma ou outra manifestação chorosa, um grupo de 18 crianças, com aproximadamente 2 anos e meio de idade, começa a se ajeitar em círculo no centro da sala. Aos poucos vai se destacando uma voz feminina: “Crianças, vamos sentar agora, com perninha de índio, em roda e no chão, para a chamadinha do nome...” (Ela, conhecida entre as crianças como a “pô”, este ano está atuando na creche, mas trabalhara, em anos anteriores, com turmas de crianças mais velhas da pré-escola).

¹² É fato que, na faixa etária das crianças da creche (0 a 2 anos), é de se esperar um intenso trabalho de cuidados com as crianças, no entanto, quando se aborda o papel ou função da escola, é preciso revisitar a relação entre o cuidar e o educar, como indicam os próprios Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998). Ao avaliar, de maneira reflexiva e crítica, as concepções assistencialistas que circulam entre os educadores de creche, é também fundamental considerar o histórico das creches, que esteve totalmente marcado pela forma filantrópica como foram conduzidas as políticas públicas para as crianças pequenas no Brasil (Oliveira, 1992; Kramer, 1987).

“De quem é esse nome?”, diz a professora levantando a plaquinha rosa. Após a leitura da placa pelas crianças, a “dona” do nome, levanta-se prontamente, pega a plaquinha e a encaixa em um suporte pendurado na parede. Plaquinhas rosas e azuis ao alto. E a cena se repete: as crianças lêem os nomes da placa e, uma a uma, levantam-se, encaixam suas plaquinhas e voltam a se sentar com perninhas de índio. Num dado momento, um nome não é “lido” corretamente pelas crianças. A professora saca em vão a dica número um: “começa com a letra...” Dica número dois: “é a mesma letra do nome da...” Outra tentativa vã... Com a dica número 3 (características físicas do “dono” do nome) as crianças conseguem adivinhar o registro escrito na plaquinha. E a “aula” continua... Plaquinhas ao alto... Algumas crianças distraem-se com o próprio corpo: “M” chupa o dedo, “L” tira o tênis, “J” mexe na casquinha de ferida no próprio braço e diz: “Pô, eu cai amanhã no quintal”. “Crianças, vamos prestar atenção no nome da plaquinha!”

Os sons na sala se avolumam. Outra voz feminina entra em jogo, apoiando a professora: “Perninha de índio”. “Vamos sentar direitinho”. “Presta atenção; quietinho”. Seguem alguns burburinhos, movimentos, pequenos conflitos... A roda agora, mesmo disforme, se mantém (e as perninhas de índio, um pouco desmontadas, também). Nesse momento, uma criança, que chupava a ponta de uma pequena mecha de seus longos cabelos castanhos, põe-se de costas para a roda com as pernas esticadas para trás. A professora dirige-se a mim e diz: “Olha como ela é dispersa, é sempre assim, nunca está atenta...”

Um breve instante de observação na creche num momento da rotina denominado “roda de conversa”.
São Bernardo do Campo, maio de 2006 (observação e registro realizados pela autora).

Nem mesmo o trabalho da creche fica imune aos investimentos alfabetizadores dos sistemas de ensino. Em minha prática profissional, a pressão alfabetizadora pode ser facilmente identificável, inclusive em algumas creches e, sobretudo, nas salas de aula de educadores que participaram, em anos anteriores, do investimento formativo em didática da língua portuguesa, realizado pelo município.

Acredito que um trabalho pedagógico que agregue diferentes dimensões simbólicas – lúdicas, expressivas, criativas – com ênfase na importância da aquisição da linguagem oral e de outras linguagens (teatral, musical, das artes visuais, dentre outras), não seria negador da possibilidade de a criança se apropriar também da escrita, por meio de um trabalho específico e lúdico em Língua Portuguesa.¹³

Como afirmam Miller & Mello (2008, p. 35), pesquisadoras de fundamentação histórico-cultural, “o desenvolvimento da linguagem oral, assim como o de outras linguagens, como a pintura, a modelagem, o desenho, a dança, a produção de sons contribui fortemente para a aprendizagem da escrita.”. E essa é, aliás, a opinião de Vigotski. O psicólogo bielorrusso considera que o desenhar e o brincar apoiam o desenvolvimento do pensamento e

¹³ A ideia de apropriação da escrita, aqui discutida, volta-se para uma apropriação mais estrutural, ou seja, da lógica da construção do código escrito e de algumas possibilidades de entendimento de sua função social. Deve-se considerar que, em termos de desenvolvimento, os próprios conceitos cotidianos estão em evolução no pensamento infantil.

da linguagem na “idade pré-escolar”¹⁴ (esse período corresponde, para o autor, à fase anterior à escolarização) e favorecem a futura apropriação da escrita pela criança na “idade escolar” (que, para o autor, se inicia aos sete anos).

O autor bielorrusso, concordando com alguns estudos produzidos por Maria Montessori (1870-1952), não nega, contudo, que o ensino da escrita, quando trabalhado com sentido e significado, pode ser realizado nos “jardins da infância”¹⁵ (VYGOTSKY, 1929/1991, p. 119-134).

No entanto, levando-se em conta algumas características do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, sobretudo, no que se refere à importância da apropriação da linguagem verbal (formação de conceitos espontâneos ou cotidianos, diretamente relacionada à formação do pensamento), Vigotski abordou em sua pesquisa o papel da escrita relacionado à “idade escolar”. Tal opção do autor apoiou-se principalmente no fato de que a escrita requer uma simbolização de segunda ordem, ou seja, um nível mais elevado de abstração.

Afirmando que a escrita favorece inclusive a reorganização da própria fala da criança (e, conseqüentemente, do seu pensamento verbal), o autor bielorrusso apontou a linguagem escrita, bem como, os conhecimentos de caráter científico – a exemplo da gramática, álgebra e ciências – trabalhados pela escola como essenciais para a estruturação dinâmica das funções psíquicas superiores. No entanto, reitero, seus estudos foram voltados a crianças em “idade escolar” (VIGOTSKI, 1934/2001a, 310-318).

Pino (2005, p. 59), ao abordar a relação entre pensamento e linguagem e o papel da significação no processo de formação do psiquismo na infância, afirma que, se a cultura for entendida como “o conjunto das produções humanas” portadoras de significação e se “o

¹⁴ Vale ressaltar, que a questão da “idade pré-escolar” permanece dúbia na concepção vigotskiana, uma vez que agrega conteúdos de duas ordens: idade e escolarização. A dubiedade advém principalmente do tratamento que Vigotski deu a esse período. Ao mesmo tempo em que ele tece algumas poucas e pontuais considerações em relação ao trabalho em creches e jardins da infância, ele também afirma que os conceitos cotidianos são apropriados, na idade “pré-escolar”, e em contextos informais de relação com os adultos, portanto, fora da educação institucional. No entanto cabe ponderar, ainda, que a ideia de creche e jardim da infância não estava associada à de “escola”, assim como não está, ainda hoje, na educação cubana, cujo currículo é inspirado na abordagem vigotskiana. O termo “pré-escola”, em Cuba, é tomado em sua concepção literal, ou seja, concebido como a fase anterior à escola. Por esse motivo, a educação pré-escolar cubana agrega concepções e propostas muito diferenciadas das que são voltadas à educação escolar. Para que se possa entender o uso das expressões “idade pré-escolar” e “idade escolar” neste trabalho, é necessário que se considere o caráter de dubiedade aqui exposto na própria produção vigotskiana. Esse caráter dubio também congrega o próprio sentido que adquiriu a educação infantil no Brasil, ou seja, concebida como escola que compõe a educação básica (juntamente com a educação fundamental), mas que é dividida entre creches e “pré-escolas”. Tal divisão, assumida pelo MEC, carrega consigo essa contradição interna na própria terminologia. Adotar-se-á, neste trabalho, a expressão “idade pré-escolar” para caracterizar o período etário de 0 a 5 anos, designando crianças que não necessariamente frequentam a educação infantil; e “idade escolar”, como o período etário após a entrada da criança no ensino fundamental.

¹⁵ A expressão “jardim da infância” – *kindergarten* – foi criada por Froebel (1782-1852) no século XIX e trazia a ideia da organização de um espaço singular e especial de educação para crianças pequenas. No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998), a iniciativa de criação dos jardins da infância, de orientação froebeliana, teve sucesso no setor privado, desde o fim do século XIX, atendendo as elites do Rio de Janeiro e São Paulo.

acesso ao universo da significação” ocorre pela via da linguagem oral, torna-se imprescindível, então, a apropriação “dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo de sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas.”.

Apoiada nesse entendimento sobre a constituição do psiquismo e observando o lugar, muitas vezes secundário, a que é relegada a linguagem oral na educação infantil, venho identificando cada vez mais a necessidade de investimento, por parte dos educadores, na mediação semiótica da palavra no desenvolvimento do pensamento da criança e, assim, tenho valorizado, no trabalho formativo realizado com educadores, as diversas formas de expressão que estimulam o desenvolvimento da palavra no pensamento infantil. Esse movimento de reflexão sobre a influência da prática pedagógica no desenvolvimento da criança vem me conduzindo a buscar respostas na teoria histórico-cultural, para um melhor entendimento do vínculo entre escolarização e individuação da criança de 0 a 5 anos.

2.4 Imaginação e criação remodelando cenas

Pautando-me por teorizações de caráter histórico-cultural e norteando-me, principalmente, pelas pesquisas de Lev Vigotski, tenho procurado trazer à tona, em minha atuação profissional com educadores e equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos), a relação dialética pensamento-linguagem e a importância da apreensão de conceitos cotidianos, pela criança, no processo de constituição de uma linguagem “para si”.¹⁶

Ao observar a pouca ênfase dada a uma série de “recursos sógnicos” presentes no cotidiano das escolas (fotos e imagens em geral, sucatas e brinquedos diversos) que tanto instigam as crianças em seus processos de aprendizagem, tenho buscado trabalhar formativamente com os educadores a importância do uso frequente e ampliado desses recursos que podem atuar como mediadores sógnicos do processo de formação de conceitos, favorecendo a apropriação de significados pela criança.

Costumo afirmar também a importância do brincar (*faz-de-conta*), da organização de ambientes lúdicos para a contação de histórias e do trabalho com as artes em geral. A preocupação em dar vazão, no trabalho pedagógico, às experiências favorecedoras dos processos criativos e imaginativos da criança baseia-se nas ideias desenvolvidas por Vigotski (1930/2009).

¹⁶ A ideia de uma linguagem “para” si será posteriormente discutida neste estudo, sobretudo, na seção que abordará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Smolka (2009, p. 9) comentando acerca de *Imaginação e criação na infância* (de Vigotski),¹⁷ afirma que o psicólogo russo “mostra como a imaginação se apoia na experiência” (e vice-versa), afetando e provocando emoções. Afirma também que a imaginação, “na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada.”

A valorização dos processos imaginativos e criativos na infância foi tema também abordado por um estudioso brasileiro da teoria histórico-cultural que, ao analisar o papel da linguagem teatral na escola, deu destaque à criação artística na formação pessoal, posto que o processo criativo possibilita um certo manejo da vida afetiva e permite ao sujeito “o engajamento em atividade socialmente relevante.” Na criança, as atividades artísticas podem favorecer, segundo esse estudioso, a expressão de desejos, a constituição de hábitos, a utilização de diferentes formas de representação semiótica nos processos de comunicação, além de estimular o desenvolvimento da “modalidade categorial do pensamento (pensamento verbal)” (JAPIASSU, 2007, p. 24).

Dois temas tornaram-se, portanto, frequentes no trabalho formativo que venho realizando com educadores e coordenadores pedagógicos: o uso de diferentes mediadores sógnicos, facilitadores da ampliação da expressão e comunicação, e o papel das funções psíquicas superiores na estruturação do pensamento verbal da criança, temas esses que se entrelaçam na discussão sobre o processo de individuação na escola: o primeiro, atuando no campo das propostas pedagógicas; e o segundo, no entendimento do processo de formação social da consciência.

Vale ressaltar que a maior parte dos encontros formativos com educadores tem sido motivada pela temática da inclusão de crianças com necessidades especiais. No entanto observo que as reflexões acerca das necessidades de algumas crianças conduzem os educadores à formulação de concepções mais amplas de intervenção pedagógica. Ganham corpo, nesses momentos, as proposições de Batista e Mantoan (2005, p. 13), de que a escola comum, ao invés de adaptar o ensino para alguns alunos, “precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.”

Nas turmas de professores participantes do trabalho formativo em questão, é possível observar o surgimento de novos olhares por parte dos educadores e dos alunos entre si, especialmente em relação às crianças que apresentam problemas de comunicação (por atraso global, deficiência ou transtorno no desenvolvimento). Parece evidente, também, a criação e a

¹⁷ De acordo com Smolka (2009, p. 7), “*Imaginação e criação na infância* foi publicado pela primeira vez em russo em 1939, com base em notas de uma série de palestras feitas para pais e professores.”

revalorização dos espaços lúdicos e expressivos nas salas de aula – um acontecimento que, ao que tudo indica, amplia as possibilidades de interlocução entre as crianças e, quiçá, abra horizontes em seus processos de individuação...

Relato 2 – “Mazu”

Considero extremamente importante planejar, discutir e/ou tematizar observações para refletir sobre a prática. Até mesmo aquelas observações incidentais dos educadores podem enriquecer as discussões do como promover a maior participação das crianças nas atividades. Entre as muitas situações em que tive oportunidade de realizar esse tipo de observação, destaco uma que foi muito significativa.

A atividade estava organizada no pátio da escola para todas as turmas (cada uma em seu horário). Ela era semelhante a um programa de calouros e as crianças podiam cantar (individualmente ou em duplas), usando microfones, amplificador e fantasias. Fiz a observação ao passar pelo local, mas consegui ver uma criança que quase não falava pegar o microfone e falar, de forma clara e em alto e bom tom, Mazuuu (ela tinha atraso significativo no desenvolvimento da linguagem oral e sua voz sempre apresentava fraca intensidade). Após essa fala, seguiu um silêncio e todos ficaram surpresos com a sua voz, mas a professora logo sugeriu que uma colega pegasse o outro microfone e cantasse com ela. Foi o que ocorreu e ambas continuaram a cantar a música Mazu (que, para minha surpresa, existia realmente). Essa foi uma observação incidental que, pra mim, valeu ouro.

Ilustração de cena do cotidiano, realizada por Denise Pereira Silva, fonoaudióloga escolar, que atua na Educação Infantil de São Bernardo do Campo há 9 anos (parte do texto extraído da resposta a uma questão formulada pela autora)¹⁸

Embora eu não tenha empreendido, nesta dissertação, pesquisa de campo sobre o impacto do trabalho pedagógico na individuação da criança, minha experiência profissional e meus estudos, como apontei anteriormente, levaram-me a considerar a pertinência da tese histórico-cultural de que há uma forte conexão entre a formação das funções psíquicas superiores, de caráter social, e a individuação da criança em situação escolar.

Pautando-me pela perspectiva teórico-metodológica da abordagem histórico-cultural, pretendo examinar neste trabalho as repercussões, para o vínculo individuação-escolarização, de se considerar o nível social como fonte do desenvolvimento da criança. Parto, para tanto, de alguns pressupostos, já apontados aqui direta ou indiretamente, tais como:

- 1) a teoria histórico-cultural é um potente instrumento para o entendimento do processo humano de individuação;
- 2) a escola desempenha um importante papel no processo de individuação da criança;

¹⁸ Questão: “Observando o trabalho de diferentes escolas, constata-se diferenças de escola para escola e de turma para turma quanto ao movimento, as interações, as falas, a espontaneidade, ao entusiasmo, a expressividade das crianças e a relação delas com o conhecimento. A que se devem, em sua opinião, essas diferenças?”

3) os discursos e práticas sociais implícitos na atividade escolar são constitutivos do processo de individuação da criança;

4) a abordagem histórico-cultural sobre o processo de individuação pode potencializar o debate acerca da função social da escola.

De acordo com um pesquisador da teoria histórico-cultural, Dellari Jr (2000, p. 114), embora Vigotski tenha enfatizado em suas pesquisas o papel da escola e do sistema educacional no processo de desenvolvimento da consciência, não se tem encontrado em sua abordagem “uma definição mais clara quanto ao papel específico de diferentes instituições sociais, na determinação e indeterminação da constituição da vida humana”. Em outras palavras, ainda que se considere que a obra de Vigotski esteja em pleno processo de descobrimento, desconhece-se uma análise mais explícita por parte do psicólogo bielorrusso a respeito do modo como “as relações sociais, situadas em determinadas práticas institucionais, constituem-se enquanto linguagem e, portanto, enquanto mediação para a gênese da consciência e das possibilidades de singularidade e de intervenção de cada ser humano sobre sua própria história”.

Sendo assim, este trabalho constitui-se em um esforço de extrair indícios teórico-metodológicos, sobretudo, da obra vigotskiana (com apoio em estudos de alguns de seus interlocutores e comentadores), indícios esses que possam ajudar a elucidar o enlace entre escolarização e processo de individuação da criança na educação infantil.

Não há qualquer novidade em se falar, atualmente, da importância, para o trabalho pedagógico na educação infantil, dos recursos lúdicos e estéticos que favorecem a expressividade, a circulação do discurso e o processo de criação da criança, posto que a relevância de tais recursos vem sendo estudada há muito por diferentes teóricos e abordagens, sendo inclusive recomendados pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), desde 1998 (BRASIL, 1998).

Penso que as contribuições do presente estudo possam advir muito menos do debate acerca de eventuais propostas pedagógicas, em si, do que dos possíveis significados extraídos do enlace entre escolarização e individuação da criança de 0 a 5 anos.

Para a seleção de extratos teórico-metodológicos da obra de Vigotski, necessitei perseguir algumas questões, a saber:

1) Como abordar a relação entre individuação e escolarização, de forma a evidenciar a centralidade da metodologia na abordagem histórico-cultural?

2) Considerando, na obra de Vigotski, a relevância metodológica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a evolução da consciência, e a faixa etária das crianças

da educação infantil, quais reflexões podem ser extraídas da produção vigotskiana para o estabelecimento de um possível enlace entre individuação e escolarização? Essas reflexões poderiam realmente contribuir para os profissionais que atuam na área da educação infantil? Em que sentido?

3. CONTORNOS DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

Na pesquisa aqui apresentada, de caráter bibliográfico, adoto como principal referencial teórico certo conjunto de escritos de Vigotski, mas também procuro investigar, como se verá mais adiante, teóricos, como Pierre Janet, os quais inspiraram algumas análises vigotskianas acerca do papel fundante da vivência social no desenvolvimento psíquico individual. Procuro explorar, igualmente, as bases metodológicas dialético-materialistas que sustentam a teoria histórico-cultural e respaldam a concepção não-dualista da relação entre sujeito e meio social. Para tanto, recorro às produções de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), além de alguns estudiosos da concepção teórico-filosófica marxista.

Em relação aos comentadores, priorizo estudos produzidos nos últimos dez anos, no entanto, recorro também a alguns trabalhos redigidos em outras épocas, quando tais estudos remetem a temas vitais para esta pesquisa.

Ressalto que, embora na obra de Vigotski e de seus comentadores, haja várias terminologias que estão, de alguma forma, vinculadas à ideia de constituição individual – “para si”, personalidade, individualidade, entre outras –, destaco das reflexões desses autores elementos que, nessa diversidade terminológica, me permitem averiguar a relação entre individuação e escolarização.

A partir deste Capítulo, apresento algumas razões que me levaram a optar pelo termo individuação. No entanto acredito que, somente com o aprofundamento das reflexões realizadas ao longo deste trabalho, tais razões poderão tornar-se mais evidentes.

É importante destacar que Vigotski não se ocupou em sua obra de precisar conceitos, tais como os de “indivíduo”, “sujeito”, “individualidade”, “subjetividade”, “personalidade”, dentre outros atrelados à ideia de individuação. O autor bielorrusso, ao contrário, preocupou-se em explicitar essências, princípios e concepções metodológicas orientadoras de suas discussões teóricas. Prova dessa preocupação revela-se, por exemplo, nas diversas críticas que Vigotski (1934/2001a) teceu às tácitas concepções presentes no conceito piagetiano de “fala egocêntrica”, sem que apresentasse, ao longo de suas críticas, uma nova proposição terminológica.

A minha opção pelo termo “individuação” neste trabalho deve-se a uma série de razões interligadas, que apresentarei a seguir:

1) pelo uso tradicional do termo individuação na história da filosofia (essa tradição está detalhada no próximo Capítulo desta dissertação);

2) pelas diversas referências favoráveis de Vigotski aos estudos de Pierre Janet sobre a temática da individuação (VIGOTSKI, 1929/2000; 1931/2000). Ainda que possa haver problemas de tradução do russo para o português em relação ao termo “individuação”, a tradução do francês para o português dos estudos de Janet sobre “*l’individuation*”, não deixa dúvidas sobre o termo a que Vigotski se referiu;

3) pelas contraposições de Vigotski à ideia piagetiana de um indivíduo “a priori”: Jean William Fritz Piaget (1896-1980) afirma que a criança, em contato com o social, socializa-se. Vigotski, contrapondo-se ao dualismo piagetiano, busca demonstrar que a criança, um ser social por natureza, individualiza-se ao longo de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/2001a);

4) pela sustentação materialista dialética da produção vigotskiana, fator esse que imprimiu uma “direção” em sua concepção de desenvolvimento, ou seja, a “direção” do social para o individual (logicamente, pela própria concepção dialética, o movimento também reverbera inversamente, do individual para o social, mas o termo individuação potencializa a compreensão da fonte social do desenvolvimento);

5) pelos diversos momentos em que Vigotski se referiu ao processo de “individualização” das funções psíquicas superiores (funções culturais cuja origem situa-se na vivência social do indivíduo. Posteriormente, neste estudo, mostrarei que os termos individualização e individuação são tidos como sinônimos);

6) pela ideia de movimento, de dinâmica, de transformação que se faz presente no termo “individuação” (ideia que se conjuga à busca de Vigotski por uma compreensão dialética e, portanto, dinâmica, da realidade).

Embora o termo “indivíduo”, do qual “individuação” é derivado, possa suscitar interpretações marcadas por uma visão “biologizante” do humano, as próprias raízes históricas do conceito de individuação nos mostram o quanto esse termo insere-se tradicionalmente na história da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia. Dessa forma, pretendo, com o debate acerca da temática da individuação, resgatar antigas polêmicas a respeito da relação indivíduo-sociedade, para extrair, assim, possíveis consequências do enlace entre individuação e escolarização.

Assim, a retomada histórica acerca do uso do termo individuação e as discussões metodológicas que pretendo realizar têm muito mais a função de contrapor diferenciações e marcos epistemológicos da concepção histórico-cultural, do que de encerrar, em um único

termo, a ampla visão vigotskiana sobre o desenvolvimento humano. Ressalvo, ainda, que pretendo apenas esboçar uma possível ideia de individuação, de inspiração histórico-cultural, e não, precisar um conceito na obra de Vigotski.

Realizada essa digressão sobre a escolha do termo individuação, retomo o delineamento teórico-metodológico deste trabalho, iniciando por delimitações a respeito da forma escolhida para a discussão dos conteúdos aqui presentes.

Destaca-se, desde o início da apresentação desta dissertação, a inserção de alguns “boxes”, ora abrindo capítulos, ora postos cuidadosamente ao longo do desenvolvimento de um dado tema. A opção pelo uso desses “boxes”, contendo descrição de cenas, relatos, histórias, reflexões e outros escritos, não tem caráter analítico dos fatos, mas somente, a finalidade de complementar, suplementar, ilustrar, enfim, apoiar de alguma forma a discussão de algum conteúdo desta dissertação.

Procedendo a uma pesquisa bibliográfica a respeito de estudos que, na última década, abordaram de forma profunda e global a obra de Vigotski, selecionei oito que serviram de apoio para o delineamento de minha pesquisa: Delari Jr (2000), Teixeira (2004, 2005), Alves Poli (2007), Toassa (2004, 2009), Lordelo (2007) e Barroco (2007). Apresento a seguir o esboço desses trabalhos e suas respectivas contribuições para os rumos de minhas investigações.

A partir da análise das concepções de conhecimento e de sujeito, presentes na teoria histórico-cultural, a pesquisa de doutorado de Teixeira (2004) assinala que a organização do ensino ajusta-se muito mais a uma estruturação por ciclos do que por uma estruturação seriada. Valendo-se do referencial materialista histórico e dialético, esse pesquisador demonstra que a produção teórica vigotskiana insere-se nas propostas progressistas de ensino.

Assim, estabelecendo relações entre aprendizagem e desenvolvimento, em uma perspectiva histórico-cultural, o autor alinhava argumentos que lhe permitem afirmar que a aprendizagem se delineia a partir de “processos psíquicos imaturos” e que, portanto, necessita de um ensino que considere a forma como ocorrem as relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento. Suas alegações são baseadas em três elementos, a saber: a categoria da atividade, o princípio do reflexo e a tese da natureza semiótica do psiquismo (TEIXEIRA, 2004, p.108).

O mesmo Teixeira (2004) estabelece uma “ligação entre a teoria marxista do sujeito e do conhecimento, com a concepção progressista de educação e, desta, com teoria histórico-cultural de desenvolvimento do psiquismo”. A partir de sua tese de doutorado, o pesquisador

produziu um livro, ao qual eu também recorri, que dá especial destaque ao materialismo dialético como fundamentação filosófica da psicologia histórico-cultural (TEIXEIRA, 2005).

Os estudos desse pesquisador contribuíram com as minhas reflexões, as quais já vinham apontando para a necessidade de considerar a perspectiva metodológica materialista dialética, como um dos principais eixos articuladores do enlace individuação-escolarização, perspectiva essa que merecerá um capítulo no presente estudo.

Em sua dissertação, Alves Poli (2007) procura aproximar Vigotski e Paulo Freire, mostrando o quanto esses autores, apesar de terem vivido em contextos histórico-sociais muito diferentes, compartilham preocupações semelhantes que os impeliram a lutar pela transformação social e, conseqüentemente, pela transformação do humano, pela via da práxis. Para tanto, Alves Poli (2007) destaca a vertente filosófico-metodológica que embasa as produções de Freire e Vigotski: o materialismo histórico e dialético.¹⁹

Citando autores adeptos da concepção materialista, como Marx, Engels, Lúcs, Lúria, Leontiev e outros, a estudiosa em questão tece considerações acerca da importância da atividade, da linguagem (significado da palavra) e do conceito de mediação, estabelecendo, assim, relações com o papel da escola e sua função mediadora de significados. E, a partir de uma crítica ao capitalismo e ao liberalismo econômico, ela chega à conclusão de que uma ação educativa voltada para o desenvolvimento humano busca, pela via da mediação, “ler e compreender a realidade para transformá-la.” (ALVES POLI, 2007, p.188).

As interlocuções com as reflexões de Alves Poli (2007) reforçaram a necessidade de destaque, no estudo do enlace escolarização-individuação, da perspectiva metodológica materialista dialética na obra vigotskiana, além de reiterarem o valor que tenho atribuído à escola como instituição que, ao assumir para si uma visão crítico-social, tem potencial de intervir, de alguma forma, no processo de transformação da realidade. Esse potencial aflora, a meu ver, sobretudo, quando os atores do contexto escolar compreendem os motivos e condicionantes sociais que guiam suas ações e os sujeitos para os quais se destinam suas atividades de mediação. O estudo aqui desenvolvido também resvala nesses aspectos.

Apontando que os conceitos de consciência e linguagem em Vigotski se contrapõem às concepções convencionais de subjetividade, o pesquisador Dellari Jr. (2000) examina, de uma perspectiva histórico-cultural, a contemporânea questão da subjetividade (deixando claro, porém, que o psicólogo bielorrusso não se propôs a sistematizar o tema em questão). E o mesmo pesquisador resgata, da obra de Vigotski, diversos tópicos relevantes: a consciência

¹⁹ Vale ressaltar que a consideração de Paulo Freire como um teórico que tem sua produção sustentada pela perspectiva materialista dialética não é compartilhada por alguns pesquisadores em educação, a exemplo de Saviani (1994).

como objeto da psicologia, as relações sociais como seu princípio explicativo, a palavra significativa como a unidade de análise e o método genético como procedimento dessa mesma análise, método esse sustentado pela abordagem dialética.

Esse conjunto de elementos, segundo Delari Jr. (2000), produz contornos que exigem, por parte do profissional da área da Psicologia uma tomada de posição ideológica diante da realidade. E é justamente isso que esse pesquisador faz: posiciona-se diante da visão convencional de subjetividade, tecendo fortes críticas a certa acomodação, por parte dos psicólogos (como profissionais da saúde), em relação à realidade histórica e social, enfatizando a necessidade de se caminhar rumo a uma “psicologia humana”.

Esse pesquisador, contudo, supõe que “o desafio maior que se coloca para uma tal ‘psicologia humana’ é avançar em termos das práticas sociais possíveis para uma abordagem histórico-cultural na contemporaneidade.” (DELARI JR, 2000, p. 209). Ele acentua a necessidade de se assumir “com mais rigor o fato de que os discursos psicológicos têm consequências éticas e políticas”. Tomando como referência a crise da psicologia discutida por Vigotski e estabelecendo contrastes entre aquela crise e a que vive a psicologia atual, Delari Jr desafia os psicólogos a entenderem as “próprias concepções *enquanto* crise” (DELARI JR, 2000, p. 210-211, grifo do autor). E, nesse mesmo sentido, afirma que “não há lugar para neutralidade na psicologia vigotskiana e a eleição da consciência como seu objeto pode ser tomada como um forte indício disso.” (DELARI JR, 2000, p. 216).

Pela proximidade temática, os estudos de Delari me estimularam o aprofundamento de antigas reflexões acerca da íntima relação existente entre a formação da consciência e o processo de individuação. Incitem-me também a destacar aqui, de forma mais contextualizada e ampla, o lugar da metodologia na obra de Vigotski.

Toassa (2004), também a partir dos pressupostos do método materialista dialético, analisa o desenvolvimento da consciência de crianças em idade pré-escolar (e que frequentam a educação infantil), apoiando-se na teoria histórico-cultural, na “teoria do cotidiano” e na discussão da “psicologia concreta”. Por meio de um estudo de campo em uma unidade escolar e a partir da análise de práticas discursivas na escola, a autora busca compreender a relação sentido-significado no processo ontogenético de formação da consciência das crianças. Os resultados de sua pesquisa indicam “a interação entre significações concretas e abstratas concernentes a um ensino espontâneo de costumes, cuja referência foi uma concepção cotidiana de infância.” (TOASSA, 2004, p. 6).

Chamou-me a atenção, na pesquisa de Toassa, a temática escolhida e o caminho teórico-metodológico adotado, posto que ela procurou localizar na obra de Vigotski e de seus

principais seguidores e estudiosos do materialismo dialético elementos que pudessem favorecer a discussão da relação entre a atividade da criança e as mediações semióticas presentes no espaço escolar. A pesquisadora abordou, entre outras questões, a individualidade, a personalidade e as vivências, tópicos que me são preciosos e que se revelaram importantes para minhas análises.

A recente tese de doutorado de Toassa (2009) discute os conceitos de “emoções e vivências” em Vigotski, conceitos esses que já se encontravam presentes, de maneira genérica, em sua pesquisa de mestrado. Pautando-se pela importância que o autor bielorrusso atribuiu, nos últimos anos de suas pesquisas, às emoções e vivências na formação individual, Toassa (2009) propõe-se, tanto a perseguir as modulações pelas quais passaram os dois conceitos ao longo da obra do autor, como também, a tecer uma análise histórico-cultural acerca desses conceitos.

No trabalho em questão, a autora procede a uma revisão bibliográfica de pesquisas recentes na Psicologia e nas Neurociências, extrai contribuições para a Psicologia histórico-cultural, realiza revisões de tradução e terminologia, dedicando-se a “problemas que determinam o futuro de uma psicologia das emoções e vivências” (TOASSA, 2009, p. 7). Esse estudo foi especialmente importante para minhas análises acerca do vínculo individuação-escolarização.

Barroco (2007) destaca em sua tese o contexto sócio-histórico-cultural da Psicologia russa do início do século passado, mostrando o quanto aquele contexto fora decisivo para a construção da assim-chamada “nova psicologia” na então União Soviética. A pesquisadora enfatiza o trabalho educacional soviético e analisa o projeto social em que ele foi delineado, apontando o surgimento, naquele contexto histórico, da defectologia. A autora examina ainda diversos estudos da psicologia russa da época, destacando as pesquisas teórico-filosófico-metodológicas de Vigotski.

Barroco (2007) traz à tona, entre outros aspectos, o intento do psicólogo bielorrusso de construir uma “nova psicologia” e uma “nova educação”, tendo em vista o “novo homem” soviético. Identificando no trabalho realizado pelos estudiosos da defectologia soviética não uma intervenção isolada, mas uma ação vinculada a um contexto sócio-econômico e científico comprometido com a consciência e liberdade humanas, a pesquisadora reafirma a importância de a psicologia e a educação analisarem crítica e objetivamente os contextos histórico e educacional. Referindo-se à educação brasileira, que é bastante marcada atualmente pela questão da inclusão, a autora chama a atenção para a constituição e desenvolvimento cultural dos indivíduos com e sem deficiência.

Os estudos de Barroco (2007) ampliaram minha compreensão acerca da importância do contexto pós-revolucionário na produção vigotskiana. Ainda que de forma não aprofundada, esse contexto será também explorado neste estudo.

Lordelo (2007, p. 7), da mesma forma que Toassa (2004), discute a questão da consciência em Vigotski e aponta algumas necessidades para a educação atual: “o combate contra o uso ‘normativo’ de Vigotski e a ideia de uma consciência formada pela cultura e pela história, sendo a escola um ambiente privilegiado de desenvolvimento desta consciência.”.

Procedendo a uma análise de natureza epistemológica a respeito dos conceitos de consciência e subjetividade – a partir da perspectiva histórico-cultural –, a pesquisadora reconhece, tal como o fez Vigotski em sua época, a necessidade de se resgatar, na atualidade, a questão do método em psicologia. É esse aspecto da pesquisa de Lordelo (discussão epistemológica) que me foi especialmente marcante para a organização deste trabalho.

A investigação aqui realizada, portanto, busca recorrer aos próprios estudos produzidos por Vigotski, aos estudiosos de sua obra e alguns autores que inspiraram as idéias do psicólogo bielorrusso. Além dos comentadores acima mencionados, outros foram consultados, especialmente os que discutem a questão da individuação (ou conceitos correlatos), os que abordam as noções de função psíquica superior e de mediação semiótica, e os que analisam o papel da escola e da prática pedagógica, em uma perspectiva histórico-cultural.

Pelos próprios objetivos deste estudo, não busquei rastrear em toda a produção vigotskiana um possível conceito de individuação. Optei por privilegiar os escritos de Vigotski pertencentes ao período denominado por grande parte de seus comentadores de “histórico-cultural” – a produção pós-1928 –, período esse mais maduro de sua obra e fase em que ele discute com maior ênfase a relação entre mediação sógnica e formação do pensamento e da consciência ao longo do desenvolvimento infantil.

A opção por analisar a temática da individuação, tomando como referência o período “histórico-cultural” da obra vigotskiana deve-se também ao fato de eu ter encontrado, em suas anotações de 1929, importantes indicadores metodológicos para uma compreensão não cindida entre sujeito e meio social (VYGOTSKI, 1929/2000).

A partir daquelas anotações (chamadas por alguns de “Manuscrito de 1929”), Vigotski produziu, entre outros estudos, um trabalho bastante importante para esta pesquisa: “A História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1931/2000). Esse e outros estudos do período histórico-cultural também foram aqui resgatados, especialmente *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 1934/2001a) e

algumas produções em que o autor aborda a questão da psicologia infantil, a exemplo de “O desenvolvimento psicológico na infância” (VIGOTSKI, 1932/1999c).

Apesar de o foco desta investigação estar mais direcionado ao assim-chamado período “histórico-cultural” da produção vigotskiana, foi necessário recorrer a estudos anteriores a esse período, especialmente, o texto “O significado histórico da crise em Psicologia” (VIGOTSKI, 1927/1999a). Esse escrito vigotskiano de 1927, fundamental na discussão metodológica de Vigotski, forneceu-me subsídios para avaliar a relação existente entre o método materialista dialético e o tema da individuação-escolarização.

Os estudos acima mencionados forneceram subsídios, em suma, para que a presente pesquisa se organizasse a partir de dois grandes eixos:

- a) o papel crucial da perspectiva dialético-marxista na psicologia histórico-cultural (que inclui o resgate histórico do conceito de individuação);
- b) as possíveis interfaces entre temas vigotskianos (o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o vínculo pensamento-linguagem, o papel da imaginação na formação da consciência) e os processos de individuação e escolarização na educação infantil.

4. A INDIVIDUAÇÃO NO PALCO DA HISTÓRIA

Quando redijo, é vezo velho meu ficar tergiversando. Se tenho o plano de meu tema, em vez de logo o acabar, movo delongas e procuras, na espera de sação. (...) redijo muito devagar, cheio de toques e retoques. Penso muito, falo pouco, tal qual o papagaio da anedota. Estou muito perto de Flaubert, chamado o Cristo do estilo, numa alusão que padre Cruz nos repetia. A diferença é que Flaubert queria a arte, queria o belo: Plus l'expression se rapproche de la pensée, plus le mot colle dessus et plus c'est beau – diz ele. No meu caso, porém, a causa é a verdade, o amor veri que o Caraça nos legou, o gaudium de veritate de que nos fala Agostinho (Confissões, 10.23). Por isso também, vale para mim o que disse ele na epístola: ego vero plus amo discere quam docere (Epístola, 193, 49.13), eu de verdade gosto mais de aprender que de ensinar.

J.Lourenço, “Carta ao Prof. Lara Resende”, junho de 1971

O propósito deste Capítulo é contextualizar a discussão sobre a individuação e introduzir a temática da metodologia na obra de Vigotski. Almejo, assim, favorecer a elaboração de contornos metodológicos para a construção de uma possível noção de individuação, inspirada na abordagem histórico-cultural. Para tanto, situarei historicamente algumas definições acerca do conceito de individuação; apresentarei alguns estudos a respeito desse tema, destacando a importância das investigações sobre a individuação realizadas por Pierre Janet (demonstrando a influência desse autor na produção vigotskiana); e, finalmente, iniciarei a apresentação de alguns marcos metodológicos na obra de Vigotski, entrelaçando tais marcos com a temática da individuação e com flashes do contexto de vida do autor bielorrusso.

A “individuação” é uma antiga preocupação da reflexão filosófica. Aristóteles, até onde se sabe, foi o primeiro a se dedicar amplamente ao “princípio de individuação” e aos “problemas por ele suscitados” (MORA, 2001). O tema da individuação também vem marcando presença em outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia e a antropologia.

Segundo o “Dicionário Aurélio”, individuar e individualizar são sinônimos, ambos compondo a noção de “distinguir”. A individuação é definida, portanto, como “ato ou efeito de individuar(-se)”; e individualização, como o “ato ou efeito de individualizar(-se).” (FERREIRA, 2004).

Dando ênfase ao processo que permite ao sujeito “distinguir-se”, o *Dictionnaire de l'Académie Française* (1996/1997) define individuação como “aquilo que faz com que um indivíduo se diferencie de outro indivíduo”. Nessa mesma linha, mas enfatizando os fatores sociais e genéticos que participam desse processo de diferenciação individual, o *Dicopsy.com*

- Dictionnaire de Psychologie (s/d) define individuação como o “nome dado ao mecanismo que participa da diferenciação de um organismo de seus pares sociais ou genéticos.”

Buscando detalhar o significado de individuação, na perspectiva da psicologia, o *Dicionário de Psicologia*, de Peter Stratton (2003), define individuação como o processo de tornar-se separado, explicando que o termo é “particularmente empregado para fazer referência às pessoas durante a transição da adolescência à fase adulta, período em que elas se separam e tornam-se independentes dos seus familiares.” (STRATTON, 2003).

Apontando para o fato da tomada de consciência individual, o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* define individuação como “um processo por meio do qual uma pessoa se torna consciente da sua individualidade.” (HOUAISS, 2001).

Ainda na perspectiva da psicologia e enfatizando a ideia de “indivíduo psicológico”, Carl Gustav Jung (1875-1961) afirma que: “De uma forma geral, [individuação] é o processo pelo qual os seres individuais formam-se e diferenciam-se; mais especificamente, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como um ser distinto da psicologia geral, coletiva.” (JUNG, 1987b, par. 757).

Pode-se concluir que, no caso dos seres humanos, a individuação, tal como é apresentada nas citações acima, indica, de uma forma geral, o contínuo processo ou movimento por meio do qual o sujeito diferencia-se, distingue-se, singulariza-se em relação a seus pares e ao meio social. Contudo, essas definições genéricas não bastam, pois o conceito de individuação ganha contornos muito específicos em função do referencial teórico em que é empregado.

4.1 Como pano de fundo: a individuação desde o princípio

Segundo o *Dicionário de Filosofia* de José Ferrater Mora, chama-se de princípio de individuação ou princípio de individualização ao princípio que explica porque algo é um indivíduo, um ente singular (MORA, 2001).

Desde Aristóteles, uma pergunta não se cala: o que propicia que algo seja considerado um indivíduo? Embora o pensador grego não tenha dado uma resposta única a essa questão, o filósofo sugeriu que o princípio da individuação é constituído pela “matéria” (MORA, 2001). No entanto, para se abordar a ideia de uma matéria que possa ser, de fato, individante e humana, é necessário tratar da diferença entre “matéria pura” e “matéria qualificada” e se discutir a relação entre forma e matéria:

Tomemos, por exemplo, os homens. O tamanho (ser alto, gordo, etc), a cor (ser branco, amarelo, etc), as disposições corporais (estar de boa ou má saúde), as características psicológicas (ser abúlico, inteligente) são todas as propriedades da matéria humana. Assim, podemos dizer que a concepção aristotélica da matéria, pelo menos ao nível do homem, é igual à concepção das circunstâncias humanas. O que permanece igual em todos os homens, de acordo com a concepção clássica, é ser um animal racional [questão da forma], o que é equivalente à propriedade de participar numa inteligência ativa, propriedade que se reconhece no fato de aceitar os princípios racionais. Mas o modo como tais princípios são reconhecidos é diferente em cada um dos homens. Com o que resolvemos a famosa dificuldade de que a matéria não pode ser o princípio de individuação pelo fato de não ser cognoscível. Mas isto é certo talvez para a “matéria pura”, mas não para a “matéria qualificada”. No entanto, com isso não resolvemos ainda a dificuldade que põe o fato de que com o fim de qualificar a matéria necessitamos de algum modo da forma, pois a forma é a qualidade de uma matéria dada. Talvez seja melhor supor que a noção de indivíduo é susceptível de possuir diferentes graus. O próprio Aristóteles insinua uma solução semelhante, quando parece conceber a alma do homem como uma forma individual (MORA, 2001, p. 1488).

Diversos embates se estabeleceram ao longo da história da filosofia a respeito do que, de fato, definiria o princípio da individuação. Esses embates giravam em torno da relação entre forma e matéria, entre quantidade e qualidade, entre universalidade e singularidade, entre corpo e alma (ou mente), entre espaço e tempo. Para tal definição, discutia-se a respeito da prevalência de um atributo sobre o outro ou o modo como se processaria a inter-relação de alguns desses atributos.

O médico e filósofo muçulmano Avicena (980-1037) afirma “que o princípio de individuação é a matéria qualificada pela quantidade”. Posteriormente, o teólogo escocês John Duns Scotus (1265-1308), um dos principais escolásticos preocupados em definir o problema da individuação, assinalava que a quantidade de matéria, por ser apenas um acidente, não poderia ser definidora da individuação. O que poderia defini-la, então, não seria nem a matéria, nem a essência, nem um acidente exterior à essência (MORA, 2001). A individuação seria para ele um princípio positivo, próprio da essência, uma “modalidade da substância”. Esse princípio é a *haecceidade*.

A *haecceidade*, para Scotus, é “a particularização ou individualização da ESSÊNCIA, e não, a própria forma da coisa, pois essa subsiste fora do múltiplo.” (MORA, 2001, p. 1489). Para o escolástico, portanto, “não é a matéria, mas uma entidade positiva (*haecceitas*) que se vem juntar à natureza comum como última determinação.” (COSTA FREITAS, 2004, p. 7).

De acordo com a *Conscienciopédia*, a *Ecceidade* ou *hecceidade* (ou ainda, *haecceidade*) passou a ser definida ou identificada como o “processo de individuação, em

linguagem filosófica, no qual uma individualidade ou essência se manifesta no mundo” (CONSCIENCIOPÉDIA, s/d). O termo *ipseidade* (do latim medieval: *ipseitate*), sinônima de hecceidade, ficou bastante conhecido na história da filosofia como “*diferença individuante, caracterizadora do indivíduo*” (OLIVEIRA, 2002)

Embora a filosofia escolástica concordasse que “é o princípio que explica por que algo é um indivíduo”, as ideias acerca desse princípio eram bastante divergentes entre os próprios filósofos escolásticos. Para o dominicano São Tomás de Aquino (1225-1274), “o fundamento da diversidade numérica das substâncias criadas sensíveis é a matéria, o princípio espaço-temporal: o indivíduo é este (Pedro, *por exemplo*), porque ocupa este lugar no espaço e no tempo (este lugar histórico)” (GOMES, s/d, grifo do autor).

As polêmicas em torno dos princípios definidores da individuação permanecem ao longo da história. Procurando sintetizar alguns desses princípios, o filósofo e matemático Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), sustentado pela ideia de individuação como “própria entidade”, estabeleceu que: “1) Todo indivíduo se individualiza por toda a sua entidade; 2) O princípio da individuação consiste em negações; 3) O princípio da individuação é a existência” (MORA, 2001, p. 1490).

Contrapondo-se a esses preceitos, outros estudiosos procuram definir o espaço e o tempo como o germe do processo de individuação. Assim procede, por exemplo, Arthur Schopenhauer (1788-1860), afirmando que justamente o tempo e o espaço permitem que se singularize “a unidade essencial do todo”, unidade essa que, pelo princípio espaço-temporal, passa a ser convertida em multiplicidade (MORA, 2001, p. 1490).

O conceito de individuação é um conceito-chave na psicologia analítica junguiana. Contudo, devido aos limites deste trabalho, não será possível analisar com profundidade tal conceito na obra de Jung, uma vez que seria necessária a apresentação de uma série de conceitos interligados. Ressalto que Jung utiliza o termo individuação para designar o “processo que gera um ‘*individuum*’ psicológico, ou seja, uma unidade indivisível, um todo” (JUNG, 2000, p. 269). É importante observar a ideia de “processo” que marca o conceito de individuação em Jung e a proposta de “tomar-se si mesmo” presente nos objetivos da análise de fundamentação junguiana. Repleta de simbologias, a psicologia analítica define a “mandala” como símbolo de individuação:

(...) a mandala é um símbolo de individuação. É portanto o mago negro que encontra a chave para a solução das dificuldades de fé que oprimem o sonhador, as chaves que abrem o caminho da individuação, O par de opostos deserto-paraíso significa portanto o outro par de opostos isolamento individuação ou o tomar-se si-mesmo (JUNG, 2000, p. 44).

Contrariamente à ideia de “individualismo”, que significaria para Jung “acentuar e dar ênfase deliberadamente a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas”, o processo de individuação “significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas e é o fator determinante de um melhor rendimento social” (JUNG, 1987a, p. 49).

De acordo com Costa (2009), no processo de individuação teorizado por Jung, o indivíduo busca, gradativamente e com o apoio do processo analítico, identificações mais pautadas em orientações advindas de “Si-mesmo”²⁰ do que em diretrizes e valores emanantes do meio social. Para tanto, é preciso que haja uma dupla adaptação do indivíduo: às condições exteriores (naturais, culturais e sociais) e às condições interiores (a exemplo das percepções inconscientes). E o mesmo autor continua: “Atingir esta dupla adaptação permite ajudar a alcançar a totalidade da consciência do Self”.

A individuação, para Jung, é, portanto, “um processo arquetípico que permite o surgimento lento de uma personalidade cada vez mais ampla”. Em outras palavras, “podemos dizer que o que simboliza, para Jung, o processo de individuação é a relação excêntrica entre o lado consciente e o lado inconsciente da psiquê humana” (COSTA, 2009).

Resgatando o conceito escolástico de Scotus de *ipseidade* e o incorporando à Gestalt-terapia, Ribeiro (2005, p. 11) define tal conceito como “o si mesmo maior e consciente”, como o resultado do processo evolutivo do sujeito “no e pelo mundo, [...] uma estrutura existencial em contínuo processo de mudança, por meio da qual o sujeito se percebe uma totalidade em ação”.

Embora seja possível identificar acentuadas diferenças entre a teorização junguiana de individuação e a noção de *ipseidade*, abordada por Ribeiro, é possível também localizar aspectos comuns entre as duas produções, tais como: a importância da ideia de processo de transformação e certa valorização da consciência no movimento contínuo de descoberta de si mesmo.

Ao enfatizarem a perspectiva de um “sujeito social”, dois representantes significativos da assim chamada Escola de Frankfurt, críticos da indústria cultural,²¹ Theodor Wieselgrund Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), também abordaram a temática da individuação.

²⁰ O “Si mesmo” é comumente definido na psicologia analítica como o arquétipo do Self, que representa a globalidade da personalidade individual (COSTA, 2009).

²¹ A expressão “indústria cultural” foi criada por Adorno e Horkheimer como forma de substituição e crítica à ideia de “cultura de massa”. A dupla frankfurtiana procurava denunciar, ao cunhar tal expressão, “a impossibilidade de haver qualquer vestígio de igualdade entre ‘cultura de massa’ e democratização da cultura.” (Severiano, 2006, s/n).

De acordo com Bastos (2007, p. 203-218), a individuação para ambos os frankfurtianos é compreendida como “processo de socialização de valores, crenças e comportamentos”, o qual possibilita a constituição da individualidade humana por meio de “transmissão, elaboração, significação e criação da cultura”. Esse processo permite ao sujeito “sua construção como sujeito social.”.

Adorno (1973, p. 47) contudo, associa a noção de indivíduo à ideia de “eu” e de autodeterminação, afirmando haver uma espécie de estágio pré-indivíduo. Eis como se expressa esse autor: “Mesmo antes de ser indivíduo, o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação.”

Bastos (2008) afirma que Adorno, como um grande crítico da por ele denominada “indústria cultural”, entende que “o processo de individuação do homem, a construção do indivíduo como ser consciente de sua própria individualidade, passa a ser constituído pela individualização exacerbada.”

Essa “individualização exacerbada”, apontada por Bastos (2008) pode ser comparada ao que o próprio Adorno (ADORNO & SIMPSON, 1994, p. 123) denominou de “pseudo-individuação”: “Por pseudo-individuação, entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização.”

Severiano (2006) nos ajuda a compreender a forma como, na concepção de Adorno, a indústria cultural forjaria o processo de individuação, processo esse que, assim forjado, passa a ser concebido como “pseudo-individuação”. Uma vez que a indústria cultural não tem por finalidade servir às massas, mas sim, à “racionalidade tecnológica e administrativa do grande capital”, o processo de vivência social pode produzir apenas uma falsa ideia conciliatória entre indivíduo e sociedade.

A individuação, produzida a partir da lógica da indústria cultural, pode ser concebida, então, como “pseudo-individuação”, já que a racionalidade tecnológica capitalista “não visaria à diferenciação entre indivíduo e sociedade, mas sim, à *mimese*, à homogeneização das consciências” (SEVERIANO, 2006).

Como podemos perceber, foram diversos e polifônicos os sentidos atribuídos ao termo “individuação”, em relação à época e aos pressupostos adotados pelos estudiosos. Um fato curioso é que o debate acerca da temática da individuação, desde Aristóteles, esteve atrelado ao questionamento sobre o que diferencia a “Natureza natural” (entendida, por vezes, como “matéria natural” ou “natureza comum”) da natureza humana (designada, por vezes, como

“matéria qualificada”). Essa diferenciação esteve bastante presente na obra de Vigotski, como veremos posteriormente, assim como, as controvérsias acerca da relação entre matéria e essência (compreendida ora por “alma”, ora por “entidade”) e as polêmicas a respeito da compreensão do “princípio espaço-temporal”.

Além desses temas, outros tópicos que permearam as discussões sobre o princípio de individuação estiveram presentes na obra vigotskiana, tais como: a relação entre conteúdo e forma [tema que também se sobressaiu em suas análises sobre a arte (VIGOTSKI, 1925/1999b)]; a preocupação com o que faz do ser humano um indivíduo psicológico (vide, por exemplo, VYGOTSKI, 1931/2000); a crítica às visões que desconsideram a realidade histórico-cultural no processo de desenvolvimento psicológico (essa crítica se fez presente em grande parte dos escritos vigotskianos); e a análise da relação entre universalidade e singularidade [conteúdo que permeou, sobretudo, as discussões epistemológicas relativas à crise na psicologia (VIGOTSKI, 1927/1999a)].

É possível localizar ainda na produção vigotskiana certa proximidade com algumas afirmações de parte dos autores anteriormente citados, afirmações essas que valorizam o papel da consciência e da noção de processo ao invés de produto, em relação à temática da individuação.

No entanto, como veremos posteriormente, não se pode acreditar que esses aspectos, que denotam proximidades com parte das afirmações de alguns autores, revertam em possibilidades de identificação entre tão diversas concepções, ou ainda, que é possível uma aproximação teórico-metodológica entre esses pesquisadores e o psicólogo bielorrusso. Afinal, cada obra situa-se num contexto global de produção. E, principalmente em relação à psicologia, não foi possível, ao longo da história, a definição de um objeto comum de estudo. E digo isso pois, para a realização de possíveis aproximações, ainda que minimamente, seria necessário haver identidade quanto ao objeto de pesquisa.

Vejamos algumas ideias discutidas por uma pesquisadora de fundamentação histórico-cultural, Goés (1991), pois suas análises apresentam um precioso esboço de uma noção de individuação (ou individualização), de inspiração histórico-cultural.

De acordo com Góes (1991, p. 21), o processo de desenvolvimento estabelece, no ser humano, “uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, de individuação do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura”. Percebe-se, então, que individuação e socialização, para essa pesquisadora, são fenômenos vinculados: “A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca.”

No entanto a forma como acontece o fenômeno da “diferenciação” ou “distinção individual” é ainda motivo de debate tanto nas ciências humanas e biológicas como na própria psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, o que me iguala e o que me diferencia do Outro? Como é entendida essa diferenciação? Como ocorre a vinculação entre o natural e o social? Como considerar a ideia de um indivíduo social nas pesquisas em ciências humanas?

Um autor contemporâneo de Vigotski salientou os aspectos estritamente humanos e histórico-sociais do processo de individuação: Mikhail Bakhtin (1895-1975), linguista russo que afirma:

Para evitar os mal-entendidos, convém sempre estabelecer uma distinção rígida entre o conceito de indivíduo natural isolado, não associado ao mundo social, tal como o conhece e estuda o biólogo, e o conceito de individualidade, que já se apresenta como uma superestrutura ideológica semiótica, que se coloca acima do indivíduo natural e é, por consequência, social. Estas duas acepções da palavra *individualidade* (o indivíduo natural e a personalidade) são habitualmente confundidas, o que faz com que se constate geralmente, na reflexão da maior parte dos filósofos e psicólogos, um *quaternio terminorum*: ora se considera uma acepção, ora ela é substituída pela outra (BAKHTIN, 1929/2006, p. 58).

A importância que o linguista russo atribuiu à questão da “superestrutura ideológica semiótica, que se coloca acima do indivíduo natural” também é algo a ser considerado ao se procurar compreender o processo de individuação.

Como veremos, a seguir, as questões acerca do que faz com que algo seja considerado um indivíduo (levantada desde os primórdios da história da filosofia) e o que levar em conta na definição de “indivíduo psicológico” são tópicos ainda polêmicos para a psicologia. Essas questões ocuparam (e ainda vêm ocupando) as reflexões de muitos pesquisadores, inclusive daqueles que tiveram forte influência sobre a produção vigotskiana.

4.1.1 Em cena: *l'individuation*

Em 24 de janeiro de 1929, Janet proferiu, no Collège de France, uma conferência intitulada “L'individuation”. Concebendo a individuação como uma operação fundamental que faz do sujeito um ente singular, mas, consciente de que estava lidando com um fenômeno “complicado e difícil” (JANET, 1929, p. 153), o médico e psicólogo francês, em dado momento de sua apresentação, achou por bem retomar uma questão básica: a definição de indivíduo.

Quando se considera o amplo conjunto dos seres vivos, ponderou Janet, a resposta à questão “o que é um indivíduo?” nem sempre é simples. E, tomando como exemplo a colônia de coral, o autor indagou: ela se constitui, em si mesma, como um indivíduo completo ou cada um de seus integrantes (tais como, os moluscos) devem ser concebidos como indivíduos particulares? Em suma, um recife de corais é, ele próprio, um organismo individuado ou resulta da soma das criaturas que nele habitam?

Após indicar as dificuldades de responder a tais perguntas, Janet deixou claro, na conferência acima mencionada, que sua preocupação principal consistia em caracterizar, não a individualidade de todo e qualquer ser vivo, mas sim, “o indivíduo psicológico”, que é, a seu ver, “uma criação particularmente social. Inventamo-nos graças à sociedade que nos fez e que pode, igualmente, nos desfazer. Estamos separados uns dos outros por uma oposição de funções e considerações sociais” (JANET, 1929, p. 149).

Vigotski, no já referido manuscrito, produzido também em 1929 (posteriormente publicado com o título “Psicologia concreta do homem”²²), rascunhou um conjunto de ideias que abordam, entre outros temas importantes, alguns pressupostos básicos que lhe serviriam de guia para posteriores desenvolvimentos sobre o processo de individualização das funções sociais. Os temas ali abordados receberam do autor aprofundamentos em escritos ulteriores e, outros, ainda se revestem de elementos enigmáticos para os estudiosos de sua obra, constituindo-se alvo de uma série de investigações por parte dos comentadores.

Góes (2000, p. 117), chama atenção para o fato de que há, nesse escrito, diversas menções a Janet. E destaca que o psicólogo e médico francês foi uma “referência para Vigotski” não apenas naquele manuscrito, mas “em outros textos”.

Vale ainda mencionar o ponto-de-vista de outro estudioso das ideias vigotskianas: “A escola francesa de psicologia de Pierre Janet, que enfatizava o problema da atividade e indicava o papel dos ‘outros’ na formação do psiquismo individual, influenciou profundamente Vygotsky e seu grupo” (DANIELS, 1996, p. 102).

Interessa-me especialmente aqui as teorias que Janet endereçou ao tema da individuação, pois tais teorizações contribuíram sobremaneira para as reflexões de Vigotski acerca da dimensão social da formação do psiquismo. Como aponta um dos conhecidos comentadores da produção do psicólogo russo, “Pierre Janet está, sem dúvida, entre os

²² O texto em questão constitui-se em um conjunto de anotações de Vigotski, que foi resgatado dos arquivos de sua filha, Gita Vigodskaja, e publicado por Puzirei no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, *Psicologia*, 1986, nº 1. Vale ressaltar, que o título “Psicologia Concreta do Homem” não é de autoria de Vigotski, tendo sido cunhado pelo próprio Puzirei.

principais pensadores contemporâneos que abasteceram Vygotsky com formulações fundamentais.” (VAN DER VEER, 1994, p. 205).

Na obra *Les débuts de l'intelligence* (“Os primórdios da inteligência”), publicada em 1932, Janet indica uma das fontes de sua formulação de que a “unidade da individualidade” é construída socialmente: “Uma tese defendida principalmente por Durkheim (e que foi retomada por muitos outros autores) atribui uma origem social à maior parte das operações intelectuais, considerando nossas ideias, julgamentos, classificações, princípios da razão como sendo de origem exclusivamente social”. Ainda que o médico e psicólogo estivesse, sem dúvida, alinhado com as teorias do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), já que ambos os autores – e também Bergson – estudaram na mesma turma da reconhecida École Normale Supérieure, de Paris, Janet não deixou de apontar um certo exagero na tese da origem social dos fenômenos psíquicos, pois era da opinião de que essa concepção nem sempre dava o devido valor às “invenções individuais” (JANET, 1932, p. 38).

Mas, apesar de suas eventuais críticas ao colega sociólogo, Janet reconhecia-se bastante sintonizado com as ideias de Durkheim, um pensador cujas formulações teóricas contribuíram, também, para as investigações vigotskianas acerca das relações que se estabelecem entre os âmbitos cultural e psíquico:

Embora ele [Vigotski], às vezes, se referisse a Durkheim de forma bastante crítica [...], pode-se compreender por que as ideias da escola sociológica francesa atraíram sua atenção. Em primeiro lugar, Durkheim, como seu contemporâneo Janet, [...] defendia a ideia de que qualquer explicação real dos complexos fenômenos sociais situava-se na reconstrução de seu desenvolvimento. Em segundo, Durkheim resistia à ideia de que fosse possível chegar a um esboço do complexo funcionamento mental por meio de um estudo do indivíduo. Em sua opinião, cada sociedade compartilhava um conjunto de representações coletivas que se impunham [...] ao indivíduo. Essas representações coletivas eram as portadoras da experiência acumulada de gerações de pessoas e podiam ser comparadas a instrumentos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 227).

Entendendo a individuação como um processo gradual e contínuo de formação da unidade pessoal, Janet realçou, em *L'intelligence avant le langage* (“A inteligência prévia à linguagem”), que “a noção de indivíduo depende da noção de grupo humano. São noções correlatas que se desenvolvem conjuntamente.” (JANET, 1936, p. 44). Exemplificando suas ideias com uma citação de caráter etnográfico, Janet mencionou um trecho de *L'âme primitive* (“A mente primitiva”), obra publicada em 1927 por Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), filósofo e antropólogo francês que, aliás, também deixou marcas evidentes na obra vigotskiana: “não é

nem o indivíduo nem a espécie que está representada [no psiquismo do ‘primitivo’], mas, simultaneamente, um e outro e um no outro.” (LÉVY-BRUHL, 1927/1963, p. 37).

Como comenta Vigotski, demonstrando a clara influência de Janet e Lévy-Bruhl: “[...] passamos a ser nós mesmos por meio dos outros; esta regra não se refere apenas à personalidade como um todo, mas também, à história de cada função específica. [...] Toda função psicológica superior passou necessariamente por um estágio externo, pois, inicialmente, a função é social.” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 149-150).

Em sua autobiografia científica, o célebre neuropsicólogo Alexander Luria (1902-1977) lembrou o papel de destaque ocupado por Janet no campo da psicologia, nas primeiras décadas do séc. XX, e fez uma síntese de algumas formulações do famoso pesquisador. O amigo e discípulo de Vigotski destacou que, para Janet, as formas complexas da memória, assim como os conceitos de espaço, tempo e número, tinham raízes na história concreta da sociedade e não eram, como acreditava a clássica psicologia idealista, categorias intrínsecas da mente (LURIA, 1979).

No entendimento de Janet, eram de fato tênues os limites que separavam o indivíduo do “self social”, do *socius* – termo que Janet tomou emprestado do filósofo e psicólogo norte-americano James Mark Baldwin (1861-1934). Baldwin foi também referência significativa na produção vigotskiana: “Alusões a Baldwin aparecem com frequência em todo o discurso de Vygotsky, até sua morte [...]. A íntima relação de Baldwin com as ideias sociogenéticas de Janet foi, claro, um fator adicional que tornou Baldwin relevante para Vygotski.” (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 213-214).

Entre outros aspectos, chamou a atenção de Vigotski a concepção baldwiniana de que a formação da personalidade da criança caminha da noção que a criança tem dos outros, em direção à noção que ela constrói a respeito de si mesma. O psicólogo norte-americano explicou essa transição, em 1897, da seguinte forma:

O desenvolvimento da personalidade da criança não pode absolutamente avançar sem que ela modifique continuamente seu sentido de si mesma, por sugestões dos outros. Assim, ela própria, em cada estágio, é realmente, em parte, outra pessoa, mesmo no que se refere ao entendimento que tem sobre si mesma [...] Ela entende o outro, o *alter*, como seu *socius*, exatamente como ela entende a si mesma como o *socius* do outro: e a única coisa que permanece mais ou menos estável durante todo o desenvolvimento, é o fato de que *há um* crescente sentido de self que inclui ambos os termos, o ego e o *alter*. Em suma, o genuíno self é o self bipolar, o self social, o *socius* (BALDWIN, 1897, p. 24; grifos do autor).

Góes (2000, p. 119) lembra que, associando influências de Baldwin, Durkheim, Lévy-Bruhl e diversos outros autores, Janet insistia que “a singularização vem das experiências no grupo social. A separação do individual e a distinção entre pessoas são primeiramente realizadas no plano social e, depois, reconstruídas pelo próprio indivíduo.”.

O próprio Vigotski fez menção à “Lei fundamental da psicologia”, formulada por Janet, segundo a qual a criança, no decorrer de seu desenvolvimento, assimila e aplica a si própria as formas sociais de comportamento que, inicialmente, os demais (outras crianças, adultos) impingiram a ela (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 146). Nessa concepção, o estofo do psiquismo individual está amplamente inserido no conjunto de relações sociais ao qual o sujeito pertence. Não é por acaso, portanto, que suas anotações de 1929 já traziam a seguinte afirmação:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...]). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta ou embrionária – no coletivo, ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 28-29, grifo do autor).

O “indivíduo psicológico” janetiano que se singulariza em sociedade distingue-se dos animais por fazer uso da linguagem verbal: “A invenção da palavra caracterizou a humanidade” (JANET, 1929, p. 285). Especulando sobre a forma que a “linguagem primitiva” assumiu nos primórdios da comunicação verbal humana, o psicólogo cogitou que os “sons específicos apenas se tornaram fórmulas verbais quando adquiriram um aspecto social.” (JANET, 1936, p. 63). O autor não cansou de insistir em suas obras que “toda a vida humana assenta-se na linguagem” e que a psicologia nada mais é do que “uma aplicação da linguagem ao comportamento” (JANET, 1929, p. 28).

Cabe ainda esclarecer que, apesar de toda a atenção que Janet deu à esfera cultural, suas concepções sociológicas destoavam amplamente das que foram desenvolvidas por Marx e Engels, dois pensadores que, como já abordado neste texto, desempenharam papel importante na psicologia histórico-cultural.

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), famoso psicólogo que trabalhou diretamente com Vigotski, reconheceu o importante papel que Janet assumiu no desenvolvimento da psicologia, destacando a formulação do psicólogo francês de que a criança assimila, no desenvolvimento de sua personalidade, as formas sociais de comportamento que os adultos estabeleceram com ela (LEONTIEV, 1977).

Leontiev, no entanto, procurou apontar as diferenças ideológicas existentes entre a teoria janetiana e a concepção histórico-cultural:

[...] Janet, assim como toda a escola francesa, partiu do pressuposto de que o indivíduo é, inicialmente, não-social, que a individualização é impingida a ele a partir de fora. Em sua análise da atividade humana e da vida social, Janet estava muito distante do marxismo. Ele concebeu a relação de cooperação como a relação social básica, relação essa que apenas pode ser tomada como um fato óbvio por um acadêmico que vê os aspectos superficiais das conexões sociais, mas não atribui importância fundamental às relações econômicas que formam sua base (LEONTIEV, 1977, p. 21).

Ainda que as concepções sociopolíticas de Janet não se harmonizassem com a teoria marxista, é fato que o médico e psicólogo francês deu importantes contribuições para as formulações de Vigotski, ao postular que: a) o indivíduo é uma construção social; b) o conceito de indivíduo é inseparável do conceito de grupo; c) a individuação é um processo gradual e permanente de constituição da unidade pessoal; d) a humanização – e, conseqüentemente, a individuação – ancora-se profundamente na linguagem verbal.

Em Janet, Lévy-Bruhl e Baldwin já havia, certamente, uma noção social de individuação. No entanto, é necessário se levar fortemente em conta as críticas realizadas por Leontiev (1977), as quais, indicam a necessidade de uma concepção que considere não apenas o “social”, mas que leve em consideração a perspectiva crítica histórico-cultural.

Como, então, Vigotski conseguiria incorporar em sua abordagem essa e outras tantas influências teóricas sem, contudo, comprometer-se com o tão criticado, por ele mesmo, ecletismo metodológico? Quais novos sentidos poderiam ganhar os princípios esboçados acima a respeito da questão da individuação?

4.2 Descortinando cenários de vida e fundamentos histórico-culturais

Compartilho com Martins (2004, p. 84-86) a ideia de que é inegável a existência no indivíduo de “uma singularidade irredutível às coordenadas sociais”, contudo a própria existência ou o “ser dessa singularidade” não é algo abstrato e a-histórico. Esse ser “é

exatamente sua construção genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza por meio do processo histórico-social”. Afinal, o indivíduo é um ser social singular, única e exclusivamente, porque se constitui como um ser social genérico. Cabe considerar que a existência do indivíduo só pode ser concebida, na perspectiva histórico-cultural, “em sua autodiferenciação” em relação à sociedade, “o que lhe confere, inclusive, papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade”. A proposta de admitir a existência de um ser social genérico remete à afirmação de que “a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade. Nesse sentido, a personalidade põe-se como atributo do indivíduo ou expressão máxima da individualidade humana”. Essa noção de personalidade está intimamente vinculada à de individualidade, uma vez que “a personalidade representa uma objetivação da individualidade, o estilo pessoal que lhe configura”. Esse “estilo pessoal” só pode ser concebido em constante e permanente mudança, entendida como processo de individualização.

Vejamos a relação entre os processos histórico-sociais e a individuação, a partir do próprio contexto em que a personalidade de Vigotski emergiu.

4.2.1 Cena I: Infância na Bielorrússia

Orsha, 5 de novembro de 1896. Nasce, em uma família judaica, Lev Semenovich Vigotski, a segunda criança de pais que gerariam oito filhos: dois meninos e seis meninas (VYGODSKAYA, 1995).

Ainda que gozando de uma razoável situação financeira, essa família não estava imune às diversas restrições que a monarquia czarista impunha à comunidade judaica. Sob o jugo de arbitrárias e discriminatórias imposições legais, os judeus russos eram obrigados, por exemplo, a residir em territórios demarcados, além de não poderem exercer todas as profissões e de apenas terem acesso a um reduzidíssimo número de vagas nas universidades (MOLL, 1992).

Um pouco antes de Lev completar seu primeiro ano de vida, a família muda-se para Gomel, uma pequena e próspera cidade da Bielorrússia. E é nesse local que o garoto, sempre imerso em estimulantes atividades intelectuais, passa a sua infância e adolescência (KOTIK-FRIEDGUT; FRIEDGUT, 2008).

Sua família, que sempre dera grande valor às atividades intelectuais e culturais, costumava conversar com Lev e seus irmãos sobre história, literatura, artes plásticas e teatro e todos, assiduamente, frequentavam o teatro de Gomel. A literatura, porém, tornara-se um

verdadeiro culto na casa, de forma que sempre havia livros novos na biblioteca doméstica (VYGODSKAIA & LIFANOVA, 1999a). O garoto passa, então, a manifestar, desde cedo, sinais de uma vívida imaginação e curiosidade, sem, contudo, deixar de se envolver com atividades comuns às crianças de sua idade e de se comportar de maneira amável para com as pessoas em geral.

Seus primeiros anos de estudo são conduzidos em casa por sua própria mãe, professora, mas que nunca exercera a profissão. Lev passa a ter acesso, então, às disciplinas básicas e clássicas, estudando idiomas, como hebraico, grego e inglês, assim como, a cultura judaica (KOTIK-FRIEDGUT; FRIEDGUT, 2008).

Além da educação ministrada por sua mãe, o menino pôde contar também, por cinco anos, com a ajuda de um tutor – um judeu matemático e ex-exilado político que se tornara, ao que tudo indica, um instigante modelo de comportamento para Lev. Esse notável educador acreditava que seus pupilos precisariam aprender a pensar de forma independente. E, desse modo, em seus ensinamentos utilizava-se do assim chamado “método socrático”: solicitando que Lev expusesse um dado tema, o tutor estimulava-o a perceber e argumentar sobre suas omissões e erros, fazendo o garoto observar que, frequentemente, ele próprio poderia superar suas dificuldades, sem precisar de uma intervenção direta do preceptor (DOBKIN, 1982; KOTIK-FRIEDGUT & FRIEDGUT, 2008).

Essa vivência familiar e a relação de ensino e aprendizagem experienciadas com sua mãe e seu tutor, muito provavelmente, deixariam marcas em Lev. Contudo, por mais que seus familiares e preceptor exercitassem a imaginação, jamais poderiam prever o futuro daquele garoto...

4.2.2 Cena II: Formações universitárias em Moscou

No que se refere à escolha do curso universitário que faria, ainda que se sentisse fortemente atraído por filosofia e literatura, Vigotski adotou inicialmente uma sugestão de seus pais: a de que se tornasse médico, posto que essa profissão permitir-lhe-ia trabalhar fora do território imposto aos judeus.

Assim, ele ingressou em 1913 no curso de medicina da Universidade Imperial de Moscou, mas, um mês depois, transferiu-se para o de Direito, optando por uma carreira que, além de contar com a aprovação de seus genitores, lhe daria igualmente a possibilidade de trabalhar para além dos assentamentos reservados à comunidade judaica. Embora tivesse acatado os conselhos paternos, Vigotski encontrou uma maneira de dar continuidade aos

interesses que vinha cultivando desde a juventude — em 1914, ele passa a frequentar, paralelamente ao curso de direito, a Faculdade de História e Filosofia da Universidade do Povo de Shanjavsky, uma renomada instituição que contava com ótimos professores, mas que não era formalmente reconhecida (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 28).

O então universitário encontrou, inclusive, uma forma “cênica” de estabelecer interfaces entre o campo jurídico e o domínio literário. Dobkin relata que observou, em 1915 ou 1916, um episódio que não apenas retratava essa tentativa de interligar o mundo das leis com o da criação literária, como também, ilustrava com precisão o estilo de pensar do futuro psicólogo.

Passando as férias escolares em Gomel, Vigotski montou um “julgamento jurídico literário” juntamente com Vladimir Uzin, um colega que, aliás, desempenhou influência importante na formação do jovem Vigotski. É que Uzin o teria ajudado a aprimorar seus conhecimentos em latim e acabou se tornando seu amigo. Posteriormente, esse poliglota e crítico literário traduziu vários clássicos da literatura mundial para o idioma russo (RIVIÈRE; MORO, p. 34).

O “julgamento” em questão tomava por base um conto do escritor russo Vsevolod Garshin (1855-1888), intitulado Natalia Nikolayevna, o qual descreve, em linhas gerais, a história de um homem que comete assassinato motivado por ciúmes. Na simulação do julgamento do “assassino”, Uzin assumiu a posição do juiz e Vigotski teria de escolher o papel de advogado de defesa ou de acusação. Mas Lev resolveu representar tanto um quanto o outro papel, como relembra Dobkin (1982, p. 15):

Inicialmente, fiquei confuso: não se tratava, claro, de uma situação real, e sim de uma encenação de um julgamento. Mas como era possível defender pontos de vista opostos? Então, percebi que ele era capaz de ver os argumentos favoráveis a ambos os lados. Ele adquiriu este estilo de analisar um caso quando estudou Direito. Mas todo o seu modo de pensar era tal que desafiava a unilateralidade, o preconceito e a excessiva confiança na exatidão de uma dada concepção. Toda a sua carreira científica foi marcada por essa extraordinária habilidade para compreender não apenas as coisas com as quais ele próprio podia se identificar, mas também, o ponto de vista das outras pessoas.

Em seu período universitário, Vigotski já escrevia resenhas jornalísticas: entre 1916 e 1917, por exemplo, ele trabalhou como secretário técnico e articulista – analisando obras literárias, comentando fatos históricos do judaísmo e combatendo o anti-semitismo – em um periódico judaico editado em língua russa. A publicação em questão – *Novyi put'* (Novo Rumo) – tinha uma orientação liberal e “estimulava os judeus a participarem da vida pública

da Rússia na condição de cidadãos que lutam por ampla igualdade” (KOTIK-FRIEDGUT; FRIEDGUT, 2008, p. 23).

Sempre interessado por literatura, ele apreciava, entre outros autores, o trabalho do poeta Osip Mandelstam (1891-1938), de quem viria a se tornar amigo, e passou a ler ainda mais o poeta Fyodor Tyutchev (1803-1873), de quem gostava de recitar os seguintes versos (DOBKIN, 1982, p. 15-16):

Nós ainda acreditamos em milagres
 Para todas as lições e Verdades
 Que a vida nos ensinou;
 Sabemos que há beleza que não esmaece
 E vigor que não pode ser exaurido;
 Que flores de um encanto incomum
 A um sarcasmo comum não sucumbirão.
 E gotas de orvalho, caídas sobre elas pela manhã,
 Não serão secadas pelo sol do meio-dia.
 É uma fé que não lhe vai ludibriar
 Se você vive para ela, por si só, do início ao fim;
 Nada daquilo que floresceu uma vez deve fenecer.
 Nada daquilo que foi deve passar.

A paixão de Vigotski pela dramaturgia era alimentada, nos seus anos de estudante universitário, pelos grandes espetáculos que ele podia presenciar nos teatros de Moscou. Vigotski e uma de suas irmãs — Zinaida Vigodsky, que, a partir de 1915, também passou a estudar em Moscou e a dividir um quarto com o irmão — puderam, por exemplo, ver de perto a atuação de um famoso ator russo, Vasili Kachalov, no *Hamlet* de Shakespeare.

Zinaida – que, assim como o irmão, era uma admiradora das ideias de Espinosa e se tornou uma reconhecida lingüista – afirmou, certa vez, que não houve época na vida de Vigotski em que ele não pensasse ou escrevesse sobre teatro (PASS, 2004, p. 50).

Não foi à toa, portanto, que Vigotski resolveu abordar em sua “dissertação de mestrado”, apresentada em 1916 à Universidade de Shanjavsky, um tema psicológico-literário intitulado *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Esse elogiado trabalho de análise apenas veio a público cerca de cinquenta anos após sua redação.

Vigotski manteve, ao longo da vida, grande interesse por aquela peça de Shakespeare, alimentando sua biblioteca pessoal com diversas traduções da obra (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 33).

A produção de Fiódor Dostoievski (1821-1881) lhe causou também forte impressão, porque Vigotski, em sua época de estudante universitário, teve a oportunidade de assistir às representações teatrais de algumas obras desse escritor russo, como a encenação de *Os irmãos Karamazov* (DOBKIN, 1982, p. 16).

Na Universidade do Povo de Shanjavsky — instituição que encarava a psicologia como “uma parte da análise literária e da filosofia” (PASS, 2004, p. 41) — Vigotski e Zinaida frequentaram ativamente os seminários ministrados por Gustav Shpet (1879-1937). Shpet, que havia sido aluno do famoso psicólogo russo Georgiy Chelpanov (1862-1936) e do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), era bastante reconhecido por seus estudos nos campos da historiografia, hermenêutica, estética e linguística.

Vigotski foi profundamente influenciado por Shpet, um pensador que defendia a tese de que “a forma primária do ser social é o discurso, o específico discurso (incluindo suas imagens, símbolos etc.) que incorpora a cultura de um dado povo.” (GRIER, 2009, p. 64).

Por dois anos, Vigotski e a irmã ouviram o influente intelectual discorrer sobre a “Forma interna da palavra” — tema que pode tê-los estimulado a desenvolver “uma sensibilidade para os aspectos psicológicos internos da linguagem” (VAN DER VEER & VALSINER, 2001, p. 20) — e sobre a “Psicologia étnica” (VERESOV, 2005).

No aquecido clima cultural de Moscou, Vigotski aproximou-se de temas especificamente psicológicos, como ele mesmo relembra: “Meus estudos científicos em psicologia iniciaram-se quando eu ainda estava na universidade e, desde então, nunca interrompi meu trabalho nessa área” (VIGOTSKI, citado por VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 31).

O jovem universitário leu uma obra pioneira no campo da psicologia da religião, *The Varieties of Religious Experience*, publicada em 1902 pelo filósofo e psicólogo William James (1842-1910), e o livro *Psicopatologia da vida cotidiana*, editado em 1904, por Sigmund Freud (DOBKIN, 1982, p. 17).

Van der Veer & Valsiner (2006, p. 20) acreditam que a escolha desses livros indicava um “interesse pelas camadas extremas da mente”.

4.3 Retomando a cena principal

Quando nasce uma criança, por mais que imaginemos possibilidades e caminhos para a sua vida e que tentemos desenhar trajetos ou rotas de antemão, jamais poderemos antecipar os rumos que ela irá tomar. São inúmeros os fatores que se entrelaçam no processo dinâmico de individuação. No entanto, ao serem analisados de forma dialética os fatos sociais e biográficos da vida de um sujeito, é possível tecer alguns fios condutores do complexo e dinâmico processo de constituição pessoal. A constatação de tais vetores evidencia que os fenômenos tidos como subjetivos não se opõem aos objetivos. Em outras palavras, objetividade e subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, não são fenômenos que se excluem e ambos podem ser objetiváveis por meio de análises materialistas dialéticas. No entanto esse processo não ocorre de forma harmônica. O problema da formação da personalidade, segundo Vigotski, envolve movimento e jogo de papéis, enfim, é um processo dinâmico e dramático (VIGOTSKI, 1929/2000).

Oliveira (2004, p. 70) afirma que o movimento de constituição individual pode ser considerado um processo constante de conflitos e embates, um movimento dialético de identificação e diferenciação experienciados nos diferentes contextos sociais – “o da família, o da vizinhança, o da escola [...]” – e que permitem à criança “responder a diferentes papéis” e assim, gradativamente, ir formando a sua personalidade.

A ideia de que o processo de individuação e, conseqüentemente, o de formação da personalidade é permeado por embates e conflitos, pode induzir a pensar que a perspectiva histórico-cultural se sustente, contrariamente ao que ela propõe, em uma visão dicotomizada de sujeito e meio social. No entanto, a abordagem histórico-cultural não se apoia na ideia de um sujeito apriorístico. E o assim chamado “social” não se constitui em um fator que se soma ao individual: o social e o individual formam uma unidade inseparável e constituída no jogo de papéis sociais. Esses confrontos, portanto, não representam uma negação do social, contrariamente, representam a própria revelação do “social em nós”.

De acordo com Delari Jr (2011, no prelo), uma das acepções do conceito de drama em Vigotski diz respeito ao “movimento dialético de colisão, contradição, e mútuo aniquilamento e recriação entre possíveis trajetórias opostas, constituindo um acontecimento.”

Para podermos avançar na compreensão da unidade sujeito-meio social, contudo, é necessário tangenciar as bases epistemológicas e históricas que sustentam a produção teórico-metodológica vigotskiana, visto que são tais bases, a meu ver, que podem amparar e tornar sustentáveis alguns esboços da ideia de individuação que vem sendo compostos ao longo

desta produção. Afinal, Vigotski, além de um importante teórico da psicologia, é um dos grandes epistemólogos dessa ciência e sua busca pelo conhecimento sempre esteve aliada às prementes necessidades de seu tempo histórico. Por conseguinte, a concepção de sujeito, implícita na produção vigotskiana, está atrelada, de diferentes formas, a sua crítica epistemológica à ciência psicológica.

Contudo tentar apreender a dimensão metodológica em uma obra que estabelece interfaces com vários campos do conhecimento e que vem sofrendo as mais diversas interpretações, como é o caso da produção de Vigotski, constitui-se em uma empreitada deveras desafiadora.

5. A MOLDURA METODOLÓGICA DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Reflexões 1 – Indagações

Como interpretar a produção de Vigotski?

De que forma poderíamos compreender a obra do jovem leitor de Hamlet e Espinosa que, pertencente a uma culta família judaica e amante da arte, conheceu de perto a injusta perseguição aos judeus na Rússia czarista, que iniciou seus escritos em torno da causa judaica, que foi um profundo conhecedor das obras de Marx e Engels e batalhou pelo materialismo dialético na arte e na ciência psicológica, que acalentou em sua práxis a mais vívida esperança na construção de um “novo homem” e de uma “nova sociedade” pós-revolucionária, que em suas pesquisas travou intensos embates teórico-metodológicos com diferentes abordagens filosóficas (estruturalismo, empirismo, fenomenologia, entre outras) e psicológicas (psicanálise, gestalt, behaviorismo, personalismo, reflexologia, reatologia e tantas mais), que, em suas investigações sobre psicologia e arte, adentrou o mundo da fábula, do conto e da tragédia e dialogou com o simbolismo e o formalismo russos, com o teatro de Stanislavski, o cinema de Eisenstein, a poesia de Mandelstam, a literatura de Dostoiévski e de tantos outros, que conheceu diferentes línguas (inclusive o esperanto) e adquiriu uma ampla cultura geral (indo da história do judaísmo à teoria da relatividade de Einstein), que foi “professor de professores” e de intelectuais e trabalhadores rurais, além de um grande orador, que sentiu o drama da vida e da morte em Hamlet, em seu meio familiar, na população soviética e em sua própria existência, que foi um dos importantes nomes nos campos da psicologia, defectologia e pedologia, mas que não ficou imune a perseguições ideológicas no período stalinista, que foi um incansável pesquisador preocupado com a constituição de uma nova psicologia científica e objetiva, que fez da pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, o deficiente e a criança excluída um dos mais profundos alimentos para a compreensão do desenvolvimento social humano, que tomou para si a responsabilidade de bater à porta da ciência psicológica para mostrar que a consciência não é um mero detalhe na vida psíquica do sujeito, mas o caminho para a transformação dialética do indivíduo e seu contexto histórico-cultural, que, como ex-aluno de pensadores ligados à filosofia, psicologia e linguística e profundo estudioso desses campos, preocupou-se com a dimensão semiótica no processo de constituição individual, que elaborou sínteses metodológicas, dialéticas e originais, para o campo da psicologia, que transitou por tantos temas e questões, inverteu lógicas, criou unidades metodológicas para a compreensão da consciência em desenvolvimento, deu grandes passos em sua elaboração teórica, e que, em sua práxis, nunca desistiu da busca por uma psicologia do homem social, uma psicologia científica e objetiva da consciência humana e, portanto, do homem consciente histórico-cultural – por quais caminhos, enfim, poderíamos interpretar esse

incansável humanista sem desconsiderar suas buscas teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, sem acorrentar seus pensamentos e intenções em compreensões estreitas e interpretações enclausuradas?

Reflexões e resgate histórico realizados pela autora.

É realmente complexa a tarefa de estabelecer uma visão de conjunto acerca da questão metodológica na obra de Vigotski, no entanto, com esse tópico, pretendo tão-somente pinçar alguns eixos temáticos que orientaram o seu trabalho, buscando vinculá-los à ampla investigação epistemológica realizada pelo autor.

Desse modo, almejo resgatar a específica relação que o psicólogo estabeleceu entre indivíduo e meio social, relação essa orientada, como veremos, de forma intensa e original pelos pressupostos filosófico-metodológicos da dialética marxista.²³

Para tanto, primeiramente apresentarei a filiação dialético-marxista das ideias de Vigotski. Em seguida, retomando brevemente o contexto histórico russo-soviético e aspectos da própria biografia do autor, pinçarei alguns eixos temáticos que orientaram a busca vigotskiana por uma psicologia geral, fundamentada no método materialista dialético. Posteriormente, resgatarei alguns importantes sustentáculos metodológicos da abordagem histórico-cultural, relacionando-os ao método dialético-marxista. E por fim, estabelecerei uma relação entre a produção metodológica vigotskiana e os caminhos trilhados neste estudo, para examinar o enlace individuação-escolarização.

Vigotski, ao investigar as bases epistemológicas da ciência psicológica, procurou demonstrar que visões de mundo e concepções metodológicas são indissociáveis da pesquisa científica.

De acordo com Shuare (1990, p. 13), pesquisadora da psicologia soviética, “qualquer teoria científica, especialmente nas chamadas ciências humanas, responde a uma concepção geral sobre a essência do homem, sua origem, a natureza do conhecimento,” dentre outros fatores.

Como enfatizam os psicólogos Zinchenko e Smirnov (citado por SHUARE, 1990, p. 12-13), a dimensão filosófica e a concepção de mundo são fatores que cumprem “uma função metodológica geral na investigação psicológica” e, dessa forma, contribuem para assegurar a objetividade e o “caráter científico dos resultados obtidos em uma dada investigação.”

²³ As reflexões que se seguirão compõem também um artigo que produzi para a Revista *Psicologia em Estudo*, com o título: “A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista” (ROMANELLI, 2011, *no prelo*).

5.1 Como fundo de tela: as preocupações filosófico-metodológicas de Vigotski

Para a discussão da questão metodológica na produção de Vigotski, cabe mencionar que, para o autor, o termo “método”, *grosso modo*, conjuga duas acepções básicas que, contudo, se mesclam: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática); e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas perspectivas são indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo ao qual Vigotski denominou metodologia (VIGOTSKI, 1927/1999a).

Reconhecido como um dos grandes nomes da Psicologia do séc. XX, Vigotski sempre mostrou interesse pelo conhecimento filosófico e pela produção artística, estabelecendo interfaces em suas pesquisas em psicologia com os campos da estética, semiótica, pedagogia, epistemologia, dentre outros. Porém esses campos de investigação, os estudos experimentais por ele conduzidos e grande parte de sua produção teórica foram permeados por uma preocupação central: a busca pelos específicos fundamentos metodológicos da ciência psicológica.

Como indicou Leontiev, foi a questão do método que orientou a obra vigotskiana, ainda que as investigações do autor bielorrusso tenham representado “apenas a primeira etapa” de um amplo programa teórico e metodológico (LEONTIEV, 1999, p. 426).

Vejamos um primeiro exemplo dessa preocupação de Vigotski com o método, resgatando algumas interfaces que o autor estabeleceu entre a arte e a psicologia. Discorrendo sobre suas estratégias metodológicas no texto “O significado histórico da crise em psicologia” – manuscrito concluído em 1927 e publicado postumamente (VIGOTSKI, 1927/1999a) –, o autor deixa claro, antes de tudo, a influência que sofreu das obras de Marx e Engels.

Reportando-se às análises literárias (sobre a fábula, o conto e a tragédia) que ele próprio realizou em sua tese de doutorado *Psicologia da Arte* – estudo concluído em 1925 e publicado postumamente (VIGOTSKI, 1925/1999b) –, o autor relata o quão se inspirou na tese marxista de que “a análise do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 1844/1978a, p. 120). Trata-se da idéia de que o estudo de condições mais elaboradas permite compreender formas mais simples, eis um trecho:

[...] parti da idéia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva, e não, ao contrário. Além do mais, faço afirmações sobre toda a arte e não comprovo, no entanto, minhas conclusões na música, na pintura

etc. Mais ainda: não as comprovo sequer em *todas* ou na maioria das *variedades* de literatura; tomo somente *um* conto, *uma* tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma *dada* fábula e uma *dada* tragédia. Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética. Apoiei-me nos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda a arte. Escolhi para a análise a fábula, o conto e a tragédia mais difíceis, precisamente aqueles em que são especialmente patentes as leis gerais: selecionei os monstros dentro das tragédias etc. Essa análise pressupõe fazer abstração dos traços concretos da fábula como um gênero determinado para concentrar o esforço na essência da reação estética (VYGOTSKI, 1927/1997b, p. 374-375, grifos do autor).

Na citação acima, é possível observar que Vigotski já estava interessado, ao elaborar sua tese de doutorado, em buscar as essências contidas nas aparências dos fenômenos, um procedimento próprio à análise dialética de fundamentação marxista. Vigotski, ele mesmo, relembra a famosa tese de Marx e Engels: “Se a essência e a forma de manifestação coincidissem [...] toda ciência seria desnecessária” (MARX & ENGELS, citado por VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 383).

Não há dúvidas de que as concepções filosófico-metodológicas marxistas exerceram significativa influência na produção do psicólogo bielorrusso, norteador seus escritos, apresentações públicas e outras atividades. Cabe examinar, contudo, a específica maneira pela qual Vigotski incorporou ao campo da psicologia o legado filosófico e metodológico de Marx e Engels, e tentar compreender, de forma mais detalhada, as contribuições do autor bielorrusso para a construção de uma possível psicologia marxista. O desafio seguinte é o de procurar estabelecer conexões entre as bases epistemológicas da produção vigotskiana e o problema metodológico, como foi apontado anteriormente, implícito na questão da individuação (a questão da relação sujeito-meio) e, conseqüentemente, no vínculo individuação-escolarização.

Como veremos, as vias abertas por Vigotski em sua busca por uma psicologia marxista foram bastante originais e forjadas no embate epistemológico com a produção científica de sua época. Em sua inquieta reflexão, o autor bielorrusso não poupou nem mesmo alguns colegas que, assim como ele, desejavam constituir uma psicologia marxista, mas que, para alcançar esse fim, desconsideravam a complexidade de tal intento e recorriam a dogmatismos e sociologismos (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 203-417).

Totalmente imerso em contradições, esperanças e grandes demandas que a Revolução Russa de 1917 suscitava, Vigotski procurou lutar com toda a sua força e genialidade para a concretização das transformações sociais tão almejadas pela população (ZANELLA, 2001, p. 39).

A nova condição política exigia das ciências (e das artes em geral) soluções concretas para os agudos problemas sociais e a ciência psicológica precisava responder com urgência às demandas que lhe cabiam (SHUARE, 1990, p. 24-25). Ainda que, a partir de 1928, o terror stalinista tenha destruído muitas conquistas da Revolução Bolchevique, cabe lembrar o engajamento político-social que motivou a produção vanguardista de figuras como Vigotski, Eisenstein, Maiakovski, além de milhões de outros personagens, talvez não tão ilustres mas que trabalharam de forma igualmente árdua: o empenho de democratizar a arte e a ciência e de colocá-las totalmente a serviço das necessidades coletivas. Esse empenho é claramente constatável por meio das vivências do militante e psicólogo Lev Vigotski.

5.2 Transformando o quadro social com as armas do trabalho

No período 1919-1921, Vigotski assumiu o cargo de coordenador da seção de teatro do Departamento de Educação Pública de Gomel (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 38), atuando incansavelmente na seleção de repertórios e elaboração de cenários. Viajando a várias cidades russas para estabelecer contato com grupos teatrais, ele conseguiu trazer para Gomel importantes companhias que encenavam tanto peças clássicas, quanto modernas.

Vigotski participou também da criação do Museu da Imprensa, em Gomel, um projeto que disponibilizava cerca de cem jornais diferentes (entre periódicos locais e provenientes de grandes cidades), além de livros e cartazes pós-revolucionários. O Museu promovia igualmente “palestras noturnas sobre assuntos literários” (VALSINER; VAN DER VEER, 2000, p. 334).

Vigotski foi também co-fundador de dois projetos editoriais que tiveram, porém, vida curta, devido à falta de papel na então União Soviética: a editora “Eras e Dias” – que pretendia publicar, a baixo custo, importantes obras literárias – e a revista literária *Urze* – que publicava poesias, críticas teatrais, agenda de eventos culturais. Entre 1922 e 1924, ele trabalhou como editor em alguns periódicos literários, preparando textos para publicação e executando diversos outros trabalhos técnicos e tipográficos. Encontrando tempo, ainda, para escrever para jornais locais, ele redigiu, entre 1922 e 1923, dezenas de resenhas sobre as peças encenadas nos teatros de Gomel, além de críticas literárias.

Em 1923, Vigotski fundou e passou a coordenar, no Colégio de Formação de Professores, em Gomel, um pequeno laboratório de psicologia experimental. O laboratório tinha por objetivo, entre outras metas, ajudar na formação de professores e atender “todos os estabelecimentos educacionais da cidade”; auxiliar as instituições que trabalhavam com

crianças deficientes e que necessitavam, para essas crianças, de exames psicológicos individuais; estabelecer “formas científicas e métodos de observação de crianças.” (VIGOTSKI, citado por VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 50).

Contando com a coordenação de Vigotski e de um psicólogo, além da colaboração de dois assistentes e dois estudantes, o laboratório empreendeu diversas atividades: “Foi agendado um amplo escopo de palestras diárias, atividades práticas e laboratoriais (realizadas por estudantes do colégio de formação de professores) e cursos em todas as escolas da cidade” (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999a, p. 53).

O psicólogo bielorrusso esteve, até os últimos dias de sua vida, envolvido com atividades de pesquisa, aliadas a trabalhos pedagógicos e sociais: atuou como professor, lecionando em diversas instituições de ensino, inclusive no Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou; foi coordenador da subseção de educação e treinamento de crianças com deficiências físicas e mentais (Departamento de Proteção Legal e Social de Menores); organizou o Laboratório de Psicologia da Infância Anormal, dirigindo-o por um ano e, depois, atuando como consultor científico da instituição.

Em 1929, foi criado em seu laboratório o Instituto Experimental do Desenvolvimento Anormal, com o propósito de estudar a “criança anormal e diagnosticar e planejar intervenções terapêuticas com crianças surdas e mentalmente atrasadas” (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999b, p. 10). Esse Instituto contava também com uma escola para crianças com problemas de comportamento, outra escola para crianças mentalmente atrasadas e uma terceira, para surdos, além de uma seção de diagnóstico clínico.

Vigotski participou da fundação do Instituto e nele permaneceu, como pesquisador-chefe e consultor, até sua morte. Sua opinião era a de que “a humanidade provavelmente irá, cedo ou tarde, vencer a cegueira, a surdez, as deficiências mentais, mas irá vencê-las social e educacionalmente muito antes do que médica e biologicamente.” (VIGOTSKI, citado por VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999b, p. 11).

Vigotski trabalhou intensamente, nos primeiros anos da década de 1930, no sistema de saúde público. No período 1929-1931, atuou como assistente e, depois, como coordenador de laboratório na Clínica Seppa de Doenças Nervosas, vinculada à Primeira Universidade Estatal de Moscou. Em fevereiro de 1931, foi indicado como diretor na Seção de Ciência no Instituto da Saúde da Criança e da Adolescência. Também esteve fortemente “associado à pedologia”²⁴

²⁴ Para Vigotski, a Pedologia representava “a base para uma síntese das diferentes disciplinas que estudavam a criança. Em 1931, ele ministrou uma série de palestras para os alunos do Instituto Pedagógico de Leningrado, que foram publicadas, após sua morte, na forma de um pequeno livro chamado Fundamentos da Pedologia” (VAN DE VEER & VALSINER, 2006, p. 334).

nos últimos sete anos de sua vida. [...] Em conjunto com muitos educadores soviéticos, participou dos esforços para fazer da pedologia um meio que pudesse levar às metas de criação do ‘novo homem’” (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 319).

5.3 Retomando o quadro principal

Segundo Shuare (1990, p. 11), a assim chamada psicologia soviética (desde o período pós-revolucionário até o ano em que a autora escreveu a introdução a sua pesquisa, em dezembro de 1988) “mostra um traço que a diferencia marcadamente de outros sistemas científicos e que representa seu ponto de partida metodológico. Trata-se das relações entre a ciência psicológica e a filosofia.” De acordo com essa autora, “uma das características mais notáveis da psicologia soviética” reside no fato de essa psicologia ter se definido como “uma ciência que busca uma concepção filosófica determinada – o materialismo dialético e histórico”. E foi a partir dessa referência central que a ciência psicológica soviética passou, então, a “desenvolver sua pesquisa científica.”

A existência de um ponto de partida comum para os pesquisadores não significava, em tese, que as investigações deveriam ser orientadas por um “sistema rígido de normas e ‘receitas’ ou de procedimentos técnicos”, rigidez essa que poderia conduzir à “dogmatização do conhecimento científico” (YUDIN, citado por SHUARE, 1990, p. 13).

Entrevista: Verão de 1978 - Conversando com Leontiev...

Pergunta: Então, agora, pode-se entender o autor soviético, que pensava formular seus temas partindo do pressuposto de que a ciência deve partir de uma espécie de princípio filosófico único, enquanto o ecletismo é uma mistura de conceitos e idéias que denotam a imaturidade de pensamento?

Resposta: Você tem razão. Nossa psicologia rejeitou a existência de um pluralismo metodológico, do qual a psicologia ocidental sente-se tão orgulhosa. Pessoalmente, penso que se trata de um falso orgulho. Continuo acreditando no velho ditado que sustenta que “muitos enfoques significam carência de enfoques”. Imediatamente após a Revolução de 1917, começou uma procura intensiva de novos modelos em psicologia; a fim de solucionar seus problemas fundamentais, unificaram-se ao redor de bases marxistas. No início, tratava-se de um processo muito complexo. Na Rússia pré-revolucionária, a psicologia acabava de emergir de uma magra existência. O leitor moderno terá sérias dificuldades em imaginar esta situação na Rússia antes e imediatamente depois da Revolução de Outubro. Ainda agora, este fato deve ser constantemente evocado na memória quando revisamos o desenvolvimento da

psicologia soviética e avaliamos o significado de seus primeiros anos de formação.[...]

(GOLDER, 2004, p. 118).

Texto extraído de entrevista com A. N. Leontiev, realizada pelo filósofo Evald Ilenkov e pelo psicólogo Kurt Levitin, publicada por Mário Golder, historiador da psicologia e ex-orientando de Leontiev.

De diversas formas, o materialismo dialético revela-se e exerce-se no trabalho de Vigotski, como quando o psicólogo contemplava, ao pesquisar um determinado objeto de estudo, toda a produção científica que estivesse ao seu alcance, buscando, assim, não apenas somar informações, mas alcançar uma superação dialética, um salto qualitativo ou um nível mais aprofundado de conhecimento.

De acordo com Stetsenko (2004), é surpreendente a capacidade de Vigotski de expor o núcleo essencial de cada abordagem, revelando os significados ocultos presentes nas camadas superficiais das teorias e chama atenção sua habilidade em encontrar as hipóteses centrais situadas na base de cada pesquisa teórica.

5.4 A obra *O Capital* iluminando a psicologia

A psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz.

Vigotski, 1927/1999a.

Para que se possa compreender, do ponto de vista metodológico, a proposta vigotskiana de inserir a noção de homem histórico no campo da psicologia e as batalhas que o autor travou com teorias que desconsideravam a história humana e seu jogo dialético de forças, é fundamental que se observe a influência do marxismo em sua produção. Ainda que não haja unanimidade entre os comentadores em relação ao peso que se deva atribuir à teoria marxista na extensa produção do autor, parece bastante válida a interpretação de Duarte (2001, p. 80) de que “a obra de Vigotski não pode ser bem compreendida, se tentarmos separá-la de seus fundamentos filosóficos, especialmente aqueles mais diretamente ligados ao universo da filosofia marxista”.

Em sua procura pela psicologia do homem histórico, Vigotski desenvolveu uma ampla e dinâmica obra. Essa vasta produção, porém, foi pautada, de acordo com Veresov (1999), por três vetores centrais – consciência, objetividade e monismo –, mais precisamente, pela busca, de caráter monista, por uma teoria científico-objetiva da consciência humana.

De acordo com Veresov (1999), é possível identificar durante certo período da obra de Vigotski conflitos entre o pressuposto científico-monista do autor bielorrusso e as teorias psicológicas de caráter dualista, das quais ele se aproximou, posto que essas teorias mantinham cindidas a relação entre consciência e realidade social.

Vigotski, ainda segundo Veresov (1999), aproximou-se inicialmente de duas orientações marcadamente dualistas: a reflexologia (até 1924) e o “estruturalismo-comportamental” (de 1925 a 1927), esboçando gradativamente uma abordagem monista, com sua teoria histórico-cultural (de 1927 a 1934). O comentador ressalta que, embora Vigotski tenha se identificado com alguns pressupostos das correntes acima mencionadas, ele, com suas indagações teórico-metodológicas, sempre esteve à frente dessas correntes. Veresov afirma, ainda, que o desenvolvimento da produção vigotskiana está intrinsecamente vinculado aos próprios conflitos com os quais o psicólogo se deparou ao longo de sua trajetória (VERESOV, 1999, p. 193-207).

Não se pretende esmiuçar, nesta dissertação, os conflitos acima mencionados (por mais importante que seja essa tarefa), mas sim, apontar as motivações políticas, filosóficas e metodológicas que levaram o psicólogo bielorrusso a priorizar o conjunto consciência-objetividade-monismo. Entre as diversas razões que contribuíram para que Vigotski se norteara por essa tríade, cabe destacar aqui o envolvimento visceral do autor com a proposta da Revolução de 1917 e o desafio – aceito por ele e por diversos outros pesquisadores soviéticos – de elaborar uma psicologia dialético-marxista que contemplasse a dimensão histórico-materialista do psiquismo.

Essa perspectiva “historicista” do desenvolvimento psíquico pode ser considerada, na opinião de Shuare (1990, p. 59), como o principal eixo articulador da produção vigotskiana. De acordo com a comentadora, o eixo em questão pressupõe que os fenômenos psíquicos são “sociais por sua origem” e que estudá-los implica no entendimento de que “a história do psiquismo humano é a história social de sua *constituição*” (p. 61, grifo da autora).

É possível constatar tal afirmação de Shuare (1990) pelas próprias palavras de Vigotski: “os fenômenos psíquicos, enquanto fenômenos naturais [...] não podem explicar o desenvolvimento, o movimento, as mudanças na história das ciências [...] as propriedades naturais dos fenômenos constituem uma categoria puramente histórica.” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 24). Entretanto, para o autor bielorrusso, a perspectiva histórica do desenvolvimento dos fenômenos psíquicos, por si só, sem ser acompanhada do questionamento metodológico não teria sustentação.

Sendo assim, Vigotski questiona: “até que ponto foram descobertos e em que medida são conhecidos os fatos psíquicos e que mudanças se exige na estrutura da ciência, para poder avançar no conhecimento sobre a base do já conhecido?” (op. cit., p. 24).

Foi na dialética marxista que Vigotski procurou recursos para investigar o estado de crise em que se encontrava a psicologia, ciência que geralmente desconsiderava, de acordo com o autor, a natureza social e histórica dos fenômenos psíquicos. No manuscrito “O significado histórico da crise em psicologia” (VIGOTSKI, 1927/1999a), já mencionado, Vigotski identificou a necessidade de a ciência psicológica dispor de seu próprio *O Capital*, ou seja, de um conjunto articulado de pressupostos teórico-metodológicos forjados a partir dos princípios dialético-materialistas.

O autor acreditava que a psicologia precisaria construir uma “ciência geral” – também por ele denominada “teoria intermediária” – que, analisando dialeticamente as produções das diversas “ciências particulares” (as várias “disciplinas” ou “domínios” no campo da psicologia), procedesse, então, a uma “elaboração e generalização” daquelas diversificadas produções, algo que seria “impossível dentro de cada disciplina [psicológica] em separado.” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 244).

Fiel ao enfoque dialético-materialista, Vigotski afirmava que a psicologia necessitaria adotar, ao elaborar sua ciência geral, “a perspectiva realista-objetiva – isto é, materialista em gnosiologia e dialética em lógica – na análise do conhecimento científico”. Para tanto, o autor bielorrusso relembra que, para o materialismo dialético, é a realidade que “determina nossa experiência [...], o objeto da ciência e o seu método”. E destaca a impossibilidade de estudar “os conceitos de qualquer ciência, prescindindo das realidades representadas por esses conceitos” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 246).

Assim procedendo, Vigotski evidencia sua opção por uma abordagem psicológica comprometida com o entendimento do homem concreto (o ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva), reiterando que o psiquismo é, ele também, uma realidade objetiva que pode ser desvelada por meio da compreensão dialética (o significado desse psiquismo como realidade objetiva será mais detalhado posteriormente neste trabalho). E esse é um dos aspectos centrais que trazem um contorno diferenciado para o entendimento de uma possível abordagem de inspiração histórico-cultural acerca do processo de individuação e, consequentemente, do vínculo individuação-escolarização.

5.5 Um destaque à dialética marxista

No posfácio à segunda edição de *O capital*, Marx afirma que, na perspectiva dialético-materialista, o ideal e o material são duas manifestações diferentes de uma única e mesma natureza: “o ideal não é nada mais que o material, transposto e *traduzido* na cabeça do homem.” (MARX, 1873/1982b, p. 20, grifo meu).

Referindo-se a seu método de pesquisa, em *Para uma crítica da economia política*, o filósofo alemão afirma que a realidade concreta “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]” (MARX, 1859/1982a, p. 14). Esse processo de síntese, alcançado por meio de uma análise objetiva da realidade, tem potencial transformador, pois o sujeito, após apreender a “unidade do diverso”, modifica-se a si mesmo e, ao mesmo tempo, pode gerar novos movimentos na realidade social.

No conjunto de notas e esboços que formam a *Dialética da natureza*, Engels explicita sua oposição à tese hegeliana de que a ideia (ou o pensamento ou o espírito) é o elemento primitivo e que o mundo real nada mais é do que mera cópia da ideia (ENGELS, 1925/1968, 41).

Opondo-se a primazia da Ideia em relação à Natureza e combatendo quaisquer concepções que preconizavam a ação, no campo da natureza ou na vida social humana de entidades extrafísicas, Engels acreditava que a dialética de orientação materialista superava tanto as contaminações teológicas presentes na dialética de Georg W. F. Hegel (1770-1831) – ainda que reconhecesse certas incursões hegelianas de teor materialista – quanto o mecano-materialismo “vulgar”.²⁵

Ganharam fama as leis dialéticas gerais apresentadas por Engels, leis essas que, no entendimento do pensador alemão, haviam sido extraídas “da história da natureza e da história da sociedade” e que consubstanciavam-se em três princípios: a lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); a lei da interpenetração dos contrários; e a lei da negação da negação.

²⁵ De acordo com Lenin (1915/1974), o “materialismo vulgar” continha diversos problemas, entre eles, o seu caráter “não-histórico e não-dialético (metafísico, no sentido de antidialético)”, uma aderência inconsistente “ao ponto de vista do desenvolvimento” e o fato de conceber a “‘essência humana’ como uma abstração”, e não, como o conjunto de todas as relações sociais (concretamente e historicamente determinadas). Dessa forma, o mecano-materialismo limitava-se a “‘interpretar’ o mundo, quando se tratava de ‘transformá-lo’”, e não compreendia “a importância da ‘atividade revolucionária prática’.”

Tais leis, afirma Engels (1925/1968, p. 52), haviam sido desenvolvidas pelo próprio Hegel, embora esse último as tivesse formulado “à sua maneira idealista”, ou seja, “como puras leis do pensamento”. Entretanto, no entendimento de Engels, Hegel (1817/2005) teria cometido o erro de impor aquelas leis, como leis do pensamento, à natureza e à história, ao invés de derivá-las desses dois âmbitos, como o fez a dialética de orientação materialista.

Discutindo a relação entre realidade e pensamento, Prado Jr. (1973, p. 9-18) ressalta que o conhecimento se apresenta na consciência humana não como uma cópia *ipsis litteris* da realidade, mas sim, segundo demonstram as palavras de Marx, como uma *tradução*, ou seja, uma apreensão ou representação mental do concreto. Essa distinção é central para que se possa diferenciar os referenciais idealista e mecano-materialista do referencial dialético-marxista e para que se compreenda, também, a presença do monismo materialista em Vigotski. Tal distinção tem também efeitos diretos na produção teórico-metodológica do autor, sobretudo, em suas investigações acerca da relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 1934/2001a).

De acordo com Rees (1998, p. 7), as idéias de totalidade, mudança, contradição e mediação, quando tomadas em suas especificidades e inter-relações, podem se constituir em noções-chave do método dialético: “elas são, na tradição marxista, não apenas ferramentas intelectuais, mas processos materiais reais e, por isso, trata-se de um *materialismo* dialético.” (grifo do autor).

Constitutiva da realidade, a dialética pode ser apreendida pelo pensamento quando este se compromete em:

- 1) considerar os graus e tipos de sincronicidades que se estabelecem entre os fenômenos, o que corresponde a uma análise relacional, sistêmica e simultânea dos eventos (ideia de totalidade);
- 2) entender um dado sistema em sua história, sucessão ou evolução, buscando não apenas descrever, mas explicar as causas das mudanças (ideia de mudança);
- 3) compreender que a realidade, em seus aspectos simultâneos e evolutivos, constitui-se não como um processo linear, mas como resultado de contradições internas, que podem ser superadas em sínteses passíveis de serem representadas intelectualmente (ideia de contradição);
- 4) entender que a parte e o todo são interdependentes e mediadas por condições objetivas da realidade (ideia de mediação) (REES, 1998).

O “modo dialético de pensar” está totalmente atrelado aos conceitos-chave anteriormente discutidos. Segundo um filósofo brasileiro estudioso da dialética,

O modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explicá-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias gerais que explicam o processo total da realidade (VIEIRA PINTO, 1979, p. 184).

É próprio do pensamento dialético, portanto, a busca por ideias gerais, por categorias amplas de compreensão do real e a tentativa de identificar as contradições – e não, apenas a identidade, como na lógica formal – entre os fenômenos da realidade, visando à superação e, conseqüentemente, à transformação dessa realidade, por meio da análise – e não, apenas pela via da descrição dos fenômenos, como na lógica formal. Soma-se às características da dialética a compreensão da historicidade, a qual é “imaneente ao conceito e apenas reproduz a historicidade essencial da razão humana.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 200).

Para que se compreenda, na perspectiva da dialética marxista, a ideia de categoria ou de processo geral da realidade (e de sua vinculação à ideia de historicidade), é necessário considerar a lógica das contradições e, assim pensar na categoria ou processo que lhe é oposto, ou seja, a categoria do particular. “Todo objeto particular é, na verdade, um processo particular, dentro do processo geral da existência objetiva. Os fenômenos que [o objeto particular] manifesta são as expressões locais e finitas de uma transformação permanente que afeta a totalidade das coisas” (op. cit., p. 203).

A ideia, portanto, de transformação da realidade concreta, com vistas à superação temporária das contradições da realidade, opera por meio de análises abstratas, a partir de categorias gerais. É evidente, nos escritos de Vigotski, a busca por categorias amplas, entendidas dinamicamente em seu processo histórico de evolução e a preocupação em identificar e superar, pela via da análise, as contradições todo-parte, abstrato-concreto, qualitativo-quantitativo, conteúdo-forma, teoria-prática, biológico-social, interno-externo, indivíduo-sociedade, pensamento-linguagem, dentre outras.

5.6 Em busca da moldura dialética para o quadro da psicologia

Apesar da centralidade da perspectiva materialista dialética na produção de Vigotski, ele não esperava encontrar no marxismo a solução para o problema da compreensão do psiquismo, mas sim, apreender “*na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 395, grifos do autor).

Em outras palavras, como elaborar uma metodologia própria para a psicologia geral, sustentada pelos princípios do método dialético-marxista de produção de conhecimento – ou seja, pelo método dialético como teoria do conhecimento.

Na sofisticação metodológica, contudo, Vigotski reconheceu uma oportunidade ímpar para uma compreensão verdadeiramente histórica e social do psiquismo humano. Fazia-se necessário, assim, identificar urgentemente os elementos não-científicos e metafísicos que, ao longo dos séculos, aderiram à psicologia como “ao casco de um transatlântico” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 416). O psicólogo bielorrusso tinha consciência de que essa psicologia ainda não existia e que sua construção exigiria grandes esforços e um olhar crítico e maduro por parte da comunidade científica, para a psicologia em crise, pois a criação da ciência geral psicológica reconfiguraria o quadro global da psicologia existente. Ele sabia também que esse questionamento metodológico precisaria abarcar não apenas o campo da psicologia, mas igualmente, outras áreas do conhecimento. E não estava alheio ao fato de que tal psicologia apenas poderia começar a se constituir no limiar de uma “nova sociedade” (p. 417).

Delari Jr. (2000, p. 61) chama atenção para o fato de que Vigotski, ao se confrontar com a crise na ciência psicológica e constatar que as diferentes “psicologias de seu tempo” não conseguiam “estudar o que há de especificamente humano no homem”, lançou, então, “as bases para a construção de uma psicologia humana” que tinha “por objeto a consciência”.

Desse modo, a proposta era a de que a ciência psicológica, adotando a consciência como objeto de estudo e valendo-se de uma metodologia própria de pesquisa (de orientação materialista-dialética), superasse uma série de antigas e arraigadas concepções dualistas — corpo-mente, subjetivo-objetivo, razão-emoção, entre tantas outras —, constituindo-se como uma ciência monista,²⁶ materialista e objetiva do homem histórico. No entanto sérias restrições políticas começaram a despontar: o dogmatismo stalinista passou, gradualmente, a se impor na produção científica, cerceando os avanços e concepções de vanguarda (nas artes e nas ciências) que haviam marcado a fase inicial da Revolução Russa. No início da década de 1930, o próprio Vigotski passou a “sofrer ataques por sua suposta ligação com filósofos e psicólogos idealistas menchevistas.” (VAN DER VEER & VALSINER, 2006, p. 334).

Não há dúvida de que a busca por *O Capital* da psicologia, empreendida pelo psicólogo bielorrusso e seus colaboradores, foi uma tarefa extremamente audaciosa e, ao mesmo tempo, indicou a forma como o marxismo influenciou a abordagem histórico-cultural.

²⁶ É importante ressaltar que o monismo tem uma ampla tradição na história da filosofia e não se restringe, portanto, ao monismo marxista. E vale mencionar que a concepção monista de Espinosa exerceu, como aponta Delari Jr. (2000), forte influência na obra de Vigotski.

No que se refere à inédita alternativa que Vigotski ofertou, para se lidar com a crise da psicologia de sua época (a possibilidade da formulação de uma ciência geral psicológica), cabe realçar que esse projeto, que apenas poderia ser empreendido coletivamente, não alcançou as proporções sonhadas pelo autor. Ao mesmo tempo, a abordagem histórico-cultural tornou-se mais uma entre as “escolas” da psicologia – ciência que, ao que tudo indica, ainda vive em profunda crise epistemológica (YUREVICH, citado por VERESOV, 2010a, p. 267-268).

Declaração pública: Psicologia em crise, hoje?

Na convenção anual da APA, em Nova York, em 1995 [...] David Bakan, entre muitos outros, fez a declaração bombástica de que a crise da psicologia não é a falta de psicólogos ou falta de literatura a ser produzida. É o pouco desenvolvimento da compreensão da vida humana, da própria ciência e das relações da ciência para com o mundo. Em seu artigo, Bakan discute três sentidos em que se tem havido perda – objeto de estudo, método e missão (Bakan, 1996). Tal afirmação indica que a crise não é histórica, mas sim, metodológica. Como Yurevich menciona:

“Mesmo assim, apesar das circunstâncias que atenuam a sensação de crise, grande parte da comunidade psicológica é altamente sensível a ela, e não tanto para os sintomas mencionados acima, mas para a falta de um movimento no sentido de superá-los. As avaliações do estado geral metodológico da psicologia realizadas por William James, Karl Bühler e outros ao longo dos últimos cem anos não diferem muito das avaliações modernas da crise. Assim, qualquer psicólogo de hoje provavelmente confirma a afirmação de James de que a psicologia é uma reminiscência da física antes de Galileu: não há um único fato universalmente reconhecido nem uma única generalização universalmente compartilhada (James, 1890). A falta de avanço na superação da crise põe em questão os progressos da ciência psicológica em geral.”

(YUREVICH, citado por VERESOV, 2010, p. 267-268)

Texto extraído do artigo “Forgotten Methodology: Vygotsky’s Case”, de autoria de Nikolai Veresov, pesquisador da obra de Vigotski, que tem produzido vários materiais, inclusive em vídeo, enfocando a importância da metodologia na obra vigotskiana.

5.7 Um amplo retrato da metodologia vigotskiana: o sujeito no espelho

A psicologia, como ciência geral, não se concretizou, é fato, mas a busca de Vigotski por pressupostos materialistas e dialéticos para uma psicologia objetiva do desenvolvimento humano continuou ao longo de toda a sua produção teórico-metodológica.

Com o intuito de desvelar uma das razões da cisão entre o subjetivo e o objetivo na ciência psicológica, o autor bielorrusso aponta o que, em sua análise, constitui-se um ledor

engano da psicologia: “é comum identificar o subjetivo com o psíquico e, a partir daí, se conclui que o psíquico não pode ser objetivo” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 379). Mas o que viria a ser um psiquismo objetivo em uma perspectiva não mecanicista? Os riscos de pendular e cair em uma das duas vertentes filosóficas anteriormente abordadas e criticadas por Vigotski – o idealismo subjetivista ou o materialismo mecanicista – eram grandes.

E, como abordado anteriormente, os próprios psicólogos que se diziam materialistas dialéticos incorreram também, segundo Vigotski, em graves erros metodológicos, ao tentar superar o dualismo em psicologia. O próprio psicólogo bielorrusso, ao longo de sua trajetória, como afirmam alguns de seus estudiosos, também se enredou pelas armadilhas de explicações dualistas do psiquismo.²⁷

A meu ver, buscar uma possível noção histórico-cultural acerca do fenômeno da individuação passa diretamente por discutir a forma como Vigotski procurou superar a clássica crise histórica da psicologia, a qual esteve também (e ainda hoje está) diretamente relacionada à compreensão da relação sujeito-objeto e corpo e mente. De acordo com o autor bielorrusso:

[...] não se deve confundir a relação entre sujeito e objeto com a relação entre alma e corpo. A diferença entre o espírito e a matéria é uma diferença que se estabelece no nível do conteúdo de nosso conhecimento, ao passo que a diferença entre sujeito e objeto pode ser estabelecida independentemente do conteúdo desse último. Tanto a alma quanto o corpo são para nós objetivos, mas enquanto os objetos espirituais são por sua própria essência afins ao sujeito cognoscitivo, o corpo é para nós somente objeto. (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 380).

Em outras palavras, a relação entre sujeito e objeto constitui “um problema da consciência”, enquanto “a relação entre espírito e matéria é um problema da realidade” (HÖFFDING, citado por VIGOTSKI, 1927/1999a).

Reflexões filosóficas I – Parte 1: O subjetivo e a consciência: espectros ou realidades?

“Comparemos a consciência, como se faz com frequência, com o reflexo especular. O objeto A aparece refletido no espelho como A^a. Naturalmente, seria falso dizer que a é tão real quanto A, embora seja intrinsecamente real, ainda que seja de outro modo. A mesa e seu reflexo no espelho não são igualmente reais, mas o são de maneira diferente. O reflexo, enquanto reflexo e como imagem da mesa, como uma segunda mesa no espelho, é irreal, é um espectro. Mas será que o reflexo da mesa como refração dos raios luminosos no plano do espelho não é um objeto tão material e real quanto a mesa? Caso contrário, seria um milagre. Então diríamos: existem coisas (a mesa) e seu espectro (o reflexo). Mas

²⁷ Ver, por exemplo, Veresov (1999) a respeito desse malentendido.

existem só coisas (a mesa) e o reflexo da luz no plano e os espectros são as relações aparentes entre as coisas. Por isso, é impossível qualquer ciência sobre espectros especulares, mas isso não quer dizer que nunca sejamos capazes de explicar o reflexo, o espectro: se conhecemos a coisa e as leis da refração da luz, sempre explicaremos, prediremos e invocaremos à vontade e modificaremos o espectro. É isso que fazem as pessoas que dominam os espelhos: não estudam os reflexos especulares, mas o movimento dos raios luminosos e explicam o reflexo. É impossível uma ciência sobre espectros especulares, mas a teoria da luz e das coisas que repele e reflete explica totalmente os 'espectros'."

(VYGOTSKI, 1927/1997b, p. 385, grifos do autor)

Texto extraído da tradução espanhola de "O Significado Histórico da Crise da Psicologia".

De acordo com Vigotski o subjetivo "deve ser compreendido como a consequência, como o resultado [...] de **dois** processos objetivos." (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 388; grifo do autor). Mas, se a realidade refletida na consciência é apenas uma representação deformada da realidade material, uma aparência, e se, de acordo com o próprio psicólogo, "em si a aparência, não existe", é irreal, o que seria esse outro processo objetivo ao qual o autor se refere? Em outras palavras, se o que apreendemos da realidade não é a própria realidade em si, ou a cópia fidedigna dessa mesma realidade (caso contrário, estaríamos identificados com uma perspectiva idealista, em que a ideia sobre a realidade é seu reflexo idêntico), o que seria, no campo dos fenômenos psicológicos, o outro processo objetivo, além da própria realidade material?

Reflexões filosóficas I – Parte 2: O subjetivo e a consciência: espectros ou realidades?

*Voltemos de novo ao espelho. Identificar **A** e **a**, a mesa e seu reflexo especular seria idealismo: **a** é, em geral, imaterial, somente **A** é material e sua materialidade é sinônimo de sua existência independente de **a**. Mas seria igualmente idealismo identificar **a** com **X** (com processos que ocorrem intrinsecamente no espelho) [...], na natureza, ali **A** não é **a**, **A** é uma coisa, **a** um espectro; mas a existência e o pensamento coincidem no espelho, aqui **a** é **X**, **a** é um espectro e **X** também o é. Não se pode dizer que o **reflexo** da mesa é a mesa, mas tampouco se pode dizer que o **reflexo** da mesa é a refração dos raios luminosos; **a** não é nem **A** nem **X**. **A** e **X** são processos reais, ao passo que **a** é um **resultado** aparente, isto é, irreal, que surge deles (de **A** e de **X**). A mesa refletida não existe, mas tanto a mesa quanto a luz existem. O reflexo da mesa não coincide com os processos reais da luz no espelho, como tão pouco com a própria mesa.*

(VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 388, grifos do autor)

Texto extraído do manuscrito "O Significado Histórico da Crise da Psicologia".

Desvendar a essência do funcionamento psíquico poderia desanuiar a imbricada relação entre a realidade material e os processos psicológicos. E essa seria tarefa da

psicologia, tarefa que ainda não houvera sido superada pelos psicólogos “materialistas” de seu tempo. O grande equívoco cometido por eles, segundo o psicólogo bielorrusso, era o de identificar a realidade com a forma como essa se manifesta na consciência (tese idealista).

Vigotski (1927/1999a, p. 381), buscando debater no campo da psicologia a perspectiva materialista, afirmava: “minha alegria e minha consecução introspectiva dessa alegria são coisas distintas.”

Para o psicólogo bielorrusso “a pedra angular do materialismo é a tese de que a consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza”. Nesse sentido, a psicologia é também uma ciência natural. Essa afirmação pode ser identificada com a busca de Vigotski pelo monismo materialista. Cabe aqui uma importante ressalva. O psicólogo bielorrusso, ao se referir à ciência psicológica como uma “ciência natural” não se limitava ao conceito biológico de natureza; da mesma forma que Engels (1925/1968), em *A dialética da natureza*, o autor bielorrusso buscava ampliar a ideia de “natural” a tudo que existe na realidade”. Assim, contrapunha-se às noções de “inatural” ou de “antinatural” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 389).

A consciência, como uma realidade a ser estudada e compreendida objetivamente, foi tomando corpo na obra de Vigotski, bem como, o seu monismo materialista. No entanto o próprio autor havia insistido que a compreensão da consciência só poderia ser alcançada efetivamente a partir do momento em que a própria psicologia buscasse elaborar um constructo metodológico, o qual permitisse estudar as especificidades dos processos conscientes, processos esses, como o próprio termo indica, que devem ser vistos não como produto, mas sim, como algo em transformação, em desenvolvimento. É justamente por meio da elaboração desse constructo metodológico que se poderia compreender a verdadeira acepção de subjetivo “como a consequência, como o resultado [...] de **dois** processos objetivos.” (VIGOTSKI, 1927/1999a, p. 388, grifo do autor).

5.8 A maquete da psicologia histórico-cultural

[...] o estudo científico é, ao mesmo tempo, tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que essa avança ou toma consciência de suas conclusões. A escolha da palavra já implica um processo metodológico.[...] Portanto, a ciência é filosófica até seus últimos elementos, até as palavras, está perpassada, poderíamos dizer, de metodologia.
VIGOTSKI, 1927/1999a.

Da mesma forma que Marx, em *O capital*, analisou algumas categorias genéricas da economia capitalista (como, a mercadoria), procurando estudá-las dialeticamente para, assim, desvendar o funcionamento social, Vigotski também procurou estudar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico. Ele as reconheceu nas “funções psíquicas superiores”²⁸ – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras –, buscando compreender, na inter-relação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação social da consciência.

Porém observa-se nas investigações vigotskianas que, ao mesmo tempo em que o autor estudava o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ele procurava extrair de suas pesquisas possíveis princípios gerais para a ciência psicológica. No anteriormente mencionado conjunto de notas de 1929, o autor fez o seguinte apontamento (que antecipa sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”): “Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança [como categoria intrapsicológica]”. Vigotski, parafraseando a sexta tese de Marx (1845/1978b) sobre Feuerbach, afirma: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura.” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26-27).

A relação intrínseca entre os planos psicológico e social, acima mencionada, é também indicativa do monismo-materialista de Vigotski, contudo essa relação pôde se consolidar

²⁸ Ressalto que a relação entre o papel da categoria “mercadoria” para a teoria marxista e o papel das funções psíquicas superiores para a teoria histórico-cultural foi apenas uma analogia que aqui realizei e, exatamente por ser uma analogia, merece todas as aspas possíveis.

somente com a ideia de mediação sógnica, ideia essa que se tornou, para o autor, entre 1927 e 1928, o definitivo fator dialético unificador das categorias inter e intrapsicológicas.

De acordo com Veresov (1999), a mediação sógnica passou a ser vista pelo psicólogo bielorrusso como um tipo de relação ou “princípio explicativo” do vínculo existente entre a consciência e o meio social, podendo ser denominada “método objetivo monístico de análise da mente” (p. 194). Esse método ganharia corpo entre 1933 e 1934, com a ideia de unidade de análise desenvolvida pelo autor (que será abordada logo abaixo). No entanto, segundo Veresov, Vigotski apenas chegou a esse estágio de desenvolvimento de suas formulações metodológicas, após uma longa busca pela psicologia objetiva.

Veresov afirma ainda que Vigotski, ao realizar pesquisas na área da defectologia (1925-1927), desenvolveu o método analítico, cujo propósito era o de produzir estudos objetivos sobre a consciência. O método analítico abre, portanto, as portas para que Vigotski pudesse alcançar, posteriormente, uma análise sistêmica da consciência, pois, por meio de tal método, o autor bielorrusso consegue superar o método da estrita observação e substituí-lo por uma análise experimental, objetiva e estrutural-funcional da consciência (VERESOV, 1999, p. 139-141).

O signo, como instrumento mediador, foi equacionado metodologicamente a partir de 1930 e, a esse equacionamento, Vigotski denominou “método instrumental”. Esse método foi representado pelo psicólogo por meio da fórmula $A - X - B$, na qual a relação estímulo-resposta ou excitante-reflexo ($A - B$), até então vista pela perspectiva reflexológica como uma relação imediata, passa a ser mediada por um signo (X) – por exemplo, a linguagem verbal, as diferentes formas de numeração e cálculo, as obras de arte, a escrita, entre outros. O autor passa a falar, a partir de então, de duas outras conexões: $A - X$ e $X - B$.

O método instrumental buscou explicitar de forma esquemática a importância do signo como mediador na formação da consciência e, portanto, como principal agente responsável pela capacidade exclusivamente humana de autodomínio consciente da conduta, capacidade essa desenvolvida por meio da apropriação das funções psíquicas superiores.

Na produção de Vigotski, torna-se cada vez mais evidente a preocupação metodológica com a análise qualitativa do desenvolvimento psicológico; e, como indica Wertsch (1985, p. 17), com uma abordagem metodológica que prioriza a ideia de processo, ao invés da de produto. Para dar conta de tal intento, Vigotski elaborou o método genético – ou “genético-causal” ou “genético-experimental”, o qual exige do investigador a criação de mediações simbólicas em suas pesquisas experimentais, que busquem pela gênese, ou seja,

pela origem do desenvolvimento. Esse método impõe ao investigador a necessidade de uma explicação dos fenômenos – e não somente a sua descrição.

Enfim, tal método visa conhecer as essências – e não somente as aparências – dos processos psicológicos. Esse método amparou as pesquisas de Vigotski e de seus colaboradores acerca do vínculo existente entre aprendizagem e desenvolvimento, permitindo-lhes considerar que, da mesma forma como o nível social é a fonte que alavanca e antecede o desenvolvimento individual, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento do sujeito. Para consolidar tal afirmação, esses estudiosos, conduzidos pelo método genético-experimental, realizaram uma série de pesquisas acerca do importante papel dos conceitos no processo de formação da consciência.²⁹

Apoiando-se no método genético e em sua contínua busca por um diagnóstico do processo social de desenvolvimento, Vigotski divulga, entre 1932 e 1934, sob outras marcas metodológicas, um conceito importante já existente na psicologia: o de “zona de desenvolvimento próximo” (ou proximal).³⁰ Esse conceito representa a síntese metodológica que o autor bielorrusso necessitava para demonstrar, do ponto de vista da relação ensino e aprendizagem, os poderosos efeitos da aprendizagem sobre os processos de desenvolvimento.

Dessa forma, Vigotski comprova experimentalmente a existência, no desenvolvimento individual, de “processos imaturos, mas em via de maturação”, mostrando a natureza social de ambos os processos, com foco específico naqueles “em via de maturação” (VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 269). O psicólogo bielorrusso faz as seguintes afirmações a respeito da zona de desenvolvimento próximo, em uma palestra proferida em 1933:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes. (VYGOTSKY citado por VEER & VALSINER, 2006, p. 365).

²⁹ Os princípios do método genético-experimental permitiram que Leonid Solomonovich Sakharov (1900-1928), colaborador de Vigotski, desenvolvesse o “método funcional de dupla estimulação”, inspirado também no método sintético-genético, elaborado por N. Ach. O método funcional de dupla estimulação permitiu o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, desde a mais tenra idade até a adolescência. Vigotski participou também da série de investigações realizadas por Sakharov com outros colaboradores, como U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóvskaia (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 151-167).

³⁰ De acordo com Van der Veer & Valsiner (2006, p. 358-359), Vigotski “indicou de modo claro que a idéia do estabelecimento de uma zona de desenvolvimento proximal não é original dele, mas surgiu na obra de autores norte-americanos e de Meumann e outros.”. Uma pesquisadora norte-americana a quem Vigotski comumente se referia ao abordar tal conceito era Dorothea McCarthy (p. 375).

Experimento – O papel do Outro na aprendizagem

“Explicaremos mediante um exemplo como se determina a zona de desenvolvimento próximo. Suponhamos que duas crianças de idêntica idade – oito anos – possuam um desenvolvimento intelectual idêntico. Isso significa que ambas podem resolver por si mesmas as tarefas que, por sua dificuldade, correspondem à idade padrão de oito anos. Determinamos desse modo o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Continuamos investigando: com ajuda de procedimentos especiais, intentamos averiguar até que ponto as duas crianças eram capazes de resolver tarefas que superassem os limites marcados para as provas padrão de oito anos. Ensina-mo-lhes como deveriam resolver o problema e observamos se poderiam, recorrendo à imitação, dar conta da solução. Ou então, começamos a resolvê-lo nós mesmos e deixamos que as crianças o terminassem. Outra variante foi propor-lhes que resolvessem, em colaboração com outra criança mais desenvolvida, as tarefas que extrapolavam os limites de sua idade intelectual ou, finalmente, explicamo-lhes os princípios da solução do problema, realizando perguntas orientadoras, fracionando a tarefa em partes etc. Dito brevemente, oferecemos à criança que resolvessem, a partir de uma ou outra forma de colaboração, as tarefas que ultrapassavam os limites de sua idade mental. Dessa maneira determinamos até onde chegaria a possibilidade de colaboração intelectual para cada criança e em quanto cada qual superaria o marco de sua idade mental.

O resultado da prova demonstrou que uma dessas crianças resolvia, em colaboração, tarefas padrão previstas para doze anos. A zona de desenvolvimento próximo adiantou sua idade mental em quatro anos. A outra criança, com ajuda dos demais, pôde chegar tão somente à idade padrão de nove anos. Sua zona de desenvolvimento próximo havia se adiantado tão-somente em um ano.”

(VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 269)

Trecho extraído do capítulo destinado a um livro de psicologia infantil (por idades), em que Vigotski esteve trabalhando nos últimos anos de sua vida (1932-1934). Este estudo foi extraído do arquivo familiar do autor, conforme consta nas notas da edição russa. O capítulo completo foi publicado pela primeira vez em 1996, nas *Obras Escogidas*.

Na fase final de sua produção, Vigotski expõe o seu “método de análise por unidade”, o qual permite investigar o denominador comum entre funções sistêmicas diretamente inter-relacionadas. No caso do pensamento e da linguagem, o autor identifica o significado da palavra como a unidade básica, o fator comum a essas duas instâncias (VIGOTSKI, 1934/2001a). No significado da palavra, o autor reconhece, ainda, o princípio explicativo organizador da consciência humana.

A mediação semiótica da palavra no pensamento, aliada à ideia de desenvolvimento da consciência, sofisticou-se no fim de sua produção, notadamente, quando Vigotski passa a conceber a relação entre as funções psíquicas elementares – de natureza biológica – e as superiores – de origem cultural – de forma dinâmica e sistêmica. Desse modo, a ideia de sistema psicológico desenvolvida pelo autor foi fundamental para o avanço de seu monismo materialista (VIGOTSKI, 1934/2001a).

Segundo Shuare (1990, p. 67), o psicólogo bielorrusso, ao contemplar as operações semióticas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, avança na compreensão da complexidade dos processos psíquicos e no entendimento do trânsito da “história natural da psiquê para o âmbito das formações históricas do comportamento.”

Vale assinalar, ainda, a importância que a idéia dialético-marxista de “crise” assume na obra vigotskiana. A crise e sua potência transformadora foram reconhecidas por Vigotski, como mencionado anteriormente, nos impasses epistemológicos vividos pela ciência psicológica, mas a crise como condição propulsora de saltos qualitativos é também identificada pelo autor ao longo da filo e da ontogênese do desenvolvimento psíquico humano.

Essa concepção dialética de crise propiciou uma compreensão dinâmica do processo de constituição da consciência. Uma das formas utilizadas por Vigotski para reconhecer a importância da crise no desenvolvimento se expressa na caracterização de alguns momentos importantes de crise na infância, ao longo das diferentes idades (VYGOTSKI, 1932-34/2006).

O modesto conjunto de fatores acima exposto representa apenas parte das formulações teórico-metodológicas desenvolvidas por Vigotski. No entanto, mesmo considerando a estreiteza do conjunto aqui apresentado, é possível identificar o intento do autor bielorrusso de construir uma abordagem científica e objetiva da consciência humana, abordagem essa fundamentada numa perspectiva monista e no pressuposto de um psiquismo que tem como fonte para o seu desenvolvimento os processos históricos e culturais. O autor demonstrou, assim, ter conseguido apreender “*na globalidade* do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psiquê.” (Vigotski, 1927/1999a, p. 395, grifo do autor).

As contribuições metodológicas do psicólogo bielorrusso ainda merecem, certamente, estudos mais aprofundados que identifiquem as singularidades da metodologia por ele proposta, inclusive porque a forma como o autor traduziu a dialética marxista para a psicologia pode contribuir para “solucionar vários problemas fundamentais em diferentes áreas do conhecimento” (VERESOV, 1999, p. 197). A vanguardística abordagem metodológica de Vigotski não deve, portanto, ser vista como um mero tema de época ou um detalhe em sua vasta obra, pois, ao que tudo indica, as análises epistemológicas e as formulações metodológicas do autor continuam extremamente atuais e expressam “uma moderna concepção com um potencial metodológico, que não foi completamente explorado” (p. 197).

Entretanto explorar a obra de Vigotski em profundidade não é tarefa simples. Como aponta Delari Jr. (2010), as edições dos escritos do autor apenas contemplam, até o momento,

parte de sua vasta produção (no Brasil, tão-somente dez por cento). Além dessa dificuldade, o pesquisador que não conhece a língua russa tem que se haver, frequentemente, com problemas de tradução, fato destacado por Prestes (2010).

Ainda recentemente, algumas anotações de Vigotski, que pertenciam ao acervo de sua família, foram organizadas e comentadas por uma pesquisadora de sua obra, revelando aspectos importantes e “bastidores” de sua produção. Em um desses escritos, quando o autor aborda a questão da liberdade, ele menciona a necessidade de “trazer o spinozismo para a vida na psicologia marxista” (VIGOTSKI, 1932, citado por ZAVERSHNEVA, 2010, p. 66).

Temas desse gênero não são apenas curiosidades e indicam, na verdade, importantes questões metodológicas que podem ser aprofundadas. Estudos que vêm abordando, na obra vigotskiana, a influência de Espinosa e o papel da emoção, dos afetos e da volição na consciência, bem como, a função do drama na formação da personalidade e as interfaces entre arte e psicologia, todos eles abrem, também, diversas portas para se compreender e ampliar, no conjunto da obra do estudioso, a reflexão metodológica de fundamentação histórico-cultural (vide, por exemplo, DELARI JR., 2008; JAPIASSU, 2001; TOASSA, 2009).

5.9 Indivuação e escolarização na moldura histórico-cultural: primeiros contornos

Das reflexões acima, realizadas a respeito do método dialético e da produção metodológica de Vigotski, é possível extrair algumas consequências para a compreensão do processo de individuação. Uma delas diz respeito ao entendimento dialético da unidade sujeito-meio social, anteriormente referido neste estudo. A metodologia na produção vigotskiana aponta para o papel importante que o método dialético-marxista exerceu na concepção do autor, marcando sua busca incessante pelo monismo materialista no processo de constituição da consciência.

O meio social não é visto, portanto, como um fator que se soma ao sujeito, mas sim, em sua unidade com o sujeito; esse pressuposto é central para se compreender algumas noções de individuação aqui esboçadas. Certamente, a forma como o psicólogo bielorrusso, no conjunto de sua produção metodológica, abordou a unidade sujeito-meio traz implicações diretas para o debate acerca de um possível enlace entre individuação e processo de escolarização, implicações essas que serão mais exploradas ao longo deste estudo.

Outro aspecto que se pode extrair da discussão do método materialista dialético e a produção metodológica de Vigotski, como ele próprio demonstrou, diz respeito aos dois níveis, mais ou menos simultâneos, que se conjugam na pesquisa científica: o “particular” e o

“geral”. Posto que a investigação pontual não se limita necessariamente a si mesma, tendo potencial para desvelar, também, princípios mais gerais de um dado campo de conhecimento, o “particular” e o “geral” revelam-se em contínua inter-relação.

Mencionei, em outro estudo (Romanelli, 2003, p. 25), que é fundamental considerar, na produção vigotskiana, os caminhos “de idas e vindas que o autor percorre do ‘geral para o particular’ e ‘do complexo para o simples’ – caminhos traçados com a fluidez e a reversibilidade que a lógica dialética pode oferecer à análise metodológica.” Resgatar, no campo da investigação científica, a dialética que se estabelece entre esses níveis, traz implicações de diversas ordens para a pesquisa, uma delas, que pretendo perseguir com este estudo, é a de conceber os níveis particular e geral no processo de embricação dinâmica entre indivíduo-escola-sociedade. Resgatar esses níveis também significa resgatar, portanto, a própria concepção materialista dialética na produção do autor.

A partir dos estudos metodológicos de Vigotski, é possível identificar, no que se refere a individuação e a escolarização na educação infantil, ao menos dois fatores essenciais: a importância da concepção vigotskiana de consciência como processo, e não, como produto, e a grande ênfase dada pelo autor à mediação semiótica na formação do pensamento. Para tanto, é preciso retomar um dos importantes eixos metodológicos da produção do autor: o do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Certamente, diversos outros aspectos poderiam ser extraídos das discussões filosófico-metodológicas realizadas por Vigotski e muitos fatores precisariam compor ainda o conjunto dessas discussões, o que implicaria, necessariamente, uma revisão global desse conjunto, visando à superação dialética de possíveis lacunas. No entanto o esforço realizado neste tópico deu-se no sentido de se buscar uma aproximação preliminar entre a questão da individuação e a concepção filosófico-metodológica vigotskiana.

A meu ver, o enlace escolarização-individuação, quando tratado do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, é indissociável da concepção filosófico-metodológica geral dessa abordagem. Daí, o esforço, aqui realizado, em resgatar alguns fundamentos epistemológicos que sustentam a abordagem vigotskiana.

Penso que dois dos grandes desafios que a interpretação da obra de Vigotski nos impõem são o da não-dogmatização e o da não-relativização. Embora todas as formas de interpretação possam ser consideradas como intentos válidos de se compreender a complexa, inconclusa e ainda pouco conhecida obra de Vigotski, acredito que um autor que tanto lutou pelo não-ecletismo e pelo não-dogmatismo na produção científica mereça também ser considerado em relação a esse seu enorme esforço. Um possível caminho de interpretação,

que é o que tento assumir neste trabalho (ainda que haja eventuais lacunas) é o de ler Vigotski a partir de sua tentativa de construir uma “psicologia marxista”, sem se perder de vista os inéditos e criativos rumos metodológicos por ele trilhados nessa busca. Obviamente, uma leitura metodológica de Vigotski produz efeitos diretos na análise do objeto de estudo do pesquisador. Acredito que o enlace entre individuação e escolarização esteja totalmente emoldurado por esse contorno interpretativo.

6. “ZOOMMIFICANDO” ASPECTOS INVISÍVEIS DO ENLACE INDIVIDUAÇÃO-ESCOLARIZAÇÃO

Como consequência das discussões metodológicas anteriormente realizadas, pretendo tecer, neste tópico, algumas considerações acerca dos aspectos ideológicos que se entrelaçam na prática escolar e que podem produzir efeitos nos processos de individuação das crianças, principalmente, considerando a faixa etária dos alunos da educação infantil. Com essas considerações, almejo reunir em um único conjunto os principais aspectos apresentados a respeito da temática da individuação e pontuar, de forma preliminar, alguns princípios acerca do enlace individuação-escolarização.

Para tanto, realizarei um debate introdutório acerca do sentido dialético da ideia de sujeito histórico-cultural. Em seguida, pela via de um exercício de ampliação de imagens, procurarei pinçar alguns vínculos entre indivíduo, escola, sociedade e genericidade humana. Posteriormente, abordarei a questão da relação eu-Outro no processo escolar. E, na sequência, tocarei de forma mais específica em algumas questões relativas à educação infantil e ao papel do professor. Finalmente, elaborarei uma síntese dos principais aspectos analisados neste trabalho sobre a questão da individuação e do enlace individuação e escolarização.

Como vimos anteriormente, muitas interpretações vêm sendo fornecidas para a noção de indivíduo e de individuação; nessas interpretações estão presentes, explícita ou implicitamente, uma noção de relação entre sujeito e meio social.

No que concerne especificamente à noção de individuação, chama a atenção no resgate conceitual que foi empreendido no cap. 4, o fato de tal noção aparecer vinculada a raízes sociais – a dimensão social surge, sobretudo, nas explicações fornecidas pelas teorias mais recentes desenvolvidas nos campos da psicologia e da sociologia. No entanto esse elemento comum entre a abordagem histórico-cultural e outras não permite, como já acentuado neste estudo, que busquemos somente igualdades, mas sim, que acentuemos as diferenças entre as posições teóricas, especialmente, tendo em vista as discussões metodológicas, anteriormente realizadas.

6.1 Ampliando as lentes do significado de “sujeito histórico-cultural”

Um fator que se destaca, em termos de diferenciação da concepção histórico-cultural, como já foi amplamente discutido neste texto, é o fato de o “social” não ser somente visto, na abordagem histórico-cultural, como um elemento a mais que se soma ao sujeito, mas sim, como uma unidade sujeito-meio social. Essa é, a meu ver, a primeira questão a ser considerada ao se examinar, do ponto de vista histórico-cultural, o vínculo entre individuação e escolarização. Idéias difundidas pelas ciências humanas de que o ser humano é um ser biológico, psicológico e social, ou seja, visões que apontam para o social como um fator a mais que integra o humano, nessa perspectiva metodológica, caem por terra.

Oliveira (1999), comentadora da obra vigotskiana, reitera outro entendimento importante acerca da unidade sujeito-meio social que perpassa a noção histórico-cultural: a ideia de um sujeito ativo, que está em constante processo de recriação da cultura:

Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo [...], essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural. (OLIVEIRA, 1999, p. 65).

Embora a concepção de sujeito social ativo seja um dos importantes pilares da perspectiva histórico-cultural, não se pode perder de vista a força do tempo histórico em que esse sujeito se constitui.

Vigotski, em “A transformação socialista do homem”, afirma que as contradições internas presentes “nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado” (VYGOTSKY, 1930/2004, p. 2).

Essa citação permite inferir que a análise histórico-cultural do processo de individuação requer que se visualize o indivíduo não apenas em seu contexto cotidiano imediato – familiar, religioso ou mesmo escolar –, pois, como vimos neste texto, em uma sociedade massificada pela “indústria cultural”, podemos ter inúmeras variações de um mesmo tipo de constituição psíquica.

Assim, o desejo desenfreado de consumo que temos hoje é geralmente tido como advindo de motivos individuais. A ânsia frenética por “transformações pessoais” promotoras de felicidade, cujos principais alvos são as mudanças corporais a qualquer custo, também é

naturalizada e vista como uma questão da individualidade (vide, por exemplo, ROMANELLI & BEDANI, 2009).

A ideia de tempo histórico ou historicismo na produção de Vigotski, já apontada anteriormente, foi um grande eixo que Shuare (1990) identificou na produção do autor bielorrusso. Essa autora afirma que “Vigotski introduz o tempo na psicologia, melhor dizendo, ao reverso, introduz a psiquê no tempo”. No entanto, na perspectiva dialético-marxista, tempo não é uma duração interna abstrata, ou ainda tempo de maturação, pois “o tempo humano é história, isso significa o processo de desenvolvimento da sociedade” (SHUARE, 1990, p. 60). A introdução da psique no tempo produz diversas consequências para a compreensão da constituição humana.

De acordo com Rego (2002, p. 98), a “noção de constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história.”.

Para compreender o pressuposto da existência de uma história concreta, e não, a noção abstrata de tempo-espço, presente em algumas das concepções filosóficas anteriormente apresentadas no histórico sobre o princípio da individuação, é necessária a visualização de uma história repleta de ideologias, como parte de uma existência humana concreta. Assim, a compreensão da materialidade histórica ocupa lugar importante para a elaboração de princípios de uma possível noção de individuação de inspiração histórico-cultural.

Para Leontiev (1999, p. 470), uma das principais contribuições de Vigotski foi a discussão, com base no materialismo dialético, acerca do caráter mediado dos processos psíquicos. Desse modo, ele desvelou a correlação que se estabelece entre o natural e o histórico-social, correlação essa que transparece, com especial nitidez, no desenvolvimento psicológico da criança.

Vigotski, em diversas passagens, expõe com clareza sua concepção dialético-materialista sobre a constituição psíquica individual. Em uma dessas passagens, o autor russo, tecendo críticas à psicologia estruturalista, afirma:

Parte-se do pressuposto que são idênticas e iguais a si mesmas a noção acerca do mundo e da causalidade que encontramos em uma criança européia de família culta dos dias de hoje e em uma criança de uma tribo primitiva, assim como, a concepção de mundo de uma criança da Idade da Pedra, da Época Medieval ou do século XX.. [...] Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores *in abstracto*, à margem de seu meio social e cultural, assim como das formas do

pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam neste meio (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 22).

Considerar a centralidade histórica na constituição humana traz concretude à ideia de sujeito histórico-cultural. No entanto como é possível explicar a ideia de diferenciação presente no conceito de individuação? Como considerar o papel da escola no processo de individuação?

Para potencializar tal debate, retomarei alguns pressupostos importantes do método dialético-marxista: a contradição dinâmica existente entre as categorias particular e geral, a ideia de transformação e a de totalidade: “Todo objeto particular é na verdade um processo particular, dentro do processo geral da existência objetiva. Os fenômenos que manifesta são as expressões locais e finitas de uma transformação permanente que afeta a totalidade das coisas” (VIEIRA PINTO, 1979, 203).

Considerar as ideologias e polifonias presentes nos diversos tempos históricos e, também, em um mesmo tempo pode favorecer o entendimento dialético do processo de constituição da individualidade e nos ajudar a compreender o vínculo entre individuação e escolarização.

De acordo com Góes (2000), quando avaliada de um ponto-de-vista histórico-cultural, a individualidade não pode ser tratada como algo “uno”, posto que ela não é “propriedade absoluta de um ser particular [...]. Ademais, muitas vezes [o indivíduo] ele próprio se sente dividido, hesitante: pode nutrir desejos e ideias morais opostas, pode apresentar uma multiplicidade de percepções de si...” (p. 119). Essa polifonia, a meu ver, não é resultado, necessariamente, de uma natureza individual cindida, mas é tributária de nossa imersão no grupo social.

O fato de a nossa individualidade ser constituída a partir de um sistema social não implica que o seu destino seja o desaparecimento ou a dissolução — ao contrário, “significa encontrar e revelar dentro dele [do grupo social] a força da ação pessoal” (LEONTIEV, 1978, 167). Essa é uma necessidade que a visão dialética marxista, sobretudo, impõe à reflexão dos educadores em geral, com destaque, neste trabalho, àqueles que atuam na formação de crianças em processo inicial de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como educador, é necessário que o sujeito se inclua no âmbito genérico de sua humanidade, para que possa se apropriar, de fato, de uma individualidade “para si”, e não

somente permanecer acorrentado a uma individualidade “em si”.³¹ Nessa última possibilidade, o indivíduo pode ver-se engessado em seu processo dinâmico de individuação (que se estende por toda a sua existência), limitando esse dinâmico processo às demandas sociais imediatas de uma dada sociedade mercantil, que se reproduz pela via da alienação³² das consciências individuais (MARTINS, p. 82-99).

A questão, portanto, não é admitirmos nossa individualidade em confronto com a realidade social – o que pode produzir uma visão dualista e de incompatibilidade entre indivíduo e meio social –, mas que nos enxerguemos dentro de determinada realidade social, “produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes” (LEONTIEV, 1978, p. 274). Desse modo, perceberemos que essa mesma sociedade, marcada pela alienação, justamente pela polifonia dos discursos e pela possibilidade de ascensão a uma esfera não-cotidiana de reflexão, permite a construção de uma consciência crítica, a qual potencializa nossas ações e possibilita que encontremos nossa força pessoal no próprio grupo social.

Portanto, para a discussão do enlace entre escolarização e individuação, a partir de alguns “contrários dialéticos” acima levantados – unidade entre sujeito e meio social, sujeito ativo e passivo, consciência e alienação, individualidade “em si” e “para si” –, faz-se necessário levar em conta as condições materiais e objetivas no processo de individuação, as quais se expressam, segundo um pesquisador da obra vigotskiana, na “materialidade da experiência de um ser humano concreto, situado num mundo histórico e cultural, um mundo de relações de alteridade que se constituem enquanto processos semióticos” (DELARI JR. 2000, p. 49).

No entanto o que poderia significar a “materialidade da experiência de um ser humano concreto”, quando nos referimos ao enlace individuação-escolarização? Em outras palavras, o que significa pensar concretamente a individuação de uma criança pequena que se encontra em processo de escolarização inicial? – ou seja, como ocorre esse movimento de individuação, quando se considera a faixa etária das crianças da educação infantil?

³¹ A ideia de uma individualidade “em si” e “para si” foi amplamente discutida por estudiosos que procuraram realizar leituras, a partir de uma abordagem marxista, da constituição individual (vide, por exemplo, DUARTE, 1999; DUARTE 2001a). Abordaremos, posteriormente, a partir da produção vigotskiana, a gênese do desenvolvimento de uma linguagem “para si”, que, no processo de desenvolvimento da criança, está totalmente atrelada à internalização das funções psíquicas superiores.

³² Markus (1974, p. 61) define alienação como uma “discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos.”.

6.2 O “zoom”: a arte da ampliação de imagens

Para se considerar o fenômeno da individuação da criança na escola com base na premissa da materialidade da experiência, é necessário compreender pelo menos três fatores primordiais: 1) a gênese do desenvolvimento da consciência (para tanto, será abordado, neste texto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel mediador semiótico da linguagem); 2) a trama das relações cotidianas, nas quais o processo da individuação da criança acontece; e 3) o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a experiência da criança (esse item perpassa os anteriores).

Todos esses três fatores estão dinamicamente interligados e precisam ser pensados, não como obviedades,³³ segundo Mello (2000), nem como processos complexos e repletos de diferenciações e, portanto, não passíveis de generalizações. A relação entre as categorias particular e universal, como foi abordado anteriormente, não exclui uma nem outra categoria. A exclusão de qualquer uma dessas categorias faz a análise recair na lógica formal, lógica essa que impediria a realização de um exame dinâmico da realidade.

Para exemplificar o significado do último item acima mencionado – o contexto histórico-cultural escolar em que se processa a experiência da criança –, gostaria de retomar uma polêmica questão, que abordei anteriormente: a (des)proporção quantitativa aluno-educador.

Proponho um breve exercício imaginativo, aqui denominado de forma análoga ao seu uso na arte, de “zoommificação”.³⁴ A meu ver, esse exercício permite ilustrar, a partir da abordagem histórico-cultural, o papel dos níveis micro e macro-sociais no processo de constituição individual.

Sugiro que imaginemos, primeiramente, as duas longas filas de crianças que aparecem no início da primeira cena aqui apresentada – “Meu lanchinho” – as quais procuram retratar imagens capturadas originalmente por meio de filmagem realizada em uma unidade escolar.

³³ A “obviedade”, como uma categoria que caracteriza a cotidianidade, foi amplamente discutida por Mello (2000). A autora, a partir de uma visão materialista dialética, analisa a relação existente entre a linguagem, a consciência e a alienação e aponta o quanto a ideia do “óbvio”, sobretudo, na educação escolar, obstaculiza o desenvolvimento da consciência crítica do educador.

³⁴ O termo “zoommificação”, proposto como analogia à forma utilizada, neste estudo, para a reflexão da relação entre os contextos micro e macro-sociais alinha-se com a ideia de amplificação de imagens presente na PPTV (Pintura Pós-TV), pintura essa que explora os meios eletrônicos na produção pictórica. Indo em direção à metalinguagem, na PPTV, um detalhe na pintura pode ser “zoommificado”, ampliado, transformando-se em pinceladas abstratas (DISCONZI, 2002). Como, em Vigotski, o abstrato e concreto estão em íntima inter-relação, constituindo-se, com a força da análise, em unidade a ser superada numa síntese dialética, achei pertinente o uso dessa analogia.

Em seguida, que o tamanho das imagens filmadas seja reduzido e que o nosso campo visual se amplie para além da escola em questão e da cidade de São Bernardo do Campo.

Por meio de um afastamento gradual das cenas filmadas, como se dispuséssemos de “instrumentos” que nos conduzissem de um micro cenário cotidiano a um amplo panorama social, sugiro a visualização de dimensões contextuais cada vez mais amplas, a ponto de as imagens relatadas tornarem-se invisíveis e de a própria cidade de São Bernardo do Campo tornar-se um micro-ponto, quase indiscernível a olho nu.

O exercício de ampliar o campo visual, de maneira que o visível torne-se invisível, mas sem deixar de existir, e de contemplar a reversibilidade do movimento – o invisível processo macrossocial que se condensa em uma simples cena cotidiana – pode ilustrar, a meu ver, a relação dialética entre os contextos micro e macro-sociais. Entendo que, dessa maneira, a questão da (des)proporção criança-educador, apresentada no início desta dissertação, possa ganhar visibilidade e contornos político-econômicos mais amplos e coligar-se a outros cenários nacionais de desigualdade social.

Destaco aqui uma questão importante, presente no cenário da educação nacional ao longo da história: o problema da quantidade (oferta de escolas) *versus* a qualidade do ensino (principalmente na educação infantil). Ribeiro (2003)³⁵ vincula outros fatores à questão da relação quantidade/qualidade³⁶ na organização escolar brasileira, tais como, recursos financeiros investidos em educação e as próprias teorias produzidas a respeito do processo educacional, as quais, muitas vezes, negam ou minimizam ao máximo a questão econômica interveniente no processo educativo.

O exercício de ampliação e diminuição de imagens sugere, portanto, a importância de se considerar, nas análises de um dado contexto escolar cotidiano, os aspectos mais globais que intervêm na educação – por exemplo, aqueles referentes à organização escolar brasileira. Por meio do exercício de ampliação do campo visual, é possível enxergar uma história que é também real e dinâmica e está para além (não em importância, mas em dimensão) da que é observada numa unidade escolar específica, ainda que se considere que cada escola tenha uma história singular e apresente ricas nuances em suas existências como “unidades” escolares.

³⁵ É importante frisar que o exercício, aqui proposto, de ampliação e diminuição de imagens não implica na discussão ampla do contexto nacional e internacional em educação, mas apenas, procura marcar a importância de olhar para estes contextos e sua relação com o processo de individuação na escola.

³⁶ Como apontado neste texto, para Engels (1968) a imbricação “quantidade e qualidade” constitui-se em uma das leis da dialética materialista: a lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa)

Ribeiro (2003), ao discutir a história da educação brasileira, faz algumas considerações que permitem compreender melhor a relação escola-sociedade e aponta a importância de uma visão mais abrangente:

Aceita-se que para se chegar a uma compreensão do fenômeno social – *organização escolar brasileira* – há que se ter uma visão do contexto social – *sociedade brasileira* – do qual é parte e com o qual estabelece uma relação permanente. Mas não se trata de buscar uma compreensão profunda da sociedade brasileira *para depois* dirigir a atenção para a organização escolar brasileira. O necessário é que se tenha sempre presente esta relação e se estabeleça um movimento permanente entre os dois pólos – organização escolar e sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2003, p. 11, grifos do autor).

Em seguida, Ribeiro (2003, p. 14) lembra que alguns elementos mediadores presentes na educação brasileira – recursos financeiros e teoria educacional – “não podem ser tratados de forma isolada”, insistindo que é preciso partir do pressuposto de que a sociedade brasileira, desde sua origem, tem “uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Esse vínculo determina a base de classe da sociedade brasileira.”.

Após essa digressão, na qual procurei exemplificar o significado da presença de uma história concreta inserida num simples cenário da educação infantil, retomo, agora em outro patamar de reflexão, o cenário da massificação, anteriormente apresentado como motivo de preocupação.

Havia me referido, no início desta dissertação, à questão da massificação das propostas da educação infantil que observo, há muitos anos, em minha prática como psicóloga escolar. Acredito que o cenário aqui apresentado como símbolo da massificação – duas longas filas de crianças em bloco e produzindo os mesmos movimentos – não por acaso, a meu ver, se faz muito mais presentes na assim chamada “pré-escola” (turmas com crianças de 4 a 5 anos, turmas essas compostas por um número elevado de alunos para um único educador). Teria esse fator quantitativo alguma influência no processo de organização da rotina escolar e da individuação das crianças?

Logicamente, outros fatores, além da questão da (des)proporção numérica educador-criança, precisariam ser levados em consideração, quando se pensa em rotinas massificadoras e individuação da criança. No entanto o problema é que esse fator quantitativo (que pode implicar queda na qualidade de ensino), bem como outros na maior parte das vezes, vem sendo desconsiderado ao longo da produção teórica sobre a educação brasileira.

Esses fatores permanecem, geralmente, invisíveis quando se aborda o fenômeno educacional. Dada essa e outras invisibilidades, o foco dos problemas presentes na escola ora recai na relação professor-aluno, ora na relação criança-família, ora no problema das didáticas, desconsiderando-se a necessária vinculação escola-sociedade (PATTO, 2000).

Contudo, cabe ressaltar que, embora Vigotski não tenha definido termos como “sociedade” e “social”, é possível inferir que o uso desses vocábulos em sua obra refira-se à produção histórica do gênero humano, tendo o mesmo status do amplo sentido por ele atribuído ao conceito “cultura”.³⁷ Assim, o termo “sociedade” não se restringiria ao de “sociedade de classes”, ou seja, à sociedade capitalista.

Pelas raízes dialético-marxistas de Vigotski e por sua própria produção teórico-metodológica, é possível inferir também que a ideia de história, para o autor, identifica-se com a de “devir histórico”.

Gramsci (1978), referindo-se à sexta tese marxista sobre Feuerbach (Marx, 1845/1978b), a qual, como citado anteriormente, foi inspiradora também da produção vigotskiana, ressalta:

A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais [...]. Também é possível dizer que a natureza do homem é a sua ‘história [...], contanto que se dê à história o significado de devenir [...] Por isso a ‘natureza humana’ não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (p. 43).

A partir da ampliação da ideia de cultural e social na obra de Vigotski, ou seja, da possibilidade de inserir a noção de genericidade humana e devir histórico na produção vigotskiana, é possível identificar o valor e o sentido crítico e dialético da “zoommificação” aqui discutida.

³⁷ Pino (2005) afirma que Vigotski, apesar de ter sido lacônico em relação ao sentido de diversos termos em sua obra, dentre eles, o de “cultura”, o fato de ele ter deixado alguns enunciados indicando a cultura simultaneamente como produto da vida e da atividade social, e também de ter afirmado que a cultura pressupõe a natureza, o autor bielorrusso poderia estar também indicando a importante passagem do humano biológico para o cultural pela mediação dos signos. Nesses enunciados, estaria implícito, ainda, o fato de que, entre o plano das funções elementares (naturais) e as culturais (funções superiores), “existe, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade” (p. 88-89). Na ideia de ruptura, portanto, pode estar presente o tácito sentido da transformação, ou seja, que a “espécie *homo sapiens* cria suas próprias condições transformando, em função de objetivos próprios, as que lhe são dadas pela natureza” (p. 90). Cabe ressaltar que Vigotski afirma também, ao longo de sua produção, a ideia de que todo cultural é social.

6.3 “Zoommificando” a relação eu-Outro na trama das relações escolares

Até agora, foi abordada a relação sujeito-sociedade ou escola-sociedade, de maneira mais ampla, mas como entender a dinâmica da relação eu-Outro no processo de individuação? O que seria esse Outro na constituição do sujeito, na perspectiva histórico-cultural?

Parece-me bastante válido o ponto de vista de Góes (2000) de que, tratando-se da abordagem histórico-cultural, a relação eu-Outro é um fenômeno complexo, concreto que extrapola as relações face a face.

Essa abordagem, como afirmado anteriormente, conduz a uma compreensão da existência de relações tecidas em contextos reais que não se restringem a instâncias meramente empíricas. Nesse sentido, embora Vigotski não tenha se atido a discutir mais especificamente a relação institucionalização-individuação, como já afirmado anteriormente neste texto, acredito que, em suas produções, estão presentes diversas pistas que, apoiadas em sua concepção dialética, permitem que Góes (2000a) teça as seguintes considerações:

[...] o estudo das relações sociais não pode restringir-se ao exame do plano observável das interações face a face; os processos de linguagem que acontecem nessas interações devem ser vistos como algo mais do que a conversação de interlocutores imediatos; os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem de formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também “figuras-tipo” da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais. (GOES, 2000a, p. 128).

A pesquisa de Góes (2000) aponta para o fato de que o Outro, na perspectiva histórico-cultural, não se constitui uma categoria abstrata ou metafórica, mas é representado por figuras concretas, históricas e culturais. Obviamente, esse fato traz consequências para a análise da questão da individuação.

Essa discussão que Góes (2000) traz à tona, enfatizando os processos de linguagem presentes nas relações com os Outros (entendidos como “figuras-tipo”), somada às análises anteriormente empreendidas neste texto, permite visualizar que a anteriormente referida “trama das relações cotidianas em que o processo da individuação da criança acontece” é constituída por significados subliminares aos discursos diretamente expressos nas relações face a face.³⁸

³⁸ Obviamente, essa não é uma afirmação nova para a psicologia, outras linhas teóricas, certamente, reconheceriam a legitimidade de tal afirmação e algumas delas buscariam interpretar os mecanismos inconscientes que perpassam a linguagem na escola. A busca por uma explicação histórico-cultural que possa favorecer o entendimento do papel da linguagem que circula na escola não tem a pretensão, contudo, de alcançar o status da verdade a respeito dos fenômenos aqui pesquisados.

É preciso, portanto, identificar os conteúdos implícitos nas mediações semióticas presentes nas relações de alteridade que se constituem no cotidiano escolar, uma vez que os diversos sentidos e significados partilhados nessas relações embutem códigos, normas e outras tantas demandas de natureza ideológica, as quais servem como sustentação da sociedade de classe.

Essa constatação não significa, certamente, entender as relações escolares como meras reproduções de interesses macro-estruturais, mas perceber que as realidades locais são, simultaneamente, realidades histórico-culturais e que, portanto, os níveis singular e social intercambiam-se e interconstituem-se mutuamente pela mediação semiótica da palavra. Só assim, a meu ver, é possível compreender, a partir de uma perspectiva materialista, a dialética existente entre as demandas do processo histórico e a trama semiótica das relações cotidianas, trama essa que é também mediadora do processo da individuação da criança.

Uma análise que leve em conta as interconexões acima apontadas pode permitir, desse modo, que a “pressão alfabetizadora”, a produção teórica em educação e o problema do financiamento educacional brasileiro – o qual agrega como uma das consequências a organização de turmas superlotadas – sejam igualmente considerados, ao lado de outros tantos fatores, como produtores de práticas e relações massificadas na educação infantil.

Essa massificação, por sua vez, pode materializar-se, por exemplo, na forma de falas e movimentos infantis estereotipados e da não-vazão à expressividade da criança na escola. No entanto a maneira como se intercambia a série de interconexões acima discutida, no processo de individuação da criança, é ainda um fenômeno que, dada a sua complexidade, merece ser pesquisado de maneira sistemática e longitudinal.

Daniels (2003) realiza uma série de reflexões acerca da necessidade de se compreender a base sociocultural da formação individual, sobretudo, quando se aborda a questão escolar:

É preciso uma estrutura que leve em conta as bases históricas e culturais das mentes individuais: o conhecimento e as rotinas institucionalizados coletivos, a categorização da realidade com suas tipificações, a visão de mundo, as expectativas normativas sobre como as pessoas, as situações e o mundo são e deveriam ser etc. Tudo isso é conhecimento tácito, que tem sua origem além do indivíduo; e é essa base sociocultural que forma o pano de fundo interpretativo de nossas mentes individuais. (HUNDEIDE, citado por DANIELS, 2003, p. 172)

Rastrear e atuar sobre os mediadores semióticos tácitos e explícitos que circulam nas relações escolares por meio dos diferentes discursos e buscar analisar a organização das

rotinas e das propostas pedagógicas como instrumentos permeados, simultaneamente, de significados ideológicos e de criação e recriação locais, é uma tarefa que pode favorecer, a meu ver, o entendimento de como ocorre o processo de individuação da criança na escola. Ao mesmo tempo, pode imprimir novas possibilidades de ação aos agentes que atuam no espaço escolar. Afinal, da obra vigotskiana, é possível extrair alguns indicadores que permitam relacionar o trabalho escolar e a formação da personalidade da criança.

Idéias: Educação e Personalidade

Para a reforma contemporânea da educação russa, as seguintes ideias gerais de Vygotsky são básicas, ideias expostas e tornadas mais precisas por seus alunos e seguidores. A primeira idéia é de que a educação, que inclui o ensino/aprendizagem e a educação dos humanos, destina-se em primeiro lugar a desenvolver suas personalidades. A segunda ideia é que a personalidade humana está ligada a seus potenciais criativos; por isso, o desenvolvimento da personalidade no sistema educacional exige, antes de tudo, a criação de condições para descobrir e manifestar os potenciais criativos dos alunos. A terceira idéia é que o ensino/aprendizagem e a educação assumem a atividade pessoal por parte dos alunos, enquanto eles dominam uma variedade de valores internos; o aluno se torna um verdadeiro sujeito no processo de ensino e educação. A quarta idéia é que o professor e o educador dirigem e guiam a atividade individual dos alunos, mas não forçam ou ditam sua própria vontade para eles. O ensino/aprendizagem e a educação autênticos vêm pela colaboração entre adultos e crianças e adolescentes. A quinta idéia é que os mais valiosos métodos para o ensino/aprendizagem e a educação dos alunos correspondem a seu desenvolvimento e a suas particularidades individuais, o que impede tais métodos de serem uniformes.

(DAVYDOV, citado por DANIELS, 2003, p. 131)

Texto extraído do livro *Vygotsky e a Pedagogia*, de autoria de Harry Daniels, pesquisador das teorias vigotskiana e da atividade e suas aplicações à educação escolar.

6.4 Um “zoom” na educação infantil e no papel do educador

As diversas nuances da realidade escolar, mediadas por diferentes signos, merecem ser lidas constantemente pelo educador (sobretudo, na educação infantil, quando as crianças estão em processo inicial de apropriação da linguagem). Para tanto, é necessário que esse educador se imponha a tarefa da investigação e não interprete os fenômenos apenas com base em explicações estereotipadas, ou ainda, pelo que lhe parece óbvio.

As nuances do processo de individuação precisam ser identificadas na própria dinâmica das relações escolares. E esse movimento de identificação é realizado por todos os agentes da escola, mas, especificamente na educação infantil, por aqueles situados na base da organização do cotidiano escolar.

É importante observar que, a cada momento, as crianças estão dizendo algo. Os significados e sentidos das relações e práticas escolares podem ser lidos pelos educadores por meio das mais diversas manifestações da criança: palavras, movimentos, expressões, choros, conflitos, apatia... Todos esses signos estão repletos de significados e sentidos, os quais precisam ser lidos de forma dinâmica e interconectada com os processos macro-sociais. Somente assim, a meu ver, podem ser encontradas algumas formas locais de superação, notadamente, em situações cotidianas que dependam diretamente da atuação dos agentes escolares.

Para Vigotski, é tarefa do educador observar, inferir e identificar possíveis signos “invisíveis”, que permeiam o processo de individuação do aluno na escola. Ao pesquisar o processo de formação de atitudes na criança (aspecto totalmente interligado à individuação), o autor bielorrusso, em seu livro *Psicologia pedagógica*, vincula tal processo ao papel da educação e à função do professor, afirmando que o pedagogo deve atentar não somente às “reações que se desenvolvem e são nítidas no aluno”, mas também, às “atitudes invisíveis e subterrâneas que antecedem tais reações. Desse modo, o mestre deve não só observar o aluno, mas adivinhar sempre pela aparência o que nele se realiza de forma invisível.” (VIGOTSKI, 1926/2001b, p. 167-168).

Quanto à questão de o professor interpretar os aspectos invisíveis condensados nas atitudes dos alunos no contexto escolar, acredito que, se a interpretação dessa formação de atitudes por parte do educador não contemplar a dinâmica presente na relação indivíduo-escola-sociedade, pode-se incorrer em leituras ora muito localizadas (na criança ou em sua família), ora muito amplas relativas ao contexto social e educacional (perdendo-se de vista as especificidades presentes nos diferentes contextos relacionais). E essas leituras extremadas podem gerar concepções estigmatizantes e empobrecedoras do entendimento acerca dos complexos fatores que atuam no processo de individuação da criança no espaço escolar.

Alguns importantes elementos – interações, falas, entusiasmo, movimento – têm se constituído, para mim, como uma espécie de termômetro de minhas observações sobre o processo de individuação das crianças nas escolas. Nesse sentido, tenho permanecido atenta a outro importante “par dialético” presente nos contextos escolares – o da massificação e da expressividade.

Relato 3: “Remando contra a maré”

A meu ver, as questões que envolvem o entusiasmo e a participação ativa das crianças estão todas imbricadas com o favorecimento da expressão, a espontaneidade, as possibilidades de diálogo e o movimento. Na escola, a única questão que parece estar um pouco mais apartada das demais é a relação com as áreas de conhecimento propriamente ditas.

A iniciativa de ações para promover a participação ativa das crianças ocorre tanto por parte de alguns professores, nas mais diversas escolas, como também, em algumas escolas, envolvendo ações mais coletivas decorrentes de ações formativas do PPP [Projeto Político Pedagógico] acompanhadas pela EG [Equipe Gestora] e/ou EOP/T [Equipes de Orientação Pedagógica/Técnica].

Há educadores de todos os jeitos. Há alguns que, na maior parte do tempo, buscam ser conscientes das necessidades das crianças e realizam ações compatíveis que objetivam favorecer o desenvolvimento delas. Há aqueles que objetivam atender as necessidades das crianças, mas que pouco sabem como identificá-las, mesmo porque propõem atividades para serem realizadas da mesma maneira por todas elas. E há também aqueles que propõem atividades bem planejadas, mas que as intervenções desconsideram os objetivos ao qual se propuseram. Há educadores que apontam as dificuldades das crianças, sem conseguir identificar ao menos como elas se comunicam ou quais são as suas atividades preferidas. Há educadores que realizam atividades que envolvem a escuta das crianças e que se encantam com as falas e os sorrisos delas. Sim, há educadores de todos os tipos.

Considero que as EG e/ou EOT/P tentam realizar formações que possibilitem a todos educadores verem melhor cada uma de suas crianças, mas, muitas vezes, parece que estamos remando contra a maré. A organização da rotina com muitos conteúdos, a velocidade com que ela ocorre (velocidade que também advém do tempo escasso para planejamento, registros e HTPC), a articulação com o que é apresentado/solicitado no dia a dia (pela EG, EOT, EOP, SEC [Secretaria de Educação e Cultura], MEC etc.) e os estudos realizados acabam não se constituindo enquanto fundamentos com sentido para promover a mudança de algumas ações com as crianças.

Pouco tempo depois de realizada uma determinada formação (que é foco de registros/devolutivas da EG e EOP/T), há um progressivo abandono das idéias trabalhadas. As dificuldades relacionadas à formação também estão vinculadas a inúmeros outros aspectos, tais como as mudanças contínuas de membros da equipe escolar.

Tudo isso incorre no retorno às atividades que inviabilizam em grande parte a participação ativa das crianças – diversas atividades fragmentadas, com pouco sentido social e muito controle das ações das crianças, para que realizem as atividades que atendam a objetivos pouco claros.

Resposta produzida por Denise Pereira da Silva (fonoaudióloga escolar, que atua na Educação Infantil de São Bernardo do Campo há 9 anos) à questão elaborada pela autora³⁹

³⁹ Questão: “Observando o trabalho de diferentes escolas, constatam-se diferenças de escola para escola e de turma para turma quanto ao movimento, as interações, as falas, a espontaneidade, ao entusiasmo, a expressividade das crianças e a relação delas com o conhecimento. A que se devem, em sua opinião, essas diferenças?”

Uma concepção histórico-cultural que busque constituir o enlace entre escolarização e individuação, portanto, não pode perder de vista, como foi discutido anteriormente, os aspectos ideológicos que impregnam a linguagem utilizada na escola, pois neles revelam-se muitas formas de conceber a criança, a própria escola, a família, a educação, o conhecimento – a realidade, enfim.

Heller (2000), a partir de uma abordagem marxista, procurou caracterizar a cotidianidade, afirmando que é necessária a realização de uma “leitura” dos elementos que perpassam o cotidiano, a fim de se ampliar a consciência sobre a realidade e, assim, transformá-la gradativamente. Entretanto a ampliação da consciência só é possível, nessa perspectiva de análise, quando se opera, segundo a autora, a “suspensão do cotidiano”, ou seja, no momento em que olhamos para o cotidiano “de fora”, buscando atividades que nos permitam retornar com outro nível de consciência às atividades cotidianas. As atividades da vida não-cotidiana que permitem uma ampliação da compreensão da realidade, segundo a autora, são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política.

6.5 Ampliando e colorindo a tela da individuação

A partir do conjunto de elementos anteriormente abordados, sistematizarei a seguir algumas considerações e apontamentos preliminares relativos à questão da individuação e do enlace individuação-escolarização. As pontuações abaixo buscam retratar, de maneira sintética, os principais conteúdos que, ao longo deste estudo, foram sendo esculpidos. Vale ressaltar que grande parte das considerações abaixo ainda receberá novos tratamentos e contornos em próximos tópicos. Vamos, então, aos apontamentos:

a) a unidade indivíduo-sociedade é fruto da materialidade histórica traduzida na consciência humana. Na teoria histórico-cultural, essa tradução é mediada pelos sentidos e significados da palavra no pensamento;

b) a existência do indivíduo só pode ser concebida, numa perspectiva materialista dialética, como processo dinâmico de autodiferenciação para com a sociedade. Considerando a genericidade da existência individual, ou seja, o indivíduo como ser genérico – e não, somente pertencente a um tipo específico de organização social –, sua existência encontra-se simultaneamente no cerne da construção da humanidade;

c) tendo em vista a abordagem histórico-cultural, concluo que é fundamental conceber o processo de individuação a partir da inter-relação entre os princípios e leis do materialismo dialético (ou dialética marxista) e a metodologia produzida por Vigotski (conjunto de leis e métodos de pesquisa elaborados pelo pesquisador bielorrusso a partir do materialismo dialético, conjunto esse que sustenta metodologicamente o acervo teórico da psicologia histórico-cultural);

d) considerando o desenvolvimento teórico-metodológico da obra de Vigotski, infiro que o fenômeno da individuação pode ser compreendido como fluxo ou movimento permanente de internalizações e externalizações de sentidos e significados, que ocorre nas relações do sujeito com as “figuras-tipo” de sua cultura. Trata-se de um movimento constante de reverberação individual da palavra do Outro na consciência, envolvendo criação e recriação do sujeito em sua atividade social. Consiste em um processo dinâmico que somente pode ser entendido pela via do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, portanto, na interface com a formação sistêmica da consciência do sujeito. É também um processo que permite a constituição de uma individualidade e de um estilo pessoal, estilo esse característico do também dinâmico e “dramático” (no sentido do “drama”) processo de formação da personalidade;

e) tendo em vista as considerações acima e, sobretudo, levando em conta o método de análise por unidade, elaborado por Vigotski, acredito que o fenômeno da individuação, por estar relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, se constitua por meio da dinâmica intersecção entre pensamento e linguagem, dinâmica essa resultante da apropriação pelo sujeito de conceitos cotidianos e científicos (significados), mas também, dos múltiplos sentidos em que esses conceitos se inserem. Cabe considerar que esses significados e sentidos são permeados e embutidos de valores sociais. E tais valores precisam ser desvelados e compreendidos a partir da complexa inter-relação entre fatores macro e micro-sociais;

f) entendo que a individuação, *grosso modo*, como um movimento constante e dialético de apropriação e criação culturais, continua ao longo de toda a vida do sujeito. Esse processo dinâmico, no adulto, permite a construção de uma visão crítico-social, favorecendo a ampliação da consciência e da constituição de uma individualidade “para si”, e não, somente

de uma individualidade “em si”.⁴⁰ Essa ampliação da consciência – que se objetiva na atividade do sujeito, mas que é orientada semioticamente – produz, por sua vez, efeitos reorganizadores da personalidade, fortalecendo-a e instrumentalizando-a para novas atividades e permitindo, assim, que o processo de individuação continue num movimento constante e permanente de constituição do sujeito;

g) em minha análise, a individuação ocorre, portanto, no permanente fluxo da palavra no pensamento e no refluxo da linguagem externalizada. Ocorre nas constantes e criativas respostas dos sujeitos às demandas sociais cotidianas e implica o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, a formação da consciência e a constituição da individualidade, embora não seja, em si, a consciência ou a própria individualidade, mas sim, a permanente dinâmica social de sua constituição. Na teoria histórico-cultural, essa constituição, no entanto, envolve crises no desenvolvimento – as quais estão aliadas a mudanças na atividade do sujeito – e promove reorganizações da consciência e da personalidade, reorganizações essas alimentadas e nutridas pelo movimento permanente da individuação;

h) a meu ver, a escola é um importante espaço em que circulam mediadores semióticos constituintes do processo de individuação. Esses mediadores nem sempre são claramente observáveis, estando por vezes “invisíveis” ou implícitos nas experiências dos sujeitos, necessitando uma “suspensão do cotidiano”, para que sejam “zoommificados” ou amplificados, permitindo sua visibilidade. A educação infantil pode ser lugar privilegiado para se observar e se intervir na gênese do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança e, conseqüentemente, na base de seu processo de individuação;

i) Por envolver, simultaneamente, apropriação cultural e autodiferenciação, acredito que o processo de individuação da criança deva ser observado e analisado por meio de alguns significados e sentidos presentes, explícita ou implicitamente, no espaço escolar. Em relação à criança, é possível interpretar esses significados e sentidos por meio de suas falas, expressões, gestos, interações com os Outros (tidos como “figuras-tipo”). Contudo, na abordagem

⁴⁰ Cabe ressaltar que, somente após a adolescência, é possível ao sujeito, segundo Vigotski (1934/2001a), atingir um nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que lhe permita pensar o próprio pensamento e, assim, buscar uma metaconsciência de si em relação à realidade. Nesse sentido, a individualidade “em si” e “para si”, tal como é abordada pelos teóricos que discutem esses conceitos a partir de uma abordagem marxista, tem validade apenas relativa para se pensar o desenvolvimento infantil, uma vez que o “em si” e o “para si”, nos primórdios da ontogênese do desenvolvimento da consciência, adquire outros contornos, os quais serão discutidos na próxima seção desta dissertação.

histórico cultural, os movimentos e verbalizações das crianças só podem ser compreendidos em íntima conexão com as práticas pedagógicas e sociais, e com as relações sociais estabelecidas na escola. Em meu entendimento, a compreensão desses movimentos deve estar atrelada a uma leitura acerca dos fatores “invisíveis” (a exemplo das ideologias e concepções implícitas nos discursos e práticas) que circulam na escola.

j) ainda carece de pesquisa empírica a forma como se entrelaçam alguns exemplos concretos discutidos neste trabalho de supostos fatores “invisíveis”, presentes na educação infantil (“pressão alfabetizadora” e “massificação” das rotinas),⁴¹ com o processo de individuação das crianças, quais contornos esse entrelaçamento adquire nos diferentes contextos escolares e como é possível intervir nessa dinâmica, a partir do próprio contexto escolar.

Pode-se observar, nos apontamentos acima realizados, a constante preocupação de minha parte em considerar, pelo menos quatro aspectos essenciais presentes no método materialista dialético e, conseqüentemente, na metodologia elaborada por Vigotski para a psicologia histórico-cultural, a saber: a) a ideia de desenvolvimento, de transformação, de movimento; b) a busca da superação dos contrários (presente principalmente na ênfase dada à unidade “sujeito-meio social”; c) o importante papel da consciência humana como tradução da materialidade histórica; e d) a valorização da mediação (mais especificamente, na perspectiva metodológica vigotskiana, da “mediação semiótica”).

No cerne desses apontamentos está presente, obviamente, uma possível noção de individuação, inspirada na abordagem histórico-cultural. Para a elaboração dessa noção busquei incorporar, a partir dos pressupostos metodológicos elaborados por Vigotski, sustentados pelo materialismo dialético, uma de suas principais fontes de investigação: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse será, portanto, o tema do próximo capítulo, em que destacarei, com o objetivo de aprofundar a temática individuação-escolarização, a centralidade da mediação semiótica na formação da consciência.

⁴¹ Relembro que a “pressão alfabetizadora” e o fenômeno da massificação foram abordados, neste estudo, como conseqüências dos direcionamentos político-educacionais e do financiamento da educação pública nacional, respectivamente.

7. AS FUNÇÕES CULTURAIS NO CENÁRIO DA INDIVIDUAÇÃO

Cena 3 – Artur, o espadachim

A casa humana é sítio em que brincam as crianças. Uma casa chama o brinquedo. Numa casa, existe qualquer coisa que é parente dos gnomos e convoca à brincadeira.

Para o menino, enclausurado na sala por causa da chuva, qualquer móvel inerte pode, a qualquer instante, alargar-se em formas simbólicas, devolvendo a criança aos sonhos.

Aquele abajur amarelo é donzela, vestida de dourado. Prisioneira, coitada: amarrada por fio elétrico contra a parede! A vassoura, que alguém esqueceu na sala, enquanto foi fechar janelas, vai servir de espada. Uma cadeira transformou-se em formoso cavalo. A samambaia que pende do teto é agora o corpo da feiticeira, mulher viscosa e sinistra, com horripilante cabeleira: eis o inimigo – foi quem raptou a dama e roubou-lhe a paz.

Será preciso libertá-la O menino não é mais menino: chama-se Artur, o espadachim. E está sozinho – seus companheiros paralizaram-se no temporal, lá fora, enfeitiçados pela bruxa verde. O tapete? Um riacho. O sofá? Uma carruagem. Os lustres? Dragões voadores! Correndo ao interruptor, o menino faz piscar a sala e, como se não fora senhor dos efeitos, finge estar surpreso: meu Deus, são dragões que cospem luz!

Quando a mãe volta para a varredura, encontra o filho degladiando-se com as plantas e os lustres – a sala repleta de seres das florestas e dos castelos. Aflita com a desordem, exige que o menino vá já almoçar, pois a comida esfriava na mesa. A criança, surda, tem mais o que fazer: como pensar em feijão agora que está prestes a vencer o mal?

A mãe, desanimada, precisa apelar e arrisca: “Os cavaleiros convocam todos os guerreiros para o banquete à volta da tábua”. Então, satisfeito com a parceria do adulto, o menino vai. Esquecido de toda a fome, saciado de símbolos, aceita comer, porque, agora, comer também é brinquedo.

(GONÇALVES FILHO, 1995)

Texto extraído da dissertação de mestrado *Passagem para a Vila Joanisa*, de José Moura Gonçalves Filho, realizada em 1995, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O que promove a autodiferenciação e nos faz sujeitos de uma história simultaneamente coletiva e individual? Apesar da aparente simplicidade dessa indagação, questões como essa têm raízes muito profundas na história do conhecimento e podem ser abordadas a partir de diferentes concepções filosóficas.

Para tentar responder tal questão, a partir da perspectiva histórico-cultural e de forma a incluir o processo de escolarização como importante instância da individuação, organizei três grandes tópicos: o atual – “Funções culturais em destaque na dinâmica de individuação da criança” –, e os próximos – “Os sons do pensamento tomando a cena” e “Individuação e criação na escola”. No presente tópico, realizarei uma análise acerca do papel das mediações simbólicas na formação sistêmica da consciência, com especial destaque ao desenvolvimento

das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, à mediação semiótica da palavra (essa última temática se estenderá e se aprofundará no tópico seguinte).

Com as análises deste capítulo almejo, assim, aprofundar teoricamente os apontamentos realizados sobre o vínculo entre individuação e escolarização. Para tanto, realizarei uma discussão introdutória acerca do drama na formação da personalidade. Em seguida, retomarei parte das discussões metodológicas iniciadas anteriormente, agora com o foco específico no desenvolvimento das funções culturais, passando também pelas noções de função e mediação na produção vigotskiana. Posteriormente, abordarei a história do gesto indicativo no processo de apreensão da linguagem e buscarei a definição dos conceitos de funções biológicas e culturais. Finalmente, retomarei os aspectos ideológicos, presentes na prática escolar, no processo de internalização da linguagem pela criança.

7.1 Ator e arena no drama da formação da personalidade humana

Com o intuito de sustentar metodologicamente algumas possíveis respostas aos questionamentos acima, lembrarei uma breve passagem, já apontada nesta dissertação:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...]). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, depois, constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 28-29, grifo do autor).

No mesmo conjunto de notas, Vigotski deixou esboçadas a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” e outra importante afirmação que a reitera, também já apresentadas *en passant* neste texto e que serão, agora, retomadas para ampliação das reflexões: “Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança [como categoria intrapsicológica]”. Essa lei aparece seguida da seguinte afirmação: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das

relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura.” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26-27).

O autor bielorrusso, como já se sabe, estava bastante familiarizado com a linguagem teatral e com a intersecção arte-psicologia. Considerando esse fato, pode-se notar pelo escrito acima que, ao redigir a sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, Vigotski usa expressões próprias da linguagem teatral, a exemplo do termo “cena” e “plano”. Veresov (2010a) alerta para esse importante aspecto – muitas vezes deixado de lado por estudiosos da obra vigotskiana – no conjunto da metodologia produzida pelo autor bielorrusso.

A preocupação em entender os fatos psicológicos na perspectiva do drama se faz fortemente presente nas ideias do importante filósofo húngaro, radicado na França, Georges Politzer (1903-1942): “A psicologia é a ciência que tem por objeto o conjunto de fatos originais que chamamos de drama. Os fatos psicológicos são os segmentos do drama; o fato psicológico mais elementar deve ser ainda um segmento do drama.” (POLITZER, 1929/1947, p. 77). Não por acaso, as ideias desse filósofo são citadas diversas vezes por Vigotski em suas anotações. Não por acaso, também no mesmo manuscrito, observa-se uma série de referências à questão do drama na formação da personalidade.

De acordo com Delari Jr (2011, no prelo), o drama, nas anotações do bielorrusso, tem pelo menos duas acepções principais:

A primeira, mais genérica, é a do ‘drama’ como um ‘jogo de papéis’ ou ‘encenação teatral’, como se diferentes funções psíquicas, dentre as quais certas emoções humanas, fossem os ‘atores’. Nestas passagens, o ser humano é posto quase como ‘arena’ de seu próprio drama, e à psicologia cabe perguntar sobre qual seria ‘o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma dada estrutura da personalidade’ (Vigotski, 1929/2000, p.34). [...] uma segunda acepção, mais específica, embora articulada com a primeira: a do drama no qual o próprio ser humano, como ser social, é o ‘ator’. Será assumindo determinado papel social, no drama das suas relações com outras pessoas, que alguém viverá aquele outro ‘drama’, o de suas funções psíquicas.

As duas acepções de drama apresentadas por Delari Jr (2011) – de “ator e arena” no jogo de papéis sociais – coadunam-se com alguns aspectos da discussão sobre o processo de individuação, aqui abordados.

Contudo a questão do drama na constituição da personalidade, especificamente, não será aprofundada neste estudo, dadas as diversas nuances que envolvem tal aprofundamento (a exemplo do papel das emoções na consciência e do vínculo entre arte teatral e psicologia na compreensão do psiquismo para Vigotski).

Optei por realizar essa passagem pelo “drama”, no presente texto, por três motivos principais: primeiramente, porque o drama, por estar presente em diversas situações do cotidiano e ser constitutivo da personalidade, é também parte do processo permanente de individuação. Em segundo lugar, porque entendo que a questão anteriormente levantada (sobre o que promove a autodiferenciação e nos faz sujeitos de uma história simultaneamente coletiva e individual) passem pelo entendimento do movimento protagonista do sujeito no jogo de papéis sociais.⁴² Em terceiro lugar, porque o destaque dado por Vigotski à relação entre o drama e as funções psíquicas superiores reforça o status ocupado, na obra do autor bielorrusso, por essas funções no processo de desenvolvimento humano.

No entanto é importante lembrar que um aspecto fundamental do movimento dinâmico de individuação reside no fato de nossa consciência ser habitada por símbolos. Símbolos que nos impelem à criação, à transformação da natureza e, dialeticamente, à recriação da própria natureza humana. Símbolos que nos levam a combinar fatos e a criar o nosso próprio enredo, permitindo-nos não ficar somente à mercê dos efeitos históricos, mas de sermos, nós mesmos, “senhores de nossos próprios efeitos”.

7.2 O desenvolvimento das funções culturais movimentando as cenas

O papel das funções psíquicas superiores ao longo da filo e da ontogênese do desenvolvimento humano tem sido considerado por alguns pesquisadores como o principal objeto investigado por Vigotski (vide VERESOV, 2010a; 2010b). Em uma de suas produções, Veresov (2010b, p. 83) afirma: “Indubitavelmente, a teoria histórico-cultural de Vigotski tem as funções mentais superiores do ser humano como seu principal objeto de estudos. Contudo esse objeto não é simples e precisa ser clarificado.”

Para Leontiev (2006, p. 196), Vigotski concebia a consciência como “um sistema estrutural com função semântica” que se desenvolve de forma gradual e contínua. Dada a importância das funções psíquicas superiores no desenvolvimento desse sistema e da inter-relação entre a formação da consciência e o processo de individuação, darei foco especial neste trabalho, doravante, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto penso que, para abordar tal temática, caberia ainda perguntar: qual o significado do termo “função” para Vigotski?

⁴² A concepção metodológica que sustenta esse papel protagonista do sujeito na história será analisada posteriormente neste texto por meio dos destaques ao papel mediador da palavra no pensamento e à função de imaginação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

7.3 Um flash no conceito de função

Apesar da centralidade do debate das funções mentais na obra de Vigotski, o termo “função”, da mesma forma que outros tantos conceitos importantes utilizados pelo autor bielorrusso, nunca recebeu de sua parte um tratamento conceitual.

Pino (2005, p. 96-102) afirma que esse era um vocábulo bastante utilizado na época de Vigotski e infere alguns sentidos, tanto para o termo em si, como para as diferentes formas pelas quais esse termo se expressa na obra do psicólogo, tais como: o de ato de “funcionar”, o de “posição social” e o sentido inter-relacional presente na matemática. O comentador, entretanto, ao longo de suas reflexões, sempre deixa clara a indefinição e as diversas acepções que esse vocábulo assume na obra do autor.

Um caminho que encontrei, e que acredito se somar ao de Pino (2005), pois reitera alguns sentidos por ele inferidos ao termo função, foi o de retomar, brevemente, algumas acepções mais gerais e antigas relativas ao uso desse termo, acepções essas que, além de continuarem repercutindo na obra de Vigotski e no campo das ciências da vida, consagraram-se também como ferramentas importantes em diversas outras esferas do saber.

Antes de tudo, cabe assinalar que, como insistem autores como Stone (1965), Mahner & Bunge (2001) e Johansson (2006), não é possível identificar um significado unívoco para a palavra “função”. É fato, no entanto, que o vocábulo é extensamente utilizado em diversas áreas — Matemática, Biologia, Física, Arquitetura, Antropologia, Psicologia, Economia, entre outros —, apresentando, por vezes, significados diversos em um mesmo campo de conhecimento.

Três acepções básicas, porém, se alternam e até mesmo se mesclam, quando o termo “função” é utilizado no discurso científico. Trata-se do sentido “filosófico” de função — remete a uma operação que é específica de algo —, do sentido matemático de função — que evoca a noção de inter-relação entre variáveis — e do sentido teleológico de função — que expressa o objetivo ou o propósito de um dado elemento.

O primeiro sentido, de teor filosófico, é explicitado por Platão (427-347 a.C.) em *A república* e corresponde à palavra grega *ergon*. A função é caracterizada como a ação que é própria ou característica de algo. Por ser atividade exclusiva de um dado elemento, a função indicaria aquilo que a “coisa realiza melhor que todas as outras coisas” (PLATÃO, 380-370 a.C/1993). Assim, a função dos olhos é ver, pois nenhuma outra parte do corpo acha-se mais habilitada a capturar imagens do que o órgão da visão. Ainda que uma mesma “coisa” possa assumir, de acordo com o contexto, diversos papéis, o *ergon* sempre remeteria a uma espécie

de código de barras, a uma identidade, a uma capacidade bem definida (ACHTENBERG, 1991). Um jarro d'água tem por “função específica” armazenar o precioso líquido e pode, eventualmente, assumir uma “função não-específica”, servindo, por exemplo, como um vaso de flores (BUNGE, 2002).

O segundo significado atribuído com frequência à palavra função, como foi apontado por Pino (2005), é de caráter matemático e designa um tipo especial de relação entre elementos de dois conjuntos. Resultando de um processo histórico que tomou forte impulso, a partir do século XVII, com as investigações de importantes matemáticos e filósofos, a noção analítica de função, relacionando explicitamente magnitudes variáveis e constantes, foi formulada originariamente em 1718, pelo matemático suíço Johann Bernoulli (1667-1748), segundo Youshkevitch (1976).

Gradualmente, o conceito de função passou a indicar uma dinâmica que, se nos valermos de uma metáfora mais atual para explicá-la, assemelha-se a uma “caixa preta” que fornece sempre a mesma saída para uma dada entrada (DAVIS & HERSH, 1985). Mais precisamente, a função matemática indica uma relação entre duas variáveis (x e y , por exemplo), que pode ser representada por uma equação com a forma $y=f(x)$ — a variável y é uma função da variável x —, de modo que, para cada valor atribuído a x , existe em correspondência um e somente um valor de y .

A idéia matemática de função estabelece, assim, um tipo especial de relação entre variáveis dependentes e independentes: y é denominada como variável dependente, porque “assume valores que dependem dos correspondentes valores de x ” (IEZZI et al., 2004, p. 18) e x é denominada, por sua vez, de variável independente.

Por meio da noção de função, foi possível dar expressão matemático-quantitativa às “relações de dependência existentes na natureza, que se manifestam nas leis da mesma natureza” (BRUGGER, 1977, p. 203). Na obra “Conceito de substância e conceito de função”, publicada em 1910, o filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945) salientou que a noção matemática de função se estendeu ao “campo do conhecimento da natureza”, constituindo “o esquema geral e o modelo segundo o qual o moderno conceito de natureza foi moldado em seu progressivo desenvolvimento histórico” (CASSIRER, 1910-1921/1953, p. 21).

O terceiro sentido, de caráter teleológico, estabelece interfaces com o primeiro (e ontológico) significado de função, acima mencionado. Função, nesse caso, designa o propósito, uso ou serventia que se atribui a um dado elemento — por exemplo, “*Esta caixa*

não tem função” — ou o papel que é desempenhado por algo: “*Não consigo ver-me na função de feitor*” (FERREIRA, 2004).

Em suma, o termo função pode se referir, de acordo com o contexto, a uma operação específica, a um tipo particular de relação entre variáveis e à finalidade de algo ou ao seu papel.

Parece claro que as diferentes acepções aqui levantadas não esgotam outros possíveis sentidos que o termo função tenha assumido nas diversas áreas do conhecimento humano e que podem também ter influenciado, de alguma forma a obra vigotskiana. Porém, por meio do breve resgate histórico aqui realizado, já é possível inferir que o autor bielorrusso foi herdeiro dos três sentidos acima – de teores filosófico, matemático e teleológico. O próprio termo função psíquica, por si, pode remeter ao sentido atribuído por Platão, pois parece indicar uma ação própria, específica do psiquismo. Vê-se, ainda, claramente a preocupação inter-relacional de busca de dependências entre funções, preocupação essa possivelmente influenciada pelo caráter matemático de função. E o sentido teleológico, que define a serventia específica ou o para quê de cada elemento funcional é também facilmente localizável na obra de Vigotski.⁴³

Para exemplificar os diferentes sentidos do termo função, utilizarei um exemplo somente – a questão da linguagem – que pode condensar cada uma das acepções acima apresentadas, de acordo com o seu contexto de uso: a linguagem como uma função psíquica superior (sentido filosófico), a relação pensamento-linguagem (sentido matemático), a função comunicativa da linguagem (sentido teleológico). Parece-me que as três acepções acima podem ser identificadas nas diferentes menções de Vigotski à ideia de função, ora com maior prevalência de uma ou outra acepção, como no exemplo da linguagem, ora como um imbricado dinâmico de dois ou três sentidos.

Esse foi apenas um breve exercício de interpretação do uso do termo função por Vigotski. Afinal, como Pino (2005) admite, o fato de o autor bielorrusso não ser suficientemente claro em relação ao significado que atribuía aos termos por ele utilizados, “não impede, porém, que nós possamos arriscar uma significação que, se não é exatamente a que teria para o autor, pelo menos, atenda ao sentido geral dos seus textos” (p. 102).

⁴³ Para além dos três sentidos aqui apresentados para o termo “função”, na obra de Vigotski, a acepção de “posição” ou “hierarquia social”, identificada por Pino (2005), será ainda resgatada neste texto no item 7.8 – “Sintonizando as vozes da ideologia”. Essa acepção foi denominada pelo comentador de “sentido sociológico” do termo função.

7.4 Retomando o foco de luz

Com o intuito de explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (1931/2000) retoma, em sua produção metodológica, uma antiga questão, ainda hoje polêmica nas ciências humanas: a relação entre o biológico e o cultural. Para tanto, ele analisa a forma como as diferentes correntes teóricas de seu tempo concebiam as assim chamadas funções psíquicas inferiores ou elementares (aquelas de natureza biológica) e as funções psíquicas superiores (aquelas de natureza cultural).⁴⁴

Indo às raízes epistemológicas que sustentavam as diferentes produções teóricas de seu tempo e tecendo críticas à forma a-histórica e cindida como essas correntes entendiam o psiquismo e as funções psicológicas humanas, o autor bielorrusso procura, de fato, resgatar seu compromisso com a psicologia, pela via da discussão do desenvolvimento das funções psíquicas na consciência, procurando, assim, construir uma ciência psicológica, a partir de uma abordagem materialista dialética.

Para Pino (2005, p.106), um pressuposto marxista que está no solo em que se assenta a forma como Vigotski estuda as funções psíquicas superiores é o de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”.

Outra premissa tão importante quanto a anterior, que demonstra a fonte do método dialético-marxista dos estudos de Vigotski acerca das funções psíquicas superiores, é a de que tais funções não devem ser compreendidas em sua forma pronta, mas em seu processo de desenvolvimento, ao longo da filo e da ontogênese. Afinal, para o autor:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica demonstrar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajude o estudo teórico, mas sim que constitui seu fundamento. (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 67-68).

Uma questão metodológica central, para Vigotski, enfatizada por Veresov (2010b), não está somente em afirmar que as “funções psíquicas superiores” são funções humanas que nos libertam da subserviência aos limites biológicos da existência, mas, sobretudo, que elas se

⁴⁴ Como as noções de inferior e superior podem imprimir uma conotação valorativa que, eventualmente, venha a desvirtuar o leitor das reais intenções de Vigotski, buscarei com frequência, doravante, da mesma forma que Pino (2005, p. 30) utilizar, respectivamente, as expressões “funções naturais” ou biológicas e “funções culturais” ou simbólicas”, para denominar essas mesmas noções (inferior e superior).

desenvolvem e não por meio da socialização do sujeito. Inversamente, seu desenvolvimento se opera num constante movimento de individuação. A meu ver, esse não é um mero detalhe na obra de Vigotski: é um dos principais eixos metodológicos da abordagem histórico-cultural, pois demonstra a centralidade das relações sociais no *processo* de constituição individual, ou seja, o social como fonte da constituição do sujeito:

Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais. Desse modo, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais, de modo que se poderia dizer que o recém-nascido é, em supremo grau, um ser social (IVIC citado por DANIELS, 2003, p. 29).

Nas palavras de Vigotski: “A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança.” (VIGOTSKI, 1934/2001a). Por isso, “o recém-nascido é, em supremo grau, um ser social”, pois está num processo de dependência máxima da fonte social de seu desenvolvimento, para gradualmente individuar-se.

Diferentemente do que ocorre na filogênese, Vigotski afirma que, na ontogênese, não há uma passagem do desenvolvimento animal (biológico) para o humano (cultural): “a especificidade e a dificuldade do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança se deve a que, na ontogênese [as linhas biológica e cultural] aparecem unidas, formando de fato um processo único, ainda que complexo” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 30).

Embora o autor bielorrusso admita que, na criança, essas duas linhas estejam unidas, ele reconhece, também, que “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando com eles um todo.” E reconhece, também, o caráter peculiar e incomparável do desenvolvimento humano em relação ao do animal, afirmando que “na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz num meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado.” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 36). Pino (2005, p. 30) afirma que, para o psicólogo bielorrusso, essas duas naturezas das funções – biológica e cultural – interpenetram-se e são interdependentes, formando uma unidade sistêmica, a unidade natureza e a cultura.

Vigotski, buscando alimento na filosofia marxista, destaca: “Para a adaptação do homem, tem essencial importância a *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível transformação ativa da conduta do homem” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 84-85, grifos do

autor). O autor afirma ainda que a sinalização – a forma específica de comunicação entre os animais – reflete passivamente os vínculos naturais dos animais. Assim, uma adaptação ativa do homem à natureza não poderia se limitar somente a esse tipo de combinação natural de agentes que permite a sinalização animal. Embora a sinalização também faça parte do processo inicial do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, essa sinalização já aparece, como veremos posteriormente, condicionada pelo meio cultural.

Transpondo as estreitas fronteiras das determinações biológicas, o homem, segundo Vigotski, “introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro”. Os signos, por sua vez, foram definidos pelo autor como “os estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica [...] [portanto] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia.” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 83).

Ao introduzir na psicologia o princípio da significação, concebendo o signo como “estímulo-meio” que domina a conduta humana, Vigotski imprime grande valor à ideia de mediação.

7.5 No centro do palco: a mediação

Wertsch (2007) afirma que, em uma palestra ministrada por Vigotski, no final de sua vida, ele declarara ser a mediação um tema central em sua psicologia histórico-cultural. Considerando que o próprio psicólogo bielorrusso não havia tecido uma definição acerca do termo mediação em sua obra, Wertsch atribui alguns sentidos à forma como Vigotski, ao longo de sua obra, utiliza esse termo. O comentador denomina de “mediação explícita” às formas de mediação controladas pelo pesquisador no momento da aplicação de alguma prova específica – a exemplo do uso de instrumentos-signos para realizar alguma operação associativa e lógica do pensamento, como memorizar. E considera que “mediação implícita” é aquela propiciada pela apropriação da palavra, a qual permite ao sujeito a constituição de uma linguagem interior ou discurso interior.

Daniels (2003, p. 29), contudo, afirma que as “pessoas, assim como os objetos, podem atuar como artefatos mediadores.” O conceito de mediação, como se pode constatar, vem assumindo diferentes interpretações por parte dos diversos comentadores e continuadores da obra de Vigotski, reascendendo uma antiga questão da filosofia: como se relacionam as naturezas externa e interna ao sujeito? De maneira implícita, ou claramente expressa, essa

relação externo-interno tem permeado os debates sobre a psicologia histórico-cultural e produzido divisões em torno do princípio explicativo da psicologia concreta humana: seria a atividade ou os signos – especialmente a palavra – mediadora? Em outros termos, a mediação seria realizada pela atividade objetual externa ou pelos signos e significados na consciência?

Wertsch & Bivens (1992) classificam as diferentes formas de interpretação da teoria vigotskiana em duas grandes tendências: a interpretação modeladora (para a primeira tendência acima definida) e a interpretação semiótica (para a segunda tendência).

Japiassu (2007) nomeia alguns estudiosos da teoria histórico-cultural e da atividade, identificando, em suas produções, a possível presença de uma ou outra dessas tendências:

Sem pretender rotular a produção acadêmica que se encontra ancorada no pensamento original de Vygotsky, poder-se-ia dizer que – e isso apenas de uma perspectiva exclusivamente heurística – pesquisadores como Michel Cole, James Wertsch e os brasileiros Ana Luiza Smolka e Angel Pino da Unicamp, por exemplo, alinham-se à *tendência semiótica*. Já Aaro Toomela, Bárbara Rogoff, Peter Tulviste e Marta Khol de Oliveira da USP buscam desenvolver estudos baseados na *tendência modeladora* de interpretação das ideias de Vygotsky (p. 53, grifo do autor).

Leontiev vem sendo o principal mentor da teoria da atividade, a qual, como a própria denominação teórica indica, reconhece na atividade o princípio mediador da formação da consciência. Porém o próprio Leontiev admite que a relação entre consciência e vida real era um problema “muito complexo na psicologia e continua sendo”. Igualmente, reconhece que, embora Vigotski tenha se debruçado, ao longo dos últimos anos de sua vida, sobre o estudo do significado como centro da consciência, o psicólogo bielorrusso, a partir do início de 1930, procurou também aplicar à psicologia o conceito de atividade prática, pela via da análise dos âmbitos motivacional e emocional humanos. Contudo, segundo Leontiev (1999, p. 468-469), o intuito vigotskiano de consolidação de uma teoria da atividade teria apenas sido iniciado.

Pela interpretação do mentor da teoria da atividade, é possível concluir que, após 1930, o estudo do papel do significado na consciência, para Vigotski, teria caminhado paralelamente às suas investigações sobre a atividade prática. Essa interpretação, entretanto, sugere que a unidade entre a atividade externa e a interna ainda não teria sido dialeticamente alcançada na obra do bielorrusso. Essa é uma possível interpretação da produção vigotskiana. Obviamente, essa interpretação indica como continuidade dos estudos da psicologia histórico-cultural, a própria teoria da atividade.

Alguns pesquisadores, a exemplo Veresov (1999), contudo, acreditam que, embora Vigotski tenha deixado um trabalho inconcluso, é preciso considerar a questão do monismo

por ele perseguido e o estágio de superação metodológica que o autor atingiu, ao propor o princípio da significação como organizador da consciência e a ideia de sistema psicológico.

De acordo com Delari Jr (2000, p. 28), Vigotski “fala do signo como mediação fundamental entre um sujeito e outro sujeito, vendo a gênese da consciência como constituída de relações de alteridade semioticamente mediadas.” Delari acrescenta que o signo só se constitui como mediador de fato ao se inscrever “num movimento de produção social de significados. E os significados, por sua vez, tanto quanto a consciência, não são entes, não têm existência independente: são os seres humanos significando, produzindo sentidos.” (p.79).

A partir das considerações de Delari, é possível concluir que Vigotski, ao inaugurar o princípio da significação como mediador da formação da consciência, introduz na psicologia uma ideia de mediação que é a síntese entre o concreto e o abstrato:

Se categorias e conceitos não são enunciados abstratos, e sim, “formas móveis e moventes da própria matéria”, é porque só se realizam enquanto movimento material humano, constituindo-se num modo propriamente humano de mover e compor realidades. Este modo realiza-se enquanto o homem trabalha, no sentido mais genérico e antropológico da palavra “trabalho”, com base nos projetos que elabora, imagina e concebe. E, naquilo que o homem diz, imagina e concebe, ele faz e refaz seus próprios caminhos, constitui sua própria história, seu próprio “*tornar-se*” humano. (DELARI, p. 79, grifo do autor).

Vê-se, portanto, que o importante conceito de mediação na teoria histórico-cultural também se insere no complexo debate teórico-metodológico sobre a obra vigotskiana. Dada a complexidade dessa questão e os modestos objetivos do presente estudo, não pretendo adentrar profundamente nesse debate. Apenas pretendo registrar uma passagem que, a meu ver, é parte da preocupação de Vigotski com o método dialético-marxista.

Como já foi abordado neste texto, Vigotski (1927/1999a), em “O significado histórico da crise em psicologia”, ao se referir à sua dissertação *Psicologia da Arte*, afirma que estudara as formas mais complexas de arte, pois essas lhe permitiriam entender as formas mais elementares de expressão artística. Acredito que, não por acaso, o psicólogo, em um de seus últimos estudos em 1934, pondera que “a palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação.” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 485). De acordo com Góes & Cruz (2006, p. 36), o autor bielorrusso, com tais afirmações, estaria reconhecendo “o imprescindível vínculo do pensamento com a ação”, porém, ao mesmo

tempo, também estaria reafirmando “a importância da palavra, prototípica da atividade semiótica humana”.

O vínculo pensamento-ação, bem como a valorização da palavra, apresentada por Góes & Cruz (2006), reiteram, a meu ver, a preocupação metodológica de Vigotski em seu estudo sobre a arte. No entanto entendo que a mediação, na obra vigotskiana, não seja uma questão simples de ser solucionada, pois talvez requeira um amplo debate metodológico por parte dos diversos continuadores da psicologia histórico-cultural.

De qualquer maneira, é preciso considerar o fundamental papel das funções culturais no desenvolvimento da consciência e, portanto, no processo de individuação. Sendo assim, vale a pena retomar, na própria produção de Vigotski, a gênese do tornar-se humano por meio de um aparentemente simples gesto “para si”.

7.6 Um gesto “para si” no cenário da individuação

Vigotski afirma que, num simples gesto indicativo – o de “apontar” – pode estar contida a história do desenvolvimento da linguagem e, “em grande medida, a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento.” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 149).

Segundo o autor, um movimento de busca espontânea, pela criança, por um objeto que lhe apeteça (realizado por meio de um estender de braços e mãos no ar em direção ao objeto almejado), ao ser interpretado pela mãe como uma indicação, muda radicalmente a situação histórica do desenvolvimento. A mediação da palavra do Outro em relação a um gesto “em si” realizado pela criança, converte esse mesmo gesto posteriormente em um gesto da criança “para si” quando, ela própria, começa a relacionar esse gesto com a situação objetiva e utilizar-se dele indicando ao outro o que deseja.⁴⁵

O signo indicativo, o apontar, é apropriado pela criança e passa, então, a fazer parte de seu repertório pessoal de comunicação social. De acordo com Vigotski, vê-se claramente com essa apropriação, por parte da criança, que ocorre uma modificação da função do próprio movimento: “de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, converte-se em um meio de relação. [...] A criança, portanto, é a última a tomar consciência de seu gesto” (VYGOTSKI, 1931/2000, 149).

⁴⁵ As expressões “em si” e “para si”, utilizadas por Vigotski, são expressões hegelianas, que também foram apropriadas por Marx. O sentido hegeliano do “para si” relaciona-se à ideia de tomar posse da própria liberdade, de sair da condição de servo, ou seja, de sair de uma condição “em si”, para atingir uma condição “para si”. Nesse sentido, o significado da palavra na formação da consciência, para Vigotski, por analogia, pode representar o caminho da liberdade humana, caminho esse que conduz a superação da escravidão representada pela dependência biológica.

Primeiramente, é o próprio objeto que lhe incita e que dirige a atenção da criança; em seguida, são as pessoas que a rodeiam, que significam para ela esse gesto, para que, posteriormente, o mesmo gesto, em si, se converta em um signo indicativo a ser utilizado intencionalmente pela própria criança para a comunicação com os demais.

Pino (2005, p. 168) afirma que é possível conceber um “*momento zero cultural*”, interstício lógico” entre o desenvolvimento biológico e o cultural. Tal possibilidade significa que, de maneira distinta àquela “que ocorre no nascimento biológico, no qual o Outro (a mãe) [ou responsável pela criança] é mero intermediário na ‘cadeia de produção’ da vida, no nascimento cultural, o Outro é guia e monitor da criança, não um agente de produção de cultura.” A cultura, que é anterior ao nascimento biológico da criança, “já existe no plano social e deve passar a existir no plano pessoal. É nesse processo que a mediação do Outro – detentor da *significação* – é essencial”, mesmo considerando a criança como agente desse processo (grifos do autor).

O exemplo do ‘movimento de apontar’ revela-nos duas coisas essenciais: primeiro, que a base e ponto de partida dessa operação é uma função *natural* ou biológica – no caso desse exemplo, é a função motora; segundo, que o que transforma essa função numa função *cultural* é a *significação* que ela adquire para a criança após, e somente após, ter-se tornado significativa para o Outro. Poder-se-ia dizer, então que esse processo, que Vigotski estende à constituição de todas as funções superiores, representa de forma exemplar a quinta essência do processo de *humanização*, tanto da natureza quanto do homem, parte dessa natureza: o encontro da ação da *natureza* e da ação simbólica do *homem* (PINO, 2005, p. 168, grifos do autor).

Pino (2005, p. 170) confere legitimidade à afirmação monista dialética de Vigotski de que “a cultura nada cria”. O comentador afirma que o autor bielorrusso entende criar como “produzir o que é natural, o que é obra da natureza”. Assim, o que a cultura faz é conferir ao “‘dado natural’ [...] uma nova função: ‘a consciência de ser natureza’”. Ressaltando que a capacidade de atribuição de significação viabiliza a existência da consciência humana e, portanto, o nascimento do humano cultural, Pino conclui que o “olhar do Outro” converte a função natural em cultural, permitindo que esta última apareça nas funções biológicas humanas. E é por meio desse olhar, portanto, que o sujeito se constrói, esse “olhar do Outro” que se torna um “olhar do Eu.”

Relato 4 – Um simples gesto...

Uma vez eu acompanhei um aluno que tinha deficiência mental (5 para 6 anos), não falava nada e se comunicava por choro e grito, mostrava-se dependente em todos os momentos da rotina, batia nos colegas, só queria ficar no parque.

A professora pôde optar por ficar com a sala em que estava este aluno (a opção do professor faz diferença para o trabalho) e, logo no início passamos a pensar num trabalho com comunicação alternativa.

Tínhamos a preocupação de que ele não ficasse no lugar de bebê e que pudesse exercitar suas escolhas e se comunicar, apesar de não falar. Todo comportamento ou vocalização era então interpretado e ressignificado.

Uma das estratégias utilizadas foi a rotina com imagens. A professora tirou fotos do aluno em todos os momentos da rotina. Este trabalho parecia meio utópico para a professora, pois acreditava que o aluno não teria condições de interessar-se por imagem nem fazer relação entre a imagem com algo que ele quisesse.

Sempre que o aluno começava a se agitar, a professora o levava para a rotina com imagens e ia perguntando sobre o que ele queria, colocando-o no lugar de uma pessoa que tem vontades e pode escolher. O resultado veio muito antes do que se imaginava. Depois de dois meses de trabalho, o aluno mostrou-se agitado, pegou a mão da professora, levou até a foto que representava o parque. A professora não acreditou que isso tinha acontecido e pensou que pudesse ter sido coincidência. Mesmo assim, aproveitou este momento para conversar com o aluno. No mesmo dia, o aluno fez a mesma coisa, mas apontou a foto do almoço, minutos antes de ir almoçar. Naquele momento, a professora começou a perceber que o aluno estava se comunicando através da imagem.

Mesmo não tendo tanta certeza de que ia dar certo, a professora insistiu no trabalho com o aluno, mostrou que era importante saber o que ele queria e que ele teria condições de entender a rotina.

Resposta produzida por Elaine Cristina Paixão da Silva (fonoaudióloga escolar, que atua na Educação Infantil de São Bernardo do Campo há 11 anos) à questão elaborada pela autora.⁴⁶

Muitas vezes, por desconhecimento acerca do desenvolvimento infantil, os educadores não atentam para a importância do gesto indicativo no processo de individuação da criança. É possível constatar na prática escolar que o apontar, como um gesto para si, mas dirigido ao Outro, transforma todo o curso do desenvolvimento individual da criança. Aparece como um dos primeiros signos, simultaneamente para si e para o Outro (a gênese da fala), que nasce de funções biológicas, mas se desprega da lógica das reações orgânicas pela mediação da palavra do Outro. Entretanto esse movimento acontece porque as próprias reações biológicas da criança, desde o seu nascimento, já se constituem em signos para o Outro.

⁴⁶ Questão: “Cite uma situação escolar em que você tenha participado e constatado diferenças significativas em relação ao desenvolvimento da criança, procurando identificar as mediações semióticas que você julga terem favorecido esse processo.”

Acredito que essa tomada de consciência, por parte do educador, quanto à importância do gesto indicativo da criança, possa introduzir novas possibilidades de mediação semiótica no trabalho com bebês e com crianças de idade mais avançada que, por motivo de deficiência ou transtorno, apresentem alguma dificuldade de comunicação.

Relato 5 – Comunicação viva

[Em fevereiro de 2000, relata a professora], “Luca chegou atrasado, não chorou e foi direto para onde estavam os materiais da sala, dando atenção, principalmente, para um carro amarelo e um brinquedo que toca música, enquanto o desenho das ovelhinhas pulando se movimenta. Não atende quando é chamado, não sabe recortar, não come e põe qualquer coisa na boca”. [Em outro dia, ainda do mesmo mês, comenta]: Enquanto eu contava a história dos gatinhos e das cores, Luca ficou sentado, mas parecia não ouvir e não se interessar. Recusou-se a realizar a atividade de carimbar as mãos. Não foi ao banheiro sozinho e atirou novamente o sabonete da pia no vaso sanitário. Não brincou com ninguém e, quando alguma criança se aproximava dele, no parque, ele mordía e chorava”.

Nesse contexto, [...] a professora passou a usar os símbolos com gravuras e ou sinais para apoiar as falas durante as interações interpessoais com ele (dados de diário de campo). Cerca de oito meses depois, a mesma professora registra:

“Luca estava calmo, jogou boliche e fez o pareamento das letras de seu nome muito bem (...) Aproveitei para trabalhar os órgãos dos sentidos e ele respondeu bem aos símbolos de olhos, boca, nariz, orelha, de acordo com o quebra-cabeça do esquema corporal. Ele não se esconde mais; quando conto histórias, ele sempre me chama, ou vem me mostrar as coisas que faz sozinho.”

(Orrú, 2007, p. 114)

Texto extraído do livro *Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar*, de Silvia Ester Orrú, pesquisadora de fundamentação histórico-cultural, que vem investigando a utilização da CSA (Comunicação Suplementar e Alternativa) no trabalho com crianças autistas em escolas de educação especial.

Bakhtin (1929/2006) levanta a seguinte questão: “O que constitui o material semiótico do psiquismo?” A resposta é ele mesmo quem fornece:

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (p. 51, grifos do autor).

No entanto Bakhtin (1929/2006), ele mesmo, reconhece que a palavra convertida, por meio do discurso do Outro no próprio discurso do sujeito, ou seja, convertida em discurso

interior, “se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo”, pois a palavra constitui-se “o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco” (p.51).

A mediação semiótica da palavra no pensamento é condição da formação de um indivíduo para si. No entanto o jogo de papéis sociais é repleto de signos, que passam pela mediação de significados e sentidos.⁴⁷ Referindo-se à formação da personalidade, a partir do histórico gesto de apontar, Vigotski afirma: a personalidade vem a ser para si o que é em si por meio do que significa para os demais (VYGOTSKI, 1931/2000).

Vê-se, portanto, a importância dos signos no desenvolvimento humano. Com sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, o autor afirma ter criado em sua investigação uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas, ou seja, ter estabelecido um novo princípio regulador da conduta: o princípio da significação. Esse princípio pressupõe que “é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro” e, assim, dirigindo o cérebro, “governa seu próprio corpo” (op. cit., p. 85). O mesmo princípio introduz o ser humano no terreno das adaptações artificiais à natureza.

Segundo o autor bielorrusso, em certo sentido, é possível realizar uma analogia entre a utilização de signos e o emprego das ferramentas, visto que os signos funcionam como “meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica”, a exemplo do memorizar, comparar, informar etc. Assim, “a similaridade entre o signo e a ferramenta se baseia em sua função mediadora comum em ambos”. Em outras palavras, o autor assegura que, “por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade”, embora a ferramenta esteja dirigindo a atividade humana para fora, modificando a natureza, enquanto “o signo está orientado para dentro”. O autor reitera que o signo, portanto, “não modifica nada no objeto da operação psicológica”, mas funciona como um meio de influência psicológica em sua própria conduta e na dos demais, “um meio para a sua atividade interior”, meio esse “dirigido a dominar o próprio ser humano” (op.cit., p. 82-95).

7.7 As funções psíquicas em destaque

As funções biológicas (ou naturais) poderiam ser definidas como aquelas que também estão presentes nos animais, tais como as sensações primárias, a memória imediata, as ações

⁴⁷ A importância dos sentidos partilhados nas relações será ainda discutida neste trabalho.

reflexas, as reações automáticas, as associações simples, a atenção involuntária, enfim funções mais claramente observáveis no bebê, logo após o seu nascimento. Essas funções, portanto, independem de aprendizagem cultural, ou seja, nascem com o indivíduo – no processo de desenvolvimento, elas não deixam de existir, mas sua existência é totalmente transformada pela cultura.⁴⁸

Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] abarca “dois grupos de fenômenos [...], que jamais se fundem entrem si, ainda que estejam indissociavelmente unidos”. O primeiro deles está ligado aos “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho”. O segundo relaciona-se às funções psíquicas superiores especiais – atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos os grupos de funções atuam conjuntamente e constituem o que o autor, em 1931, chamou de “formas superiores de conduta da criança” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 29).

A apreensão do primeiro grupo de funções de natureza cultural atua de forma dinâmica e concomitante ao desenvolvimento das funções culturais especiais, o que possibilita ao indivíduo se humanizar. O processo de humanização, então, na abordagem histórico-cultural, ocorre pela apreensão dos signos culturais – linguagem, representações escritas e artísticas e outras formas simbólicas de representação do mundo concreto –, signos esses criados artificialmente pelo homem ao longo da filogênese (com destaque à linguagem, a qual exerce as primordiais funções comunicativa e planejadora da atividade humana).

Rego (2003, p. 26) explica que as funções mentais são consideradas sofisticadas e superiores pelo fato de aludirem “a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente”.

É facilmente constatável o quão revolucionárias foram as ideias introduzidas por Vigotski no campo da psicologia com a sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”. Afinal, por meio da assertiva contida nessa lei, Vigotski redefinia, de uma perspectiva histórica e cultural, a natureza do psiquismo humano. Se, até então, o psiquismo era tido somente como algo individual ou pertencente a um sujeito a priori que, em contato com a sociedade, exercitaria, enriqueceria ou reprimiria funções pré-existentes em seu interior, a partir daquele instante, o psicólogo bielorrusso inaugurava um psiquismo individual que só

⁴⁸ Pela maneira como Vigotski tece as relações entre as funções psíquicas superiores e as elementares (ou inferiores), é possível identificar a presença do monismo materialista em sua produção. Segundo Pino (2005, p. 30), vê-se na unidade que o autor bielorrusso estabelece entre essas funções, a própria unidade dialética natureza-cultura, em que a natureza continua existindo (funções biológicas) só que transformada pela atividade cultural humana (funções culturais).

seria concebido como psiquismo humano, pelo fato de haver uma realidade histórico-cultural pré-existente. Uma realidade, ao mesmo tempo concreta e simbólica, criada e recriada, ao longo da história, por artifícios produzidos pelo ser humano, na forma de objetos e signos culturais e que se constituem no legado cultural dos grupos humanos. Segundo Rego (2003, p. 27), esse legado “material e simbólico é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história.”

No que se refere ao trabalho escolar, a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” reveste a escola de uma responsabilidade ainda maior para com o desenvolvimento das crianças. A produção vigotskiana, de acordo com Rego (2003, p. 58), permite admitir que, mesmo aquelas crianças cujo ambiente doméstico eventualmente não possua uma variedade de recursos materiais, poderão “superar essas adversidades”, desde que lhes sejam possibilitadas vivências em “outros contextos educativos”.

Nesse sentido, a escola, entendida como local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar (já que proporciona o contato com o conhecimento sistematizado e com um universo amplo de interações, com pessoas, ambientes e materiais), tem um relevante papel que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno, e sim, o de oferecer oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras (que incidam naquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 2003, p. 58).

As funções interpsicológicas (com destaque para a linguagem, dentre as demais funções simbólicas) permitirão, portanto, ao indivíduo apropriar-se da realidade histórico-cultural. Ao destacar o processo de *individualização* das funções culturais, Vigotski aponta, portanto, para uma apropriação gradativa, pelo indivíduo, de funções que existem externa e internamente às pessoas que circundam o meio histórico-cultural em que nasce o sujeito (referindo-se àquele primeiro nível de funções anteriormente abordado – a linguagem, a escrita, o cálculo numérico, o desenho).

Ao serem apropriadas, essas funções culturais pré-existentes (pré-existentes não por existirem aprioristicamente, mas por se fazerem presentes concretamente entre as pessoas) permitem, assim, que as funções culturais especiais (a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, a imaginação criativa, o pensamento verbal, dentre outras) se desenvolvam e se complexifiquem na criança, por meio de um movimento constante e dinâmico de culturalização do biológico ou, como o próprio autor bielorrusso define, um

movimento que transforma o processo biológico em um processo historicamente condicionado.

As funções naturais transformadas pela cultura adquirem, portanto, contornos diferenciados ao longo do desenvolvimento, permitindo ao sujeito transpor os limites do biológico e adentrar o infinito universo semiótico-cultural humano. Nessa dinâmica de apropriação cultural, o sujeito se apropria, simultaneamente, de si mesmo, individuando-se, num constante movimento dialético de identificações e diferenciações, de apreensões e negações da palavra do Outro.

Reflexões filosóficas II: A palavra apropriada

A palavra na língua pertence pela metade a alguém. Ela só se torna “sua” quando o falante a povoa com sua própria intenção, seu próprio sotaque, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe numa língua neutra e impessoal (afinal, não é de um dicionário que um falante obtém suas palavras!); ela existe na boca de outras pessoas, no contexto de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas.

É daí que alguém deve pegar a palavra e torná-la sua. E nem todas as palavras se submetem de modo igualmente fácil a essa apropriação, a essa captura e transformação em propriedade privada; muitas palavras oferecem uma resistência contumaz, outras permanecem forasteiras, soam estranhas na boca de quem se apropriou delas e que agora as diz; não podem ser assimiladas a seu contexto e caem fora dele; é como se elas se pusessem entre aspas contra a vontade do falante.

A língua não é um meio neutro que se converte livre e facilmente em propriedade privada das intenções do falante; ela é povoada – superpovoada – com as intenções dos outros.

(BAKHTIN citado por DANIELS, 2003, p. 21-22)

Texto extraído do livro “Vygotsky e a Pedagogia”, de Harry Daniels (2003).

7.8 Sintonizando as vozes da ideologia

Ao analisarmos o processo de apropriação de funções culturais pela criança é necessário também resgatarmos, na obra vigotskiana, o sentido ideológico desse processo de apropriação. De acordo com Bakhtin (1929/2006, p. 58), o indivíduo como detentor dos conteúdos de sua consciência [...] apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico.

Pino (2005), ao inferir na obra de Vigotski a existência de um “sentido sociológico” do termo função, sentido esse apoiado na ideia de hierarquia e posição social, e ao retomar os pressupostos marxistas na produção vigotskiana, afirma que a conversão de funções do plano social para o plano pessoal carrega consigo princípios constitutivos de relações de dominação e marcas de trama sociais mediadas por determinado “modo de produção e de acesso aos produtos materiais e imateriais” (p.110).

Ao aproximarmos as lentes do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos, a partir da retomada do “sentido sociológico” do termo “função” e do “princípio da significação” (mais precisamente, da mediação semiótica da palavra na formação da consciência) é possível visualizar, na educação infantil, o papel ideológico da escola no processo de apropriação, pela criança, das funções culturais, especialmente da linguagem.

Ainda que a apropriação ideológica da palavra não tenha sido motivo das análises vigotskianas, é possível inferir, a partir de alguns indicativos deixados pelo autor bielorrusso em suas menções ao termo função, bem como a partir do próprio materialismo dialético que, na perspectiva histórico-cultural, a apreensão da palavra não está isenta de uma série de valores, uma vez que os sentidos contextuais contidos na palavra (e consequentemente nas relações entre as pessoas) são habitados por hierarquias e lugares sociais.

Relato 6 – Hierarquia do saber

Percebo muita diferença, tanto de escola para escola para escola, como de professor para professor na mesma escola. A meu ver, essa diferença se dá na relação do professor com os alunos e com os conteúdos a serem ensinados.

Quando a relação do professor com os alunos é mais de “igual para igual”, sem a “hierarquia do saber”, sem a dominação do adulto sobre a criança, a relação é mais fluida, mais gostosa, e isso não quer dizer anarquia, quer dizer respeito mútuo [...]. Turmas assim têm professores que são referência para os alunos, e não, autoridade através do medo...

Turmas que são muito quietas, respondem tudo em coro, fazem bagunça quando o professor sai da sala, tem o professor como dono do saber e autoridade máxima, não decidem nada juntos e só lhes cabe obedecer.

É lógico que cada turma tem um jeito de ser, mas acredito que é o professor quem vai transformando turmas muito quietas, por exemplo, em crianças mais falantes e questionadoras...

A relação com o conhecimento também determina esse comportamento do professor, pois quem acredita que precisa cumprir os conteúdos até mesmo na educação infantil não olha para as crianças e as respostas que elas dão. Não modifica seu planejamento, força

atividades, faz acabamentos em atividades para mostras etc. Com toda a pressão sobre os conteúdos, não deixa as crianças aproveitarem, curtirem a aprendizagem e não curte também as conquistas das crianças.

Resposta produzida por Mara Helena Epprecht Ribeiro (orientadora pedagógica, que atua na Educação Infantil de São Bernardo do Campo há 25 anos) à questão elaborada pela autora.⁴⁹

Toassa (2004, p. 204) resgata, em sua pesquisa, a importância de o educador buscar conhecer os vínculos entre a realidade concreta e os processos abstratos de desenvolvimento da consciência, processos esses vinculados à apropriação das funções culturais, especialmente da linguagem. A estudiosa afirma que observar esses vínculos permite ao educador perceber-se “em xeque”. Esse processo de autoquestionamento pode ser provocado, inclusive, pelos próprios conflitos surgidos na relação professor-aluno:

A partir da palavra do educando, o educador produz sentidos sobre seu próprio ser (suas memórias, seus valores) e reage ao aluno. Conflitos de necessidades e identidades acontecem neste processo subjetivo, nestes significantes que a consciência coletiva escreve na consciência individual; conflitos que podem ser ponto de partida para a ascensão a uma reflexão não-cotidiana. (p. 203)

De acordo com Toassa, educar demanda, portanto, “uma reflexão não-cotidiana, preferencialmente grupal, sobre valores” (TOASSA, 2004, p. 222). Essa ascensão à reflexão mediante “conflitos de necessidade e identidade” circunscreve, a meu ver, a individuação como um processo mútuo que, quando considerado em sua natureza dinâmica, implica em desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos e imprime movimento à formação da personalidade. Para a pesquisadora, o educador, ao firmar um compromisso com a reflexão não cotidiana, pode visualizar a sua própria produção verbal, enxergar-se como um sujeito que é também objeto alheio, e assim apropriar-se, cada vez mais, dos sentidos produzidos nas relações escolares, por meio das próprias perguntas (e, a meu ver, de tantos outros processos expressivos) de seus alunos (p. 204).

Ressalto a importância de, sobretudo no âmbito das relações escolares, todos os participantes do cenário educativo ascenderem ao nível não-cotidiano de reflexão, pois esse nível pode desanuiar os diversos conteúdos que se entrelaçam no movimento apropriação de funções culturais pela criança. Considerando as tramas ideológicas implícitas no contexto escolar e, ao mesmo tempo, o necessário compromisso com o desenvolvimento humano por

⁴⁹ Questão: “Observando o trabalho de diferentes escolas, constatam-se diferenças de escola para escola e de turma para turma quanto ao movimento, as interações, as falas, a espontaneidade, ao entusiasmo, a expressividade das crianças e a relação delas com o conhecimento. A que se devem, em sua opinião, essas diferenças?”

parte da escola, é imprescindível ao educador ver-se como sujeito de sua prática e, simultaneamente, como alvo de uma ideologia que lhe transcende.

Embora a individuação implique em um movimento recíproco de desenvolvimento pessoal, é necessário observar que o processo vivenciado pelo adulto tem características distintas, daquele experienciado pela criança. A principal diferença está no nível de desenvolvimento da consciência adulta, em relação à infantil. De acordo com Van der Veer & Valsiner (2006, p. 293), para Vigotski, em certo sentido, “crianças e adultos estão vivendo em um universo semântico diferente e as palavras que eles usam só coincidem pelo fato de se referirem aos mesmos objetos.”

Ainda que se considere, segundo Góes (2006, p. 34), que “as pautas de generalização e de transformação do significado da palavra” sejam apresentadas para a criança por aqueles que a cercam, é preciso levar em conta que ela “elabora segundo seu modo de pensar, pois não é ainda capaz de assimilar prontamente os modos de pensar dos adultos”.

Para Vigotski, portanto,

o emprego de palavras comuns ainda não subentende um domínio tão precoce do pensamento abstrato, uma vez que [...] a criança usa as mesmas palavras que o adulto, liga essas palavras ao mesmo círculo de objetos como o adulto, mas concebe esses objetos de modo inteiramente diverso, por procedimentos inteiramente diversos daqueles adotados pelo adulto [...] não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também o pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 234-235).

Para que a escola possa, de fato, favorecer o processo de apropriação de funções culturais pela criança, a meu ver, é preciso considerar as características específicas do pensamento infantil. Sobre tudo na educação de crianças de 0 a 5 anos, é necessário ponderar, no trabalho pedagógico, que o educando vive um inicial e intenso movimento de apropriação de conceitos cotidianos, movimento esse totalmente atrelado a um conjunto sógnico em que se entrelaçam gestos, tempos, espaços, palavras e atividades produzidas por todos os atores do processo educativo. Logo, é importante reiterar que as mediações semióticas na escola perpassam desde a organização espaço-temporal das atividades na rotina até as expressões verbais compartilhadas e as não-verbais implícitas no olhar, na expressão, na entonação, nas apostas que se faz em relação à criança, dentre outros aspectos.

Como afirma Rego (2003), todo o processo de apreensão de funções simbólicas vivenciado na escola não passa ileso ao movimento de singularização do sujeito; assim, juntamente com outras mediações semióticas experienciadas nos mais distintos contextos

sociais, em especial a família, as vivências escolares pautam a constituição de sua individualidade.

Vale reiterar que a pauta da individuação da criança em situação escolar agrega, portanto, marcas de conteúdos ideológicos que embutem lugares sociais, hierarquias e outros tácitos sentidos advindos de ideários macrossociais. Contudo, na dinâmica avaliativa do trabalho escolar, acerca do processo de apropriação de funções culturais pela criança, diversos entrelaçamentos que perpassam a atividade pedagógica podem ser localizados, discutidos e encaminhados, mesmo que muitos não sejam passíveis de equacionamento no âmbito estrito do contexto escolar.

Ainda que com limitações, o movimento reflexivo na escola possibilita, paradoxalmente, o saudável confronto de concepções e de tomadas de consciência (tanto dos limites, quanto das possibilidades do trabalho escolar). Permite ainda aos educadores se darem conta das amarras ideológicas e entrarem em contato com a própria alienação, bem como com novas possibilidades de enfrentamento sociais. Uma dessas possibilidades consiste justamente em olhar criticamente para a própria atividade educativa e nela localizar contradições, faltas, necessidades (inclusive a de ampliação do próprio conhecimento).

A dinâmica avaliativa na escola permite também encontrar formas inéditas de se ampliar a voz dos educando no espaço escolar; uma delas é a de buscar conhecer a centralidade da apropriação das funções culturais, especialmente da linguagem, na formação da consciência da criança e, com tal entendimento, redirecionar ações político-pedagógicas.

Relato 7 – Parte I: A produção de sentidos na escola e a ampliação de horizontes

Um menino que me chamou atenção foi K. Entrou na escola em uma turma de quatro anos. Estava entre os mais novos da classe, vindo a completar esta idade em dezembro daquele ano. No início, corria muito pela escola, não falava, usava fraldas, não apresentava interesse em brinquedos ou atividades. Aos poucos, a escola foi descobrindo um interesse por carros, passando a propiciar vários momentos em que ele que tivesse contato com este material. Quando o conheci, na observação em sala, K, também se mostrava muito difícil ao contato, não olhando para o interlocutor quando solicitada sua interação.

No trabalho com a escola, dando sequência ao que a professora propunha, fomos aproveitando as entradas que a própria criança indicava. A partir do seu interesse por carrinhos que, no início, parecia mais objeto de apego – ele trazia de casa – a escola foi investindo nesta direção, propiciando momentos com carrinhos, pistas e similares, convidando-o a entrar na brincadeira.

A professora e estagiária de apoio eram bastante sensíveis a todas as crianças, o que era

um grande facilitador para o trabalho com K. As observações em sala indicavam importante equilíbrio entre a oferta de possibilidades que incluísssem K, e a flexibilidade em aceitar suas possibilidades. Em seu relatório individual do primeiro ano na escola, a professora descreve evoluções como escolhas autônomas de brinquedos no parque, brincadeiras que parecem “pega-pega” com as crianças, busca de comunicação com as educadoras e crianças, mostrando suas vontades, apontando os objetos.

Relata ainda que K possui “fala não convencional” e tenta por ela fazer contato com colegas, começando a verbalizar algumas palavras. No fim do ano, quando estive na sala de K, ele se mostrava muito diferente do início do ano. Olhava mais para mim durante nosso contato e mostrava claramente intenção comunicativa. Pude ver como as imagens que a professora havia utilizado para facilitar sua comunicação ajudavam a compreendê-lo. Ele mesmo foi me mostrando figuras que estavam relacionadas às imagens das músicas que cantavam na classe.

Era ainda difícil compreender sua fala, mas com o auxílio das imagens facilitava sua interpretação, o que ajudava a manter continuidade de interação verbal, auxiliando na manutenção de vínculo com o interlocutor.

Reflexões produzidas por Maria Inês Bertine, psicóloga escolar, que atua na educação infantil de São Bernardo do Campo há 19 anos (texto extraído de resposta a uma questão realizada pela autora)⁵⁰

⁵⁰ Questão: “Cite uma situação escolar em que você tenha participado e constatado diferenças significativas em relação ao desenvolvimento da criança, procurando identificar as mediações semióticas que você julga terem favorecido esse processo.”

8. OS SONS DO PENSAMENTO TOMANDO A CENA

No presente Capítulo, tenho por objetivo ampliar o debate acerca da individuação e do enlace individuação-escolarização, encontrando novas respostas à questão sobre o que promove a autodiferenciação individual e nos faz sujeitos na história e de nossa própria história. Pretendo, assim, abordar de forma mais detalhada as mediações semióticas na formação da consciência, enfatizando o desenvolvimento dos conceitos e dos sentidos contidos na linguagem interior.

Para tanto, iniciarei pela discussão metodológica, destacando a ideia de unidade de análise na relação pensamento-linguagem. Em seguida, abordarei a formação do pensamento verbal por meio do debate acerca da apreensão de conceitos espontâneos e científicos na infância. Posteriormente, discutirei a noção de sistema psicológico na formação da consciência. E, finalmente, ressaltarei a importância da linguagem interior, desde a passagem pela linguagem egocêntrica, até a importante dimensão dos sentidos nela embutidos. Como em tópicos anteriores, as análises serão sempre perpassadas pelo papel da escola no processo de individuação.

8.1 Na pauta, o método

É inegável a importância do significado da palavra na constituição do pensamento, quando se aborda o processo de individuação na perspectiva histórico-cultural. Vigotski, ao estudar o pensamento e a linguagem como fenômenos sistêmicos diretamente inter-relacionados, destacou o sustentáculo de sua proposta metodológica, já reiterado por vezes neste texto: a fonte social do desenvolvimento humano. Obviamente, sendo o ser humano o único ser da natureza que superou os limites biológicos pela produção sócio-cultural, nesse processo, criou para si uma capacidade ímpar: a de pensar e, assim, planejar a sua atividade pela via da linguagem internalizada.

Ao longo de suas investigações, Vigotski explicitou de diferentes maneiras o que estou chamando, neste estudo, de processo de individuação. Ao declarar o resultado fundamental de suas pesquisas acerca da relação entre pensamento e linguagem, o psicólogo bielorrusso afirma:

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o

individual. É esse o resultado fundamental do estudo tanto teórico quanto experimental do problema que está no foco de nosso interesse. (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 67).

Outro aspecto central da pesquisa metodológica de Vigotski, já enfatizado no presente texto e que retomo na citação acima, é o fato de esse autor conceber os processos psicológicos em movimento, ou seja, de maneira dinâmica, e não, em sua forma pronta. Isso significa, de acordo com Veresov (2010b), conceber os processos psicológicos desde a raiz, e não, a partir do seu fruto.

Ao procurar analisar a forma como a psicologia de sua época compreendia os processos interfuncionais na formação da consciência (consciência que, para os “psicólogos modernos” da época, era vista como um todo único com funções inter-relacionadas), Vigotski constatou a prevalência de um entendimento estático dessa formação, ou seja, as funções psíquicas não eram investigadas nem em seu processo de desenvolvimento e muito menos em suas complexas inter-relações.

A memória, por exemplo, estaria, para os “psicólogos modernos” relacionada à percepção e essa última, com a atenção; o pensamento, com a memória etc. Mas a maneira como estariam relacionadas as funções psíquicas no complexo desenvolvimento da consciência não era, de uma forma geral, objeto de investigação.

Vigotski constatou, ainda, que as funções pensamento e linguagem eram vistas ou de forma fusionada (identificando-se o pensamento com a palavra) ou de forma dissociada (separando-se o pensamento da palavra). Essa maneira de conceber o pensamento e a linguagem trouxe, segundo o autor, imensos prejuízos para a compreensão do desenvolvimento da consciência. Esse fato foi avaliado pelo epistemólogo e psicólogo bielorrusso como um problema vinculado diretamente ao método de investigação (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 1-5).

Em seu método de pesquisa, Vigotski ponderou que, da mesma forma como é impossível entender porque a água apaga o fogo, estudando-se separadamente os átomos de hidrogênio e oxigênio (ambos elementos químicos de combustão), é impossível compreender a unidade pensamento-linguagem desvinculando-se essa unidade em dois elementos.

O autor demonstrou a necessidade de a psicologia possuir um método de investigação que contemplasse a existência, no processo de formação da consciência, de unidades dinâmicas, unidades essas obviamente inter-relacionadas, mas não fusionadas. E, exatamente por isso, tais unidades mereceriam um estudo que considerasse a presença de um grande eixo articulador entre alguns processos psicológicos fundamentais (como o pensamento e a

linguagem), um eixo que permitisse localizar, ao longo do desenvolvimento, os aspectos de diferenciação e inter-relação de tais processos entre si e de suas relações sistêmicas com as demais funções psíquicas. Esse foi o fundamento-síntese que passou a sustentar, a partir de então, a noção de sistema psicológico para o autor. Contrapondo-se ao, por ele denominado, “método de análise por elemento”, Vigotski inaugura na psicologia histórico-cultural o seu “método de análise por unidade” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 5-6).

Em relação ao pensamento e à linguagem, o psicólogo bielorrusso encontrou no significado da palavra (ou “palavra significativa” ou simplesmente “palavra”) o fator comum que inter-relacionaria essas duas instâncias funcionais, uma vez que não se pode falar em significado da palavra tomado separadamente: “O que ele significa?”, Vigotski indaga, “Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (op. cit., p. 10). Segundo o autor, no significado da palavra, está justamente “o nó daquilo que chamamos pensamento verbalizado” (p. 9).

Acredito que aprofundar a compreensão sobre o processo de formação do pensamento verbal e de seu plano interior específico, a linguagem interior, pode ser de grande valia aos educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, uma vez que é nesse período que a criança se apropria dos, assim chamados por Vigotski, conceitos espontâneos ou cotidianos. Esse processo de apropriação da linguagem como principal função cultural do desenvolvimento humano, função essa que tem o Outro como fonte da constituição de significados e sentidos, é essencial para o entendimento do processo humano de individuação e pode favorecer a reflexão acerca do papel da escolarização na educação infantil.

8.2 Abrindo as cortinas do pensamento

É importante destacar que o significado da palavra é sempre uma generalização do conceito. Assim, o significado nunca se refere a um objeto isolado, mesmo quando a criança está em fase inicial de apropriação dos conceitos cotidianos (o que difere são as operações intelectuais da criança no processo de abstração e generalização conceitual).

Conforme aponta Oliveira (1994, p. 27), a linguagem ordena o mundo real “em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem”. A nomeação de determinado objeto é um ato de inserção categorial, de classificação dos objetos e fenômenos da realidade, a partir de atributos, sendo ao mesmo tempo um ato de abstração e generalização. As palavras, portanto, como signos mediadores da relação do homem com o mundo, afirma Oliveira (1994, p. 28), “são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a

uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação”, de classificação, de categorização, enfim, de conceitualização da realidade. É justamente esse processo de conceitualização que permite à linguagem cumprir algumas funções básicas, dentre elas a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante.

Góes & Cruz (2006, p. 33) afirmam que:

para Vigotski, não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento.

O pensamento verbal, segundo Vigotski, é uma área em que se entrecruzam o pensamento e a linguagem verbal. O que une pensamento e linguagem é justamente o aspecto interno da palavra: o seu significado. Toassa (2004, p. 46) afirma que, para o psicólogo bielorrusso, apropriação da linguagem significa apropriação do pensamento. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que, para a reconstrução interna pela criança do significado da palavra “(enlace entre o significante e o significado)”, é “necessária a realização de um amplo ato de pensamento verbal”, uma vez que, no significado, está contido um sistema de relações humanas em que a palavra tem funções [entre as quais a representativa e a reguladora do comportamento] no movimento da realidade.

Nessa direção, Vigotski (1934/2001a, p. 279) define o desenvolvimento como a “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações próprias do pensamento”. No entanto “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (p. 275).

Apesar de Vigotski (1934/2001a) considerar essencial a apropriação de conceitos na formação da consciência, ele afirma, a partir de suas investigações teóricas, que “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”:

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a

falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (p. 247).

A educação fundamental, ao longo de sua trajetória, vem sendo mestre no ensino vazio de conceitos, no entanto, ao longo dos últimos dez anos, como afirmei no início deste estudo, venho constatando movimentos na direção de um ensino pouco significativo também na educação infantil com a “pressão alfabetizadora”. Resgatar, nos estudos vigotskianos, o papel da apreensão de conceitos cotidianos e científicos no desenvolvimento da consciência, bem como, avaliar limites e possibilidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, a meu ver, tem função primordial no atual momento histórico. Nesse sentido, discutir o papel da palavra na formação do pensamento, ao que tudo indica, pode se constituir um passo importante na consecução dessa tarefa.

Mello (2000, p. 16), reportando-se aos estudos de Vigotski, ressalta que a palavra guarda, além do aspecto semântico, “um aspecto sonoro (sem o qual o significado não existiria)”. Assim, para que o significado no pensamento se materialize, é necessária a sua expressão sonora. Contudo, “sem o significado, o aspecto sonoro não cria sentido, não se configura como um conceito ou como uma intenção de comunicação, mas apenas como um ruído.” Por esse motivo, apesar das duas naturezas intrínsecas da palavra – a semântica e a sonora – o que une pensamento e linguagem é justamente a dimensão semântica. De acordo com Vigotski, no entanto, tal dimensão é impossível de ser compreendida fora do movimento de transformação do significado da palavra no pensamento e à parte do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

É preciso destacar, ainda, que “em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo”, apenas com denominações distintas. Reportando-se à sua visão materialista-dialética, Vigotski afirma que “há fundamentos para esperar que o desenvolvimento do significado das palavras como parte do processo geral de desenvolvimento da língua venha a revelar as leis próprias da totalidade” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 268).

O psicólogo e epistemólogo bielorrusso teceu severas críticas às investigações na área da linguística e às vertentes associacionista e estruturalista em psicologia, visto que a palavra e o seu significado eram estudados à parte do desenvolvimento do pensamento, ou seja, pelo fato de os pesquisadores vinculados àquela área e vertentes teóricas desconsiderarem a generalização específica contida na natureza psicológica da palavra.

Vigotski afirma que conceber a palavra no desenvolvimento da criança significa observar a inconstância e a mutabilidade dos seus significados, uma vez que é no processo de mudança interior do significado da palavra que se opera a transformação da relação entre pensamento e linguagem. E o próprio autor comprova que, por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo do pensamento, nem o pensamento é uma veste pronta. Daí a necessidade de buscar desvelar a complexa maneira como se inter-relacionam o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI, 1934/ 2001a).

Ao analisar os aspectos semântico (interior) e sonoro (exterior) da linguagem, Vigotski (1934/2001a) pondera que, no desenvolvimento da consciência, o nível externo-fonético (ou sonoro ou fásico) evolui da parte para o todo, enquanto o nível semântico, vai inversamente, do todo para a parte. Quanto ao aspecto fonético da linguagem, a criança inicialmente se expressa utilizando-se de uma ou duas palavras; posteriormente, passa a compor frases simples até que, finalmente, começa a se valer de proposições complexas (série de orações). Em relação ao nível interno-semântico, é possível constatar que a criança compreende primeiramente o significado das orações como um todo, gradativamente começa a discriminar as unidades particulares que compõem a frase (significado de determinadas palavras ou pequeno conjunto de palavras) para, posteriormente desmembrá-la em unidades semânticas verbais interligadas.

Cabe ressaltar, que os aspectos semânticos e fonéticos da palavra não coincidem em termos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, havendo defasagens entre a expressão verbal da criança e a assimilação das estruturas complexas da linguagem. Em outras palavras, uma criança pode utilizar-se corretamente de determinadas estruturas linguísticas antes de se apropriar da amplitude social de seu significado.

Recentemente, pudemos acompanhar um exemplo vivo do uso das mesmas estruturas linguísticas entre criança e adulto, com conteúdos semânticos diferentes em termos de generalização de significado. Em depoimento à imprensa televisiva, realizado pela filha de 4 anos de idade de Maurren Maggi, uma famosa atleta brasileira, a menina declarou não ter ficado contente com a medalha de ouro que sua mãe ganhara. Ao ser inquerida acerca do porquê de seu descontentamento, a criança afirmou que preferia a cor prata à dourada.

No dia a dia do educador, muitos exemplos dessa natureza podem ser extraídos. Porém manifestações como essa indicam, mais do que uma curiosidade ou um fato pitoresco, importantes fontes de pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantis. Desse modo, ao se considerar a relação entre individuação e escolarização, é de vital

importância o conhecimento, por parte dos profissionais que atuam na educação infantil, dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem na infância.

No início do desenvolvimento, o pensamento e a linguagem (no sentido da expressão verbal)⁵¹ têm raízes diferentes. Pode-se constatar um estágio “pré-intelectual” da fala (grito, balbúcio e as primeiras palavras da criança) e um “estágio pré-verbal” do pensamento. Até certa altura (aproximadamente os dois anos de idade), o pensamento e a fala seguem linhas distintas e independentes uma da outra e, posteriormente, essas linhas se entrelaçam, “após o que o pensamento se torna verbal e a fala, intelectual” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 133).

Pino (2005, p. 139-140), citando Vigotski, aponta que, tanto na filo quanto na ontogênese, a relação entre pensamento e fala é inconstante, pois diverge, converge, se cruza, desloca-se uniformemente em cursos paralelos, volta a mesclar-se. De acordo com esse estudioso da obra vigotskiana, as duas funções – pensamento e fala –, apesar de terem raízes genéticas diferentes, podem manter estreitas inter-relações. No entanto a ausência de um elo primário entre essas funções não significa que elas sejam independentes ou guardem uma conexão mecânica entre si. Ao contrário, ao longo da sua evolução, pensamento e fala produzem conexões que tomam “diferentes formas à medida que se desenvolvem” (p. 140).

De acordo com Vigotski (1934/2001a), o pensamento da criança, inicialmente, pode ser concebido como um todo confuso e inteiro que encontra sua expressão na palavra isolada. O pensamento verbal passa, assim, das formas primitivas de generalização semântica – por exemplo, quando a criança se utiliza do termo “au-au” para identificar todos os animais e “nenê” para todas as crianças – às formas complexas – quando do uso, pela criança, de orações interligadas. Há simultaneamente, portanto, um processo de transformação do conteúdo concreto da palavra no pensamento, e do caráter de representação e generalização de seu significado.

No entanto, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos do pensamento* e da experiência sociocultural da criança (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 148-149, grifos do autor). Sendo assim, a educação infantil, como importante instância de apropriação cultural, tem lugar de destaque nesse processo, especialmente por estar em jogo, na faixa etária de 0 a 5 anos, o central papel da apreensão dos conceitos cotidianos no desenvolvimento individual da criança.

⁵¹ É importante ressaltar que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem aqui relatados baseia-se nos estudos com crianças normais, embora Vigotski também tenha realizado pesquisas na área da defectologia. No caso de crianças com problemas de comunicação, tais como as com deficiências neuromotoras, surdas ou com transtornos globais do desenvolvimento, há necessidade de uma discussão que considere as especificidades e as características gerais relativas ao quadro dessas crianças.

8.3 Os conceitos no centro do palco

Vigotski (1934/2001a), a partir das anteriormente referidas pesquisas experimentais, realizadas por meio do método funcional de dupla estimulação criado por Sakharóv, chega a uma série de conclusões acerca do processo de desenvolvimento dos conceitos no pensamento. Um aspecto conclusivo de sua teorização refere-se aos três estágios básicos de desenvolvimento dos conceitos: 1) o “amontoado sincrético” ou, como denominou Édouard Claparède (1873-1940), “sincretismo da percepção infantil”; 2) o “pensamento por complexos”; e 3) o da “elaboração do conceito”, propriamente dito. A conclusão mais importante a que chegam Vigotski e seus colaboradores, e que é tese basilar de suas pesquisas, é que somente na adolescência a criança atinge o pensamento por conceitos e, assim, “conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto” (p. 228).

Uma pesquisadora das obras de Vigotski e Bakhtin, reportando-se aos estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento dos conceitos, ressalta:

O significado das palavras evolui; na evolução histórica da linguagem mudam a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica. O pensamento verbal, partindo de generalizações primitivas, chega ao nível dos conceitos mais abstratos, segundo Vygotsky. Não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. (FREITAS, 2006, p. 94).

O autor bielorrusso afirma que, no estágio inicial do desenvolvimento (“amontoado sincrético”), a criança tende a “substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre impressões e o pensamento com a relação entre os objetos.” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p.175).

No entanto, nessa mesma abundância de laços sincréticos elaborados com o auxílio das palavras apresentadas pelo Outro, estão refletidos alguns laços objetivos entre as coisas, pois muitas vezes em seus amontoados desordenados de objetos, irá coincidir o significado da palavra expressa pela criança com o das emitidas pelo adulto (op. cit., p. 176). Desde o início, portanto, subjetividade e objetividade estão fundidas no processo de apropriação da palavra pelo sujeito. Os amontoados sincréticos, segundo Vigotski, são divididos em 3 fases, que não serão aqui definidas, uma vez que apresentam apenas algumas nuances que traduzem o movimento de sofisticação do pensamento nesse primeiro estágio do desenvolvimento.

Ao longo do processo de vivência cultural, portanto, as generalizações realizadas pela criança vão se tornando complexas e se desprendendo dos amontoados sincréticos, até atingir

o pensamento por complexos, no qual os vínculos por ela estabelecidos não mais são realizados tendo por base escolhas subjetivas de traços percebidos aleatoriamente na realidade, mas sim, por vínculos mais objetivos. De acordo com Vigotski (1934/2001a, p. 179), o “pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo”, pois a criança consegue unificar objetos em um grupo comum e, ao invés do “nexo-desconexo” anteriormente estabelecido, a criança já começa a conectar a realidade “segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos”. A possibilidade de unificação entre objetos (e, por extensão, entre fatos ou fenômenos) heterogêneos concretos leva a criança à inclusão de outros elementos no complexo, bastando para tanto que haja possibilidade de estabelecimento de algum tipo de vínculo objetivo entre eles. Contudo, no complexo, os agrupamentos são estabelecidos a partir dos mais diversos tipos de vínculo, não se sustentando, ainda, em bases abstratas e lógicas, mas em relações concretas, fatuais e fortuitas (p.180-181).

A fusão entre o geral e o particular constitui a característica mais substancial do pensamento por complexos em geral e do pensamento em cadeia, em particular.⁵² É na fase final do pensamento por complexo, ou seja, no pensamento por pseudoconceitos, que a criança consegue vincular características mais fenotipicamente semelhantes entre os objetos, fatos e fenômenos. Mas, apesar da semelhança, os pseudoconceitos ainda diferem dos conceitos, propriamente ditos, por sua natureza genética e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base.

Vigotski (1934/2001a, p. 190-191) afirma que a fase dos pseudoconceitos é a mais disseminada e predominante da idade pré-escolar. É importante ressaltar que os adultos podem favorecer o desenvolvimento dos conceitos pelas crianças, mas, segundo o autor, mesmo na fase dos pseudoconceitos, “a criança ainda não pode assimilar o modo de pensamento dos adultos” (p. 193). Entretanto, para o psicólogo bielorusso, a comunicação com os adultos é o verdadeiro motor da apropriação dos conceitos cotidianos na idade pré-escolar.

Cabe ressaltar, que “a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança”, uma vez que os pseudoconceitos “praticamente coincidem com os conceitos dos adultos”. Pela via dessa situação genética extremamente original, “a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos,

⁵² Vigotski divide o pensamento por complexos em cinco fases: complexo de tipo associativo, coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. Esse autor considera o complexo em cadeia “como a modalidade mais pura do pensamento por complexos”, pois nessa fase há uma fusão de elementos gerais com particulares, em que a criança desloca significados estabelecidos por cadeias relacionais complexas.

que a assimilá-los”. Vigotski conclui que o conceito “em si” e “para os Outros” desenvolve-se “na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’. O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica do desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra” (op. cit., p. 198-199).

Vigotski ainda ressalva que os pensamentos por pseudoconceitos podem continuar ao longo da idade escolar e ainda na idade adulta:

[...] mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares que, durante muito tempo, ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito freqüente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes a descer a formas mais elementares e mais primitivas. Mas os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos. (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 228-229).

Van der Veer & Valsiner (2006, p. 295-296) afirmam que Vigotski estava muito interessado na investigação acerca do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na formação da consciência. Contudo os conceitos espontâneos ou cotidianos (como Vigotski preferia denominá-los, evitando, assim, a ideia de que os conceitos seriam criados ou inventados espontaneamente pelas crianças) são aqueles adquiridos na idade pré-escolar, mediante relação com os adultos e “fora do contexto da instrução explícita.”. Os conceitos científicos seriam adquiridos por meio da prática escolar. Idealmente, esses últimos conceitos seriam trabalhados a partir de “aspectos essenciais de uma área de conhecimento e seriam apresentados como um sistema de idéias inter-relacionadas”, organizadas e sistematizadas pedagogicamente pela escola.

Temos aí uma questão importante para a discussão do trabalho com crianças em idade pré-escolar: como compreender, a partir do currículo da educação infantil e do projeto político pedagógico da escola, as investigações e conclusões a que Vigotski chega sobre a apropriação dos conceitos cotidianos pela criança, se tais investigações consideram que o grande mérito desses conceitos é ser constituído fora de uma proposta instrucional? Em outras palavras, como considerar, de fato, as características do pensamento da criança de 0 a 5 anos no

trabalho pedagógico da educação infantil? E, ainda, de forma a não conceber essa área de ensino como preparatória para o ensino fundamental?

Obviamente, este trabalho não pretende responder a questões de tamanha complexidade, mas almeja provocar minimamente reflexões que promovam indagações acerca da prática pedagógica na área da educação infantil, levando-se em conta o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Vigotski concede importância vital à aquisição dos conceitos cotidianos pela criança, tecendo críticas contundentes à forma como Piaget os concebia, embora também admitisse o mérito do pesquisador suíço em apontar a centralidade do papel da escola e dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança.

Uma das fortes críticas de Vigotski a Piaget, segundo Van der Veer & Valsiner (2006), refere-se à lacuna intransponível entre os dois tipos de conceito – o espontâneo e o científico. Outro aspecto de sua crítica deve-se ao fato de o estudioso suíço afirmar que a escolaridade é uma das formas mais concentradas de socialização da criança.⁵³ Conforme enfatizam os dois comentadores da obra vigotskiana, as críticas de Vigotski ao pesquisador suíço relacionam-se tanto à sua concepção de educação quanto à forma cindida como esse pesquisador concebia a relação aprendizagem-desenvolvimento (essa cisão, segundo Vigotski, é também reflexo do ecletismo de sua abordagem filosófico-metodológica). Há de se considerar, ainda, segundo os comentadores, a crítica de Vigotski à concepção piagetiana acerca dos conceitos ensinados na escola (conceitos científicos). Piaget os via como “incompatíveis aos conceitos espontâneos da criança” (p. 296). Os comentadores concluem que os estudos piagetianos, portanto, não poderiam “revelar nada a respeito dos modos de pensamento particulares da criança.” (p. 297).

Comparando seus experimentos aos realizados por Piaget acerca do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (1934/2001a) elabora três teses centrais sobre o desenvolvimento dos conceitos no pensamento.

A primeira é a de que, ao invés da incompatibilidade, vista por Piaget, entre conceitos espontâneos e científicos, o autor bielorrusso afirma que os conceitos científicos podem ser considerados como um tipo de conceito espontâneo superior, “mais puro e mais importante em termos teóricos e práticos”, não sendo assimilados, decorados ou memorizados, mas

⁵³ Para Vigotski, um dos grandes problemas dessa afirmação de Piaget está no eixo que organiza a sua teoria: a ideia do egocentrismo próprio do pensamento infantil (tese da qual Vigotski discorda veementemente). Fica claro que o autor bielorrusso identifica nessa forma de conceber o desenvolvimento um problema de ordem filosófico-metodológica, principalmente pela associação que Piaget realiza entre os pressupostos biológicos, sociológicos e psicanalíticos (freudianos).

apropriados por meio da tensão interna da própria atividade do pensamento da criança (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 260).

A segunda reconhece que os conceitos científicos revelam não somente traços opostos aos dos conceitos espontâneos, “mas também, traços afins a eles. O limite que separa ambos os conceitos se mostra sumamente fluido e, no curso real do desenvolvimento, pode-se passar infinitas vezes para ambos os lados”, cabendo pressupor que os dois conceitos se constituem em “processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro”. Cabe afirmar, portanto, que se trata do desenvolvimento de um “processo único de formação de conceitos que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza” (op. cit., p. 260-261).

Por último, os vínculos entre aprendizagem e desenvolvimento dos conceitos se constituem de maneira complexa e positiva, indicando a necessidade de um estudo especial dos processos de aprendizagem, pois neles estão contidas tanto as principais fontes de desenvolvimento da criança, como o caráter orientador do desenvolvimento infantil. O autor bielorrusso chega a afirmar que “a questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação dos conceitos científicos” (op. cit., p. 337-338).

Ao constatar que “os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos”, Vigotski (1934/2001a) demonstra, além dos vínculos que os aproximam, também aqueles que os diferenciam. Nesse sentido, ele afirma: “o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos” (p. 252). E tanto as motivações que levam a criança a aprender os conceitos científicos quanto as vias que os conduzem (aprendizagens escolares) são distintas, assim como, “a força dos conceitos espontâneos [operações concretas] acaba sendo a fraqueza dos conceitos científicos” (p. 263).

Para retratar a distinção entre ambos os conceitos, Vigotski estabelece uma analogia entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a da língua materna, apontando que, apesar da língua estrangeira permitir o enriquecimento da língua materna, o processo de aprendizagem de outro idioma se opera por vias diferenciadas de desenvolvimento, jamais repetindo o mesmo movimento espontâneo da apreensão de conceitos infantis. Da mesma forma, a “criança assimila a lei de Arquimedes de modo diferente do que ela assimila o conceito de irmão” (op. cit., p. 264).

Van der Veer & Valsiner (2006), reportando-se aos estudos vigotskianos, permitem-nos entender melhor o tipo de vinculação estabelecido por Vigotski entre conceitos cotidianos e científicos, e o aprendizado das línguas materna e estrangeira.

Portanto, palavras de nossa língua materna teriam uma ligação direta com o mundo dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua materna. O mesmo se aplicaria a conceitos cotidianos e científicos, afirmou Vygotsky. Conceitos cotidianos como ‘fazendeiro’ e ‘trabalhador’ encontram sua referência no mundo concreto da criança, ao passo que conceitos científicos como exploração e servidão não. A compreensão do conceito ‘exploração’ pressupõe a compreensão do conceito cotidiano ‘trabalhador’, e sua relação com o mundo concreto da criança é mediada por ele. Tanto conceitos científicos quanto palavras estrangeiras, portanto, têm um caráter mediado (p. 301).

A ideia de sistema psicológico desenvolvida por Vigotski encontra nos vínculos, diferenças, tensões e complementaridades entre conceitos cotidianos e científicos, o solo que permite o avanço nas relações interfuncionais da consciência (o dinâmico movimento de inter-relação entre as funções psíquicas).

Vigotski constata que os conceitos científicos seguem uma linha descendente, enquanto os cotidianos, uma linha ascendente, sendo que ambos são absolutamente interdependentes, visto que os conceitos cotidianos avançam do concreto ao abstrato, mediante a influência dos conceitos científicos, e esses, por sua vez, avançam do abstrato ao concreto, ganhando consistência e solidez com os conceitos cotidianos. Para o autor bielorrusso, portanto, a relação entre ambos os conceitos possibilita avanços recíprocos no desenvolvimento da consciência da criança.

Considerando que a evolução dos conceitos é um importante solo de sustentação do desenvolvimento psicológico na infância e, conseqüentemente, uma das fontes do processo de individuação da criança, cabe questionar: Vigotski entende o desenvolvimento infantil apenas com base na relação entre consciência e linguagem?

8.4 Os atores principais do desenvolvimento

Vigotski, mesmo considerando que o desenvolvimento infantil abranja outros aspectos além da relação entre consciência e linguagem no drama do desenvolvimento da personalidade (a exemplo de “atores secundários”, como o andar, a dentição), “o estudo das mudanças na consciência da criança e o estudo de sua linguagem são, teoricamente, os temas centrais [ou “atores principais”] para compreender todas as demais transformações” presentes no desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 338). Entretanto o estudo dessas mudanças somente é passível de entendimento na interface com as vivências sociais da

criança e analisando-se a importância da linguagem no processo de constituição interfuncional da consciência.

O autor bielorrusso, ao discutir o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, ressalta que, para o entendimento da consciência como uma estrutura dinâmica e sistêmica, é essencial considerar que “o desenvolvimento psicológico da criança não consiste tanto no desenvolvimento e aperfeiçoamento de determinadas funções quanto na mudança de vínculos e relações interfuncionais”. Dessa forma, o destino de cada função no processo de desenvolvimento da consciência “depende da mudança do todo, e não, o contrário”. Portanto, a *“mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico”* (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 284-285, grifos do autor).

Para o autor bielorrusso, a visão sistêmica de evolução da consciência pressupõe variações, tensões, transições e conexões provisórias interfuncionais, predominâncias de algumas funções sobre outras em determinados momentos do desenvolvimento, conservações e complexificações de vínculos entre as funções. Mas, fundamentalmente, pressupõe a existência de saltos qualitativos na estrutura da consciência como um todo.

De acordo com Vigotski, na primeira infância (até aproximadamente os dois anos), há certo predomínio da função de percepção no sistema psicológico e, depois, gradativamente, no processo de desenvolvimento ontogenético, a memória e a atenção substituem, em termos de prevalência, a percepção, notadamente, pelo intenso desenvolvimento do pensamento verbal.

Em relação aos vínculos interfuncionais relativos à percepção, as pesquisas do autor bielorrusso e de seus colaboradores mostraram que, nas fases iniciais do desenvolvimento da criança, essa função está intimamente vinculada “à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensoriomotor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, [a percepção] começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade.” (VYGOTSKI, 1932/2001, p. 366).

Outro importante aspecto relativo à concepção de “sistema psicológico”, discutida por Vigotski em conferência realizada em 1932, refere-se especialmente ao vínculo, por ele estabelecido, entre percepção e linguagem:

[...] no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. No processo do desenvolvimento infantil, surge uma conexão entre as funções de percepção e de memória eidética, e com isso um novo conjunto único, em cuja composição a percepção age como parte

interna. Surge uma fusão imediata entre as funções do pensamento visual e as da percepção, e essa fusão é tal *que não podemos separar a percepção categorial da imediata*, ou seja, a percepção do objeto enquanto tal, do sentido, do significado, desse objeto. A experiência mostra que aqui surge uma conexão entre a linguagem ou a palavra e a percepção, que o curso normal da percepção na criança muda se olharmos para essa percepção por meio do prisma da linguagem, se a criança não se limita a perceber, mas relata a sua percepção. (VYGOTSKI, 1932/2001, p. 365).

Ainda que Vigotski não tenha se dedicado a estudar a relação entre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos na idade pré-escolar e o trabalho pedagógico da pré-escola, a sua constatação acerca do predomínio inicial de funções perceptivas atreladas à motricidade na primeira infância, e da intrínseca relação entre percepção e linguagem (sobretudo a partir dos três anos de idade), pode ser indicativa de necessidades para o trabalho das creches e pré-escolas.

É preciso entender e valorizar no trabalho com crianças pequenas o fato de que, para o autor bielorrusso, “há uma grande diferença entre a sensação de fome do reconhecimento de se ter fome”; dessa forma há que se compreender o salto que representa, em termos de desenvolvimento, a criança poder relatar verbalmente suas percepções (VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 379-380). Esse salto qualitativo da consciência traz repercussões ao processo de autodiferenciação da criança em relação ao meio, pois lhe permite identificar necessidades que lhe são próprias, favorecendo assim o seu processo de individuação.⁵⁴ Em outras palavras, por meio de identificações de suas necessidades e motivos específicos, e da possibilidade de expressão verbal de seus “estados internos”, a criança, apoiada pelo Outro, simultânea e gradativamente, vai se diferenciando do Outro, constituindo-se como um ser singular.

Assim, no drama das relações de alteridade, com a mediação semiótica da palavra e a apropriação de uma linguagem para si, a criança vai constituindo traços de sua personalidade. Tal conhecimento, por parte do educador, pode abrir novas possibilidades de escuta das crianças e de ampliação de recursos didáticos comprometidos com o desenvolvimento das interligadas funções verbal e motora dos educandos, favorecendo desde a organização de

⁵⁴ Vigotski discute, no fim de sua produção, questões relativas às distintas idades de transição, associadas a saltos qualitativos na consciência. Em diferentes idades, o autor identifica, a partir de uma análise ontogenética, algumas características comuns de determinados períodos etários. O autor reconhece nesses períodos algumas crises promotoras de desenvolvimento, destacando a crise de 1 ano, da primeira infância, a crise dos três e dos sete anos e as crises da adolescência (crise dos treze e dos dezessete anos). Devido aos limites do presente trabalho, não chegarei a detalhes desses estudos. Gostaria de enfatizar, apenas, que em cada diferente momento do desenvolvimento, são destacados alguns grandes saltos dialéticos na evolução sistêmica da consciência como um todo. Nesse processo, o autor reconhece algumas predominâncias de traços gerais de personalidade que caracterizam as vivências do sujeito nas diferentes idades de crise. Esses traços, porém, só podem ser definidos a partir do intrínseco vínculo entre a personalidade e o meio social (VYGOTSKI, 1932-34/2006).

espaços lúdicos, até a utilização de recursos sógnicos (sons, imagens, objetos, jogos, brincadeiras) que dêem vazão a tais expressões.

Outro importante elemento que pode favorecer o trabalho na educação infantil (sobretudo na creche) é a compreensão de que a criança, na primeira infância, ainda não conhece suas próprias vivências, necessitando do adulto para significá-las. (VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 380). Logo, é preciso, por exemplo, não apenas reprimir as manifestações impulsivas da criança, mas compreender a legitimidade de tais manifestações (pela falta de recursos de linguagem e pensamento) e, ao mesmo tempo, ofertar novos referenciais de significação e sentido para as suas vivências. Esse aparentemente simples movimento do educador atua na zona de desenvolvimento próximo do educando e pode favorecer outras possibilidades de comunicação das crianças entre si, bem como novas perspectivas para o seu processo de individuação e, portanto, de constituição de sua personalidade.

A mesma coerência com a perspectiva dialético-marxista que respaldou Vigotski no estabelecimento do princípio da significação como unificador da relação pensamento-linguagem, também lhe permitiu criar a categoria “vivência” como uma unidade metodológica de análise que atua no limiar entre a formação da personalidade e o meio social. Sendo assim, o autor bielorrusso não admite o estudo das vivências infantis a partir de índices absolutos presentes no meio social. Afinal, os significados apreendidos por uma criança de um, três, sete e doze anos de idade são totalmente distintos (VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 382).

Cabe assinalar que, para Vigotski, toda e qualquer vivência “é uma vivência de algo. Não existe vivência sem motivo, como não há ato consciente que não fora ato de consciência de algo. No entanto, cada vivência é pessoal” (op. cit., p. 383). A ideia de “pessoal”, portanto, implica em considerar, de maneira imbricada, os aspectos sociais mais amplos, os específicos do desenvolvimento etário, e os relativos às vivências individuais da criança.

Portanto, a personalidade, para o autor bielorrusso, é tida como um processo dinâmico e totalmente imbricado com as vivências sociais do sujeito e com o desenvolvimento de sua consciência. Essa compreensão implica tanto em enxergar a escola como um espaço de vivências sociais comprometido com a individuação das crianças, quanto na necessidade de realização de avaliações do trabalho pedagógico tecidas na interface com as especificidades do desenvolvimento das crianças.

O autor bielorrusso ainda ressalta que, ao longo do desenvolvimento, cada vez mais, as vivências infantis vão adquirindo sentido, sendo passíveis de generalização. É nesse

movimento que os conceitos científicos na idade escolar, em intersecção com conceitos espontâneos, possibilitam a ampliação sistêmica da consciência infantil.

Apenas lembrando, os estudos vigotskianos sobre o movimento de apropriação, pela criança, dos conceitos cotidianos tinham como alvo encontrar a gênese do desenvolvimento da consciência. Dessa maneira, Vigotski afirma que “a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos”. No entanto essa generalização advém das situações de ensino escolar, uma vez que são os conceitos científicos que permitem uma relação inteiramente distinta do sujeito com o objeto, ou seja, uma relação mediada por outros conceitos. Assim, a possibilidade de tomada de consciência, de fato, acerca dos fenômenos da realidade “passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 290).

A generalização do conceito (sinônimo de tomada de consciência) permite também a sistematização conceitual e a arbitrariedade nas ações, porque, segundo o autor, “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidade de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (op. cit., p. 289).

Wertsch (1985, p. 103) indica que, para Vigotski, “o desenvolvimento dos conceitos científicos tem grande importância na evolução dos processos mentais superiores, porque esses conceitos necessariamente envolvem realização consciente e portanto controle voluntário”. A ideia de autocontrole propiciada pelo desenvolvimento dos conceitos científicos é também apontada por Oliveira (1994). A autora ressalta que os conceitos científicos, por estarem incluídos em um sistema e por dependerem da mediação da palavra do Outro, “implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos.” (p. 32).

Como já reiterado neste texto, as conclusões a que Vigotski chega acerca da importância do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar merecem ser vistas com muita cautela, quando abordamos a educação pré-escolar, caso contrário, importaremos um modelo “escolarizado”, no sentido de um ensino centrado em conceitos científicos, para o trabalho da educação infantil.

Ainda em relação à formação dos conceitos, cabe mencionar que algumas críticas ou omissões no trabalho vigotskiano vêm sendo apontadas por parte dos estudiosos de sua obra (vide, por ex. DANIELS, 2003; VEER & VALSINER, 2006).

Em *Vygotsky e a pedagogia*, Daniels (2003, p. 71) afirma: “O reconhecimento de que conceitos científicos podem se desenvolver fora das instituições formais da escolarização não

teria necessariamente sido considerado na época.” De acordo com esse comentador, Vigotski também não levou em conta, em suas investigações empíricas (acerca do desenvolvimento dos conceitos, da zona de desenvolvimento próximo e, portanto, das relações de ensino e aprendizagem), “as consequências de diferentes configurações de poder e controle, seja no nível interacional social, seja no institucional. Trata-se, evidentemente, de uma grande omissão, quando se devem considerar práticas sociais como a escolarização” (p. 85).

Entretanto penso que, no processo de análise da inacabada obra do autor bielorrusso, é necessário considerarmos o próprio contexto de perseguição política da ex-União soviética pós-1927 (quando Vigotski inicia seus primeiros estudos sobre os conceitos). Igualmente, entendo que um dos méritos da atualização da produção vigotskiana está na possibilidade de detectarmos possíveis omissões, faltas e aspectos inconclusos em sua obra, e de buscarmos respaldo nos próprios e amplos caminhos de investigação abertos pelo autor, especialmente aqueles que Vigotski desbravou a partir do conjunto de sua produção metodológica.

Mas cabe retomar o debate acerca da linguagem interior: o plano específico do pensamento verbal anteriormente abordado neste estudo. A necessidade de tal retomada deve-se principalmente ao intrínseco vínculo entre a constituição dessa linguagem, como um nível interno fortemente marcado pelos sentidos, e o processo de individuação. Pactuo especialmente da opinião de Góes & Cruz (2006) de que a questão dos sentidos na formação da consciência, apesar de se constituir em um tema pouco desenvolvido na produção do autor bielorrusso, representa um caminho ainda por se descerrar nas pesquisas de Vigotski. Antes, porém, é necessário atravessarmos a ponte que conduz à linguagem interior: a linguagem egocêntrica.

8.5 Um destaque à ponte para a linguagem interior

No processo de internalização da palavra, de acordo com Vigotski (1934/2001a), há três etapas de conversão: da linguagem exterior para a linguagem egocêntrica e, dessa, para a linguagem interior.

Reconhecendo o importante estudo de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, ao mesmo tempo, tecendo críticas às concepções que sustentam a produção piagetiana, Vigotski (1934/2001a) aponta uma descoberta fundamental realizada pelo biólogo e psicólogo suíço: a da linguagem egocêntrica⁵⁵ como intermediária, ou seja, uma linguagem

⁵⁵ É interessante observar, como já apontado neste texto, o uso por Vigotski do mesmo termo piagetiano “linguagem egocêntrica”. A ideia a que Vigotski se refere, ao utilizar esse termo, é a de uma apropriação da linguagem externa pela

que atua no limite entre dois pólos (exterior e interior), possuindo características de ambos, mas com predominância de um deles (o interior).

Obviamente, o valor que Vigotski atribui à linguagem egocêntrica é muito diferente daquele que Piaget imprime, e a própria noção de uma linguagem intermediária, para Vigotski, é marcada por concepções metodológicas totalmente distintas das do pesquisador suíço.

Vigotski afirma que Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na infância, localiza o surgimento de uma fala não compreensível para o Outro, uma linguagem que, para o psicólogo suíço, não serve à comunicação, mas acompanha a atividade da criança como uma melodia ou um sintoma e que, da mesma forma como aparece, diminui aos poucos e “desaparece”. Esse “desaparecimento” ocorre, geralmente, a partir do período em que a criança passa a frequentar a educação escolar.⁵⁶

Vigotski indica que, como o eixo da interpretação piagetiana acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem é regido pela noção de “egocentrismo”, essa linguagem “sem função”, para o pesquisador suíço, é vinculada às próprias características do pensamento egocêntrico, especialmente ao sincretismo e à função primária que Piaget atribui ao pensamento infantil: a função autística (próxima ao sonho ou devaneio).

A linguagem egocêntrica para Piaget, portanto, pode ser sintetizada pelas seguintes características primordiais: não tem função comunicativa; é funcionalmente inútil para a atividade; aparece na criança como um produto secundário ou subproduto no processo do desenvolvimento do pensamento; diminui e desaparece no limiar da idade escolar; é uma linguagem para si (pelo fato de não servir à comunicação); é incompreensível para o Outro, pelo seu caráter estrutural (próximo ao do “sonho” ou “devaneio”); é uma linguagem intermediária entre o pensamento autístico e o socializado, havendo predominância da dimensão autística do pensamento; identifica-se com a brincadeira e a fábula; e está vinculada ao egocentrismo do pensamento infantil.

Vigotski, entretanto, interessando-se pelo destino da linguagem egocêntrica e partindo do pressuposto da individualização (e não da socialização) da linguagem realiza os mesmos experimentos de Piaget e chega às seguintes conclusões: a linguagem egocêntrica

criança, ou de um processo de internalização da palavra e constituição da linguagem interior. Apesar de Vigotski desvincular a linguagem egocêntrica do pensamento egocêntrico, o termo “egocêntrico” se manteve na produção vigotskiana.

⁵⁶ Na época em que os autores estudaram o “desaparecimento” da linguagem egocêntrica, a faixa etária relativa ao início da escolarização era a partir dos sete anos (e no contexto russo-soviético, mais precisamente, a partir dos oito anos). No Brasil, hoje, essa faixa etária foi, como sabemos, antecipada para os 6 anos incompletos. Em função dessa antecipação, talvez sejam necessários outros estudos que avaliem a relação entre os processos de escolarização e o “desaparecimento” da linguagem egocêntrica da criança.

instrumentaliza o pensamento da criança; possui função planejadora da atividade (há um entrelaçamento entre atividade e linguagem); não é um produto secundário ao desenvolvimento do pensamento, sendo essencial para o processo de internalização da palavra (surge como passagem ou ponte do nível exterior da linguagem para o nível do pensamento).

Assim, a linguagem egocêntrica não desaparece, mas se amplia como linguagem interior (Vigotski reconhece semelhanças estruturais e funcionais entre a linguagem egocêntrica na criança e as características do pensamento), e aparece como um fenômeno específico do pensamento verbal, que tem uma função para si (enquanto a linguagem externalizada tem uma função para o Outro).⁵⁷ Da mesma forma que o pensamento, a linguagem egocêntrica é estruturalmente incompreensível para o Outro⁵⁸ (diferentemente da estrutura linear e fásica da fala) e está a serviço do pensamento realista por sua função planejadora da atividade (ao invés de vincular-se ao sonho e ao devaneio, característicos do pensamento autístico, como indica Piaget), convertendo-se muito cedo em instrumento do pensamento realista. Portanto, Vigotski desvincula totalmente a linguagem egocêntrica do, assim chamado por Piaget, egocentrismo do pensamento infantil.

Vigotski conclui que, para Piaget, a linguagem egocêntrica é “o degrau intermediário do autismo para a lógica, [ou seja,] do intimamente individual para o social”. Paralelamente, na perspectiva de Vigotski e seus colaboradores, a linguagem egocêntrica “é uma forma transitória da linguagem exterior para a interior, da linguagem social para a individual” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 65).

As conclusões apresentadas por Vigotski sobre o papel da linguagem egocêntrica no desenvolvimento infantil demonstram a centralidade e a forma específica como se processa a passagem das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas na evolução do pensamento. O conhecimento acerca dessa dinâmica de internalização da linguagem, a meu ver, permite ao educador localizar e valorizar os momentos em que a expressão do pensamento toma voz na atividade da criança; permite-lhe também reverter esses preciosos momentos em fontes de

⁵⁷ A compreensão vigotskiana acerca da divisão entre essas diferentes funções da linguagem – “para si” e “para o outro” – pode ser interpretada, num primeiro momento, como uma cisão entre os processos interiores e exteriores, sobretudo, quando comparada à análise de Vigotski sobre a dialética presente no gesto indicativo: um gesto, simultaneamente, “para si” e “para o outro” (gênese da linguagem). No entanto é importante lembrar que o “para si” do gesto indicativo, representa a superação dialética do gesto “em si”, ou seja, representa a superação dos limites biológicos humanos pela mediação semiótica da palavra do Outro na consciência individual. Paralelamente, as funções “para si” e “para o outro”, analisadas pelo autor por meio da relação entre a linguagem interior e a externalizada, são processos que atuam no nível interno ao sujeito, ou seja, no âmbito da relação dinâmica entre pensamento e fala. É importante ressaltar que, ao analisar essas funções diferentes e contrárias da linguagem (“para si” e “para o outro”), Vigotski buscava apreender, ao longo do desenvolvimento, as intersecções e variações que o significado da palavra assume no âmbito da relação interfuncional entre pensamento verbal e fala intelectual.

⁵⁸ Eis algumas características estruturais da linguagem egocêntrica: tendência a lapsos, falhas, abreviação (essa última é sua tendência basilar).

pesquisa sobre a conexão entre o desenvolvimento da consciência e a organização do trabalho escolar.

Relato 2 – As quebras do pensamento na linguagem egocêntrica

Em um de nossos experimentos, uma criança de 5 anos e meio estava desenhando um bonde. Enquanto desenhava uma linha que representaria uma roda, a criança fez demasiada pressão sobre o lápis e a ponta se quebrou.

A criança, apesar disso, tentou completar o círculo pressionando o lápis sobre o papel. Mas nada apareceu no papel além da marca do lápis quebrado. Como que para si mesma, a criança calmamente disse: “Quebrado”. Pondo o lápis de lado, ela pegou um pincel e começou a desenhar um bonde quebrado que estava sendo consertado depois de um acidente, continuando a falar para si mesma de vez em quando sobre o novo tema de seu desenho.

(NEWMAN & HOLZMAN, 2002, p. 134)

Texto extraído do livro “Lev Vygotsky cientista revolucionário”, de Fred Newman e Lois Holzman

8.5.1 A linguagem teatral na escola⁵⁹

É fato observável, na organização da rotina escolar, que os momentos de brincadeira constituem-se em preciosos instantes em que a linguagem egocêntrica da criança se mescla com a sua atividade.

Vygotski ressalta que o jogo (especialmente o *faz-de-conta*),⁶⁰ como atividade principal (mas não única) da infância, cria zonas de desenvolvimento próximo, uma vez que a criança, guiada pela imaginação, não é somente afetada pela percepção imediata dos objetos ou situações, mas principalmente, pelo significado social que eles evocam (VYGOTSKY, 1933/1991, p. 105-118).

⁵⁹ A denominação desse subtópico corresponde a uma parte do título do livro de Ricardo Japiassu: *A linguagem teatral na escola: Pesquisa, docência e prática pedagógica* (Japiassu, 2007).

⁶⁰ De acordo com Japiassu (2007, p. 29), várias terminologias vêm sendo utilizadas indistintamente para a definição das “ações representacionais cênicas de natureza lúdica da criança”, popularmente conhecidas como *faz-de-conta* infantil. O termo jogo [*igra*], adotado por Vygotski, foi traduzido por “brinquedo” em Vygotski (1933/1991, cap. 7). Esse vocábulo (“brinquedo”) passou a ser, então, divulgado no Brasil – desde a primeira publicação do livro *Mind in Society – the development of higher psychological processes*, em 1984 (Delari, 2010, p. 87) – para designar a forma pela qual Vygotski denomina o “jogo” infantil. Japiassu (2007, p. 29) elenca vários outros termos, utilizados na literatura, relativos à brincadeira de “fazer de conta”, tais como: “jogo infantil” (Freud), ‘jogo simbólico’ (Piaget), [...], ‘jogo de papéis’ (Elkonin), ‘jogo dramático’ (Peter Slade), ‘dramatização’ e, até mesmo, ‘teatro infantil’. Pela polissemia contida no termo “jogo”, estou assumindo, aqui, da mesma forma que Japiassu (2007), a utilização da própria expressão *faz-de-conta*. É importante assinalar que, dadas as delimitações metodológicas propostas para este estudo, não vou aprofundar as discussões sobre tal temática. Para um possível aprofundamento, recomendo as produções de Japiassu (2000; 2001; 2003; 2007), Elkonin (1998), Brougère (1995), Kishimoto (1994) e Oliveira (1988).

Ao observar brincadeiras de *faz-de-conta*, é possível vislumbrar a riqueza e a especificidade da fala egocêntrica infantil. É como acompanhar uma linguagem dirigida, simultaneamente, ao Outro e a si mesmo. Em outras palavras, é visualizar valiosos instantes em que a linguagem externalizada aparece com as nuances da voz do pensamento.

Na brincadeira de “fazer de conta”, são claramente observáveis também os diversos momentos em que a criança consegue controlar os seus desejos imediatos. Nessas ocasiões, a vida se transforma num verdadeiro “brincar de viver” e o mundo, em palco de suas representações.

A ocorrência desses momentos na rotina escolar permite ao educador descortinar, por meio de cenas e atos infantis, os diversos sentidos que cada criança vem constituindo sobre o mundo e sobre si mesma. Por conseguinte, buscar enriquecer o *faz-de-conta* na rotina escolar, possibilita ao educador favorecer às crianças a internalização da linguagem e dos papéis sociais. Atentar aos significados e aos múltiplos sentidos constituídos no processo de escolarização, transformando-os em motivos de organização didática do trabalho, é também atentar ao processo de individuação na escola.

Vigotski assinala que, em situações de jogo (*faz-de-conta*), o comportamento infantil avança em direção a caminhos futuros – o que significa, por exemplo, que a criança, ao imaginar-se como mãe e a boneca como filha, passa a “obedecer às regras do comportamento maternal”, mesmo que, em seu cotidiano, ela continue agindo como filha.⁶¹ Afora esse exercício de controle do desejo imediato, a brincadeira de “fazer de conta” permite igualmente à criança criar novos sentidos para os contextos experienciados no brincar, visto que a ação regida por regras começa também a ser determinada pelas ideias, e não apenas pelos objetos (VYGOTSKY, 1933/1991 p. 108-111).

Japiassu (2007, p. 46), citando Vigotski, ressalta dois aspectos educativos importantes concernentes ao brincar de “fazer de conta”:

O *faz-de-conta* ‘é uma forma complexa de construção de significados sociais. Ao se firmar como atividade tipicamente infantil, torna-se, ao mesmo tempo, importante instrumento para a cultura da infância e do ser da criança’. Isso equivale a dizer que o *faz-de-conta* é duplamente educativo: (a) por ser culturalmente destinado à infância (educa a criança a ser criança); (b) por possibilitar avanços cognitivos da criança na compreensão de complexos *sistemas de representação semiótica*.

⁶¹ Constatar esse tipo de comportamento movido por regras sociais permitiu a Vigotski questionar a ideia do *faz-de-conta* como um jogo sem regras e, conseqüentemente, a clássica divisão existente entre os jogos com regras e sem regras (no qual se incluía o *faz-de-conta*).

Portanto, intencionalizar momentos de jogos e brincadeiras (com destaque ao *faz-de-conta*), por meio da organização e oferta de “espaços lúdicos” na rotina, bem como, realizar avaliações e trocas de experiência entre educadores acerca da relação ensino-aprendizagem que envolvam o brincar, representam, a meu ver, algumas das importantes tarefas da educação infantil.

É importante reiterar o quanto esses processos semióticos vivenciados pelas crianças nas atividades escolares, estão intrinsecamente aliados à apropriação de conceitos cotidianos e de funções culturais. Obviamente, essas vivências lúdicas realizadas nas situações de *faz-de-conta* não são as únicas que necessitam ser experienciadas no trabalho educacional, contudo o pouco ou o não espaço reservado a esses momentos importantes na rotina da educação infantil pode representar um grande desvio para a prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.

A pesquisa de Vigotski sobre a relação entre o jogo (*faz-de-conta*) e a apropriação da linguagem é mais um aspecto revelador de sua sustentação metodológica, pois é parte de um conjunto de elaborações teóricas voltadas à compreensão do desenvolvimento das funções culturais na complexa formação sistêmica da consciência.

Como aponta Veresov (2010b), é possível constatar na obra do autor bielorrusso um corpo articulado de conhecimentos que merece ser analisado em sua totalidade, pois esse corpo é assegurado por princípios metodológicos.

Identifica-se claramente, ainda, nas pesquisas vigotskianas, o método tanto como concepção de mundo (filosofia) quanto como procedimentos técnicos que conduzem a pesquisa em psicologia. Portanto a intrínseca relação entre a mediação semiótica na constituição do pensamento e o desenvolvimento das funções culturais, bem como suas investigações sobre a linguagem egocêntrica como “linguagem de passagem” do nível interpsicológico para o intrapsicológico reiteram sua concepção materialista de que a aprendizagem cultural antecede e conduz o desenvolvimento. Igualmente, indicam o valor do conceito de zona de desenvolvimento próximo para o trabalho educacional.

As elaborações teóricas de Vigotski evidenciam, assim, os pressupostos metodológicos contidos na “lei genética geral do desenvolvimento cultural”. Essa mesma lei, aliada ao debate acerca do materialismo dialético, pode respaldar a discussão coletiva de um projeto político pedagógico (PPP) de enfoque crítico-social e comprometido com o processo de individuação da criança de 0 a 5 anos e, por conseguinte, com a apropriação de funções culturais que respeitem as características da faixa etária das crianças atendidas na educação infantil.

8.6 Elevando o som da linguagem interior

É possível constatar que a internalização da palavra no processo de desenvolvimento das funções culturais é tema central das elaborações teóricas vigotskianas acerca do desenvolvimento da consciência, tema que tenho procurado, nesta pesquisa, atrelar ao processo de individuação da criança.

A evolução do significado ao longo da ontogênese do desenvolvimento infantil, como vimos, foi alvo de amplas investigações na obra de Vigotski. Entretanto é preciso assinalar que a dimensão mais fluida e polissêmica da palavra – a dos sentidos – não foi analisada em profundidade pelo autor, fato esse que impõe uma série de desafios aos pesquisadores que buscam, na derradeira produção vigotskiana – *Pensamento e linguagem*⁶² – respostas mais sólidas acerca dos diversos aspectos imbricados na relação entre a linguagem (ou discurso) interior e a linguagem exterior (ou “fala” ou “linguagem externalizada”).

Embora encontremos nas investigações de Vigotski sobre a relação pensamento-linguagem um dos maiores saltos metodológicos de sua obra, como o método de análise por unidade e, ainda que consideremos os avanços contidos em seus estudos sobre a evolução dos conceitos e quanto à compreensão da dinâmica interfuncional do sistema psicológico, é preciso reconhecer os desafios interpretativos que tais investigações imprimem ao leitor. Um dos desafios está na própria organização do livro – *Pensamento e linguagem* – que reúne escritos de Vigotski desde 1929 (apenas o primeiro e último capítulos foram produzidos em 1934).

Outra questão que dificulta a leitura de *Pensamento e linguagem*, e que está totalmente atrelada a anterior, é a dos diferentes focos dos capítulos que, por vezes, não se articulam entre si, dificuldade essa que, somada às conclusões formuladas pelo autor, talvez remetesse a uma reavaliação dessa produção como um todo, a exemplo de suas discussões finais acerca do papel dos sentidos na constituição da linguagem interior.

O próprio psicólogo bielorrusso tinha consciência desse fato, pois justifica, no prefácio do livro, a condição de imperfeição contida naquela obra. Ainda assim, reconhece que, para o problema da psicologia da época, sua publicação se justificaria, visto que ela agregava à psicologia uma série de avanços na compreensão do vínculo entre pensamento e linguagem. No entanto Vigotski afirma que seus estudos finais conduziram a uma nova teoria da consciência, ainda por se desenvolver.

⁶² Embora eu esteja me utilizando da versão brasileira, *A construção do pensamento e da linguagem*, cuja tradução é de Paulo Bezerra, optei por preservar o título original da obra de Vigotski – *Pensamento e Linguagem* (*Michliênje i riétch*).

Góes e Cruz (2006, p. 43) citam e comentam esse prefácio do autor:

Apesar de não se referir especificamente à noção de sentido, ele [Vigotski] admite que seus estudos sobre o problema do pensamento e da linguagem o conduziram a uma nova teoria psicológica da consciência, apenas esboçada, e acrescenta: ‘A esta última questão dedicaremos unicamente breves palavras *ao final do livro, interrompendo a investigação em seu umbral.*’ [...] Reporta-se ao final do texto (que contém a discussão sobre significado e sentido), admite a interrupção (termo que talvez reflita o reconhecimento do limite posto por sua condição de saúde) e sinaliza a necessidade de outras teorizações que ultrapassem esse umbral.

Como indicam Góes & Cruz (2006), Vigotski deixa pistas sobre os caminhos de continuidade de seus estudos. Um deles estaria voltado ao próprio tema dos sentidos, o qual poderia remeter a uma reavaliação do vínculo sentido-significado na constituição da linguagem interior. Outro aspecto indicativo de continuidade da obra vigotskiana, intimamente relacionado à produção de sentidos, é apresentado ao final de seus estudos sobre pensamento e palavra:

O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da 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. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada, teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 479, grifo do autor).

Os caminhos que Vigotski abre com a afirmação acima são ao mesmo tempo instigantes e complexos. A meu ver, os caminhos são complexos porque somente podem conduzir a novos saltos em sua teoria, quando analisados a partir do todo de sua abordagem metodológica.

De qualquer maneira, o umbral a ser ultrapassado, em meu entendimento, perpassa a discussão acerca da relação significado-sentido, no âmbito da formação da consciência. As autoras Góes & Cruz (2006, p. 32), atentas à relevância dessa temática, mas especialmente, a pouca atenção dada ao estudo dos sentidos por parte dos comentadores da obra de Vigotski, afirmam:

Na abordagem histórico-cultural há vertentes que exploram uma linha mais semiótica na interpretação das idéias de Vigotski. Entretanto nem sempre a

noção de sentido ganha maior visibilidade, seja porque o interesse se orienta preferencialmente para outras proposições sobre o signo ou a linguagem, seja porque sua menção é diluída em meio a diferentes questões presentes na obra do autor. Como exemplo disso, Luria (1993) escreve, 48 anos depois da morte de Vigotski, o Epílogo do volume II das *Obras Escogidas*, no qual se encontra o livro em questão, e apresenta importantes comentários sobre os vários capítulos; mas, ao tratar do *Pensamento e Palavra*, faz uma referência breve à questão do sentido, indicando apenas que, além das funções de designação e de significação, é preciso considerar o sentido, que seria “outro aspecto funcional da palavra, não menos importante” ou seria “o significado interior que a palavra tem para o falante e que constitui o *subtexto* da expressão” (p. 464, ênfase do autor). Ramirez Garrido (1993), no Prólogo desse mesmo volume, lembra e acolhe parcialmente críticas dirigidas a Vigotski por conta de sua excessiva valorização do signo; entretanto, afirma a riqueza da visão semiótica de Vigotski, que “pertence a esse escasso grupo de estudiosos empenhados em descrever e explicar a vida consciente em termos dialogais” (p. V). Apesar desse reconhecimento, não se detém na noção de sentido.

Para compreendermos a relação sentido-significado na produção do psicólogo bielorrusso, a meu ver, é fundamental retomarmos as análises desse autor a respeito da linguagem interior: uma linguagem que apresenta, entre outras peculiaridades semânticas, a predicatividade como sua estrutura basilar; um discurso que, se pudesse ser gravado e assim tornar-se audível, demonstraria características de abreviação, fragmentação, desconexão e incompreensibilidade.

Esse plano interior do pensamento verbal no adulto é composto por um vasto contingente de sentidos, mas, na criança em idade pré-escolar, está ainda em pleno processo de constituição e, portanto, totalmente imbricado com a apropriação de conceitos, ou seja, com a apreensão da camada estável do sentido: o seu significado.

É possível notar o quanto a questão dos sentidos começa a tomar corpo na obra vigotskiana, a ponto de o significado aparecer contido nos sentidos, ou seja, os sentidos produzidos nas vivências da criança surgem como os maestros da apreensão dos significados. Todavia, no âmbito da palavra como generalização, a tensão sentido-significado pode, ao mesmo tempo, ampliar a sua acepção, revestindo a palavra de tonalidades polissêmicas, como também, limitar suas possibilidades generalizantes. Esse é um importante fator a ser levado em conta, quando se considera a constituição da consciência para Vigotski. Logo, está intrinsecamente ligado ao processo de individuação-escolarização, uma vez que o debate acerca dos sentidos na constituição da linguagem interior perpassa o processo de apropriação da palavra do Outro, processo esse totalmente relacionado à prática escolar com crianças de 0 a 5 anos.

Vale lembrar que foi justamente o estudo de Vigotski sobre a linguagem egocêntrica na idade pré-escolar, pautado por sua concepção metodológica, que o levou a uma série de considerações acerca da estrutura e função da linguagem interior, e da relação pensamento-palavra. Foi, ainda, no entendimento sobre os aspectos subjetivo e objetivo da linguagem egocêntrica, como “uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si”, que o psicólogo encontrou “a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 444).

Vigotski afirma que, como um aglomerado semântico, a linguagem interior “medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra”, constituindo-se em um plano do pensamento possuidor de uma “função absolutamente específica, independente e original de linguagem” (op.cit., p. 473). Entretanto o psicólogo bielorrusso assegura que o aglomerado semântico constitutivo da linguagem interior se manifesta de forma bastante rudimentar na linguagem externalizada. Para clarear a dificuldade de externalização da linguagem interior, Vigotski (op. cit., p. 478) cita dois trechos de poemas de Tiúttchev:

Como exprimir-se um coração,

Como outro irá te entender...

ou:

Ah!, se a alma pudesse expressar-se sem palavras!

O psicólogo bielorrusso ressalta que, “desde o início, o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que, entre eles, existe antes uma contradição que uma concordância”. Todavia, para o autor, justamente nessas direções opostas encontra-se a força da unidade entre o pensamento e a linguagem. Essa mesma força é propulsora de reestruturações mútuas, uma vez que a linguagem verbal, impulsionada pelo pensamento, no processo de externalização da palavra, reestrutura e modifica o próprio pensamento.

Logo, “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (op. cit., p. 412), como se pode constatar na “voz” de Óssip Mandelstam (p. 395):

Esqueci a palavra que pretendia dizer,

E meu pensamento, privado de sua substância,

Volta ao reino das sombras

Reportando-se à linguagem metafórica de Nikolai Vasilievich Gogol (1809-1852), Vigotski declara que o discurso interior é “uma espécie de coágulo de sentido” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 470). A predominância do sentido é citada em outra passagem, quando o autor bielorrusso, aludindo às reflexões do psicólogo francês Frédéric Paulham, afirma: “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Ao marcar a predominância, na linguagem interior, dos sentidos experienciados nas dinâmicas vivenciais, Vigotski colore a palavra de contextos, sem perder de vista os aspectos que asseguram e emolduram o pensamento. Dito de outra forma, o autor bielorrusso não desvincula os sentidos, dos conceitos ou significados apreendidos ao longo do desenvolvimento. Inversamente, com a análise sobre a relevância dos sentidos, o psicólogo bielorrusso abre um amplo campo de pesquisa acerca de como esses sentidos partilhados coletivamente constituem-se, concomitantemente, em partes sólidas (significados como generalizações) e fluidas (polissemia dos sentidos vivenciais).

O autor demonstra, assim, a maneira como esses sentidos transformam-se gradativamente em registros pessoais, simultaneamente coletivos e individuais na linguagem interior do sujeito. Entretanto essa situação não nos autoriza a declarar que os significados estão no nível externo e os sentidos, no nível interno ao sujeito, pois, dessa forma, estaríamos aprofundando a tão criticada (pelo autor) concepção dualista de relação indivíduo-meio social. Ambos – sentidos e significados – estão presentes nos planos interno e externo ao sujeito e se imbricam e são produzidos nas dinâmicas vivenciais, sendo constitutivos do processo de individuação e, portanto, também da personalidade do sujeito.

Eis aí mais um dos importantes pilares da tão reiterada neste estudo concepção dialética vigotskiana: a unidade sentido-significado na formação da consciência, uma unidade que se constitui por meio de saltos qualitativos no processo de desenvolvimento e que emerge como fruto de outra unidade filosófico-metodológica mais ampla – a unidade sujeito-meio histórico-cultural (monismo materialista).

É preciso considerar que, para Vigotski, a linguagem interior é um todo complexo que apresenta diversas zonas de estabilidade desiguais, ou seja, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 465). Essa formulação acerca da influência do sentido na formação individual assegura dinamicidade e enriquecimento ao processo de individuação, mas, paradoxalmente, exige cautela na análise desse processo, visto que remete a uma profunda compreensão dos

contextos. Afinal, são justamente as dinâmicas vivenciais que irão produzir a polifonia nos discursos e promover a presença de subtextos nas pautas experienciadas pelas crianças.

Vigotski, no fim de sua análise sobre a relação pensamento-palavra, afirma:

É provável que, antes dos psicólogos, os cenógrafos (*sic*) tenham esbarrado no problema do pensamento que se esconde por trás da palavra. Entre outras coisas, no sistema de Stanislavski, encontramos essa tentativa de recriar o subtexto de cada réplica do drama, isto é, revelar cada pensamento e cada desejo que estão por trás da enunciação [...] Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás. (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 476-477).

Vigotski, ao reiterar que a linguagem interior opera com a semântica em primeiro plano, e não, com a fonética – uma vez que o aspecto fásico e a sintaxe são reduzidos ao máximo no plano interior – indaga: “Em que consistem as peculiaridades básicas da semântica na linguagem interior?” E, ele mesmo, apoiando-se nas análises de Paulham, responde a tal indagação, estabelecendo três características, interligadas entre si, que compõem “a originalidade do aspecto semântico da linguagem interior” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 465).

A primeira e fundamental característica destacada por Vigotski é “o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado”, característica que permite ao autor bielorrusso estabelecer que “o enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras [...]. Assim, o sentido da palavra é inesgotável” (op. cit., p. 465-466).

Vigotski exemplifica essa inesgotabilidade e interdependência contextual do sentido: “A palavra só adquire sentido na frase e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto de toda a obra de um autor”. Na linguagem falada, o caminho percorrido é o da zona mais estável e constante do sentido (o seu significado) para as mais fluidas (o seu sentido conjunto). Contudo, na linguagem interior, a direção é inversa e o sentido “é elevado ao seu limite matemático e representado em forma absoluta.” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 466-467).

A segunda peculiaridade da linguagem interior diz respeito a sua predicatividade e aglutinação, no âmbito do significado da palavra, e se refere “ao processo de unificação das palavras e sua combinação e fusão” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 467). Dito de outra forma, a capacidade de “formação de um único significado a partir de uma frase inteira ou de algumas palavras isoladas”, uma espécie de aglutinação assintática de palavras “que se manifesta paralelamente ao declínio da linguagem egocêntrica.” (p. 468-469).

A essência da terceira peculiaridade da linguagem interior consiste na diferenciação entre a aglutinação de significados e de sentidos. Para Vigotski (1934/2001a, p. 469), o sentido das palavras, por seu caráter mais dinâmico e amplo que os seus significados, revela leis de unificação e fusão “diferentes daquelas observadas na unificação e fusão dos seus significados”.

A fusão de significados indica que a aglutinação de palavras está ligada à forma condensada e predicativa como elaboramos, no nível interior, as comandas para nossas atividades e como organizamos de forma lógica o pensamento. Paralelamente, a fusão ou unificação de sentidos, a qual Vigotski denomina *influência do sentido*, vincula-se à parte mais fluida constitutiva da consciência, ou seja, refere-se à possibilidade de apenas uma única palavra – a exemplo do título de uma obra, como Hamlet – poder desaguar no leitor todo o conteúdo semântico presente na globalidade dessa obra. Na linguagem interior, para Vigotski (op. cit., p. 469), “os sentidos como que deságuam uns nos outros e como que influenciam uns aos outros, de sorte que os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam.”.

Reflexões filosóficas III – O leito do rio dos pensamentos

A mitologia pode ser novamente arrastada pela corrente, o leito do rio em que correm os pensamentos pode se deslocar. Mas eu distingo entre o movimento das águas no leito do rio e o desvio do próprio leito; embora não haja uma nítida separação entre ambos (SC, § 97).

E mesmo as margens deste rio são compostas, em parte, por uma rocha dura que não está sujeita a qualquer alteração ou, apenas, a alterações imperceptíveis e em parte, por uma areia que ora é arrastada para cá ou para lá, ora se deposita. (SC, § 99)

(Wittgenstein, 1976)

Aforismos formulados pelo filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e contidos em um amplo conjunto de anotações que o pensador redigiu no período final de sua vida (mais precisamente, entre 1949 e 1951). Essas anotações foram publicadas postumamente com o título “Sobre a certeza”.

Góes & Cruz (2006, p. 40) ressaltam que, se Vigotski “disse pouco sobre o sentido, esse pouco configura uma espécie de *divisor de águas* em sua teorização” (grifos das autoras). Frente à importância dos sentidos na consciência, as autoras acreditam na necessidade de realização de novas articulações na produção teórica vigotskiana:

Diante do que o autor propõe a respeito do sentido, as interpretações sobre formação de conceitos passam a requerer tentativas de incorporar a tensão entre forças dispersoras e estabilizadoras de sentidos e de rever pontos importantes da interpretação do desenvolvimento conceitual, entre os quais, está a participação que o sentido tem no pensamento de alta generalidade ou categorial e na articulação dos âmbitos do vivencial e do categorial, que dão fundamento respectivamente aos conceitos cotidianos e científicos (p. 41).

As considerações acima mencionadas reiteram as preocupações que venho assinalando, ainda que de forma incipiente, ao longo deste estudo. Levando-se em conta as características da atual faixa etária das crianças da educação infantil, a necessidade de realização de novas articulações entre os âmbitos vivencial e categorial, se faz ainda mais premente. Penso que, na própria produção vigotskiana, algumas possibilidades de articulação entre esses âmbitos estão indicadas, ainda que de maneira não orgânica, ao longo de seu derradeiro escrito.

8.7 Os subtextos das pautas vivenciais na escola

Vigotski (1934/2001a, p. 170) considera que o “conceito é impossível sem palavras, [e] o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal”. Todavia o próprio autor pondera que “o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança”. Logo, o âmbito vivencial e a necessidade de se considerar a palavra “no processo de sua correlação viva com a realidade objetiva que ela significa” é algo prioritário para o trabalho escolar, principalmente quando se tratam de crianças em plena fase de apropriação de conceitos cotidianos (p. 152).

Essas e outras análises do autor têm me propiciado a reflexão acerca da necessidade de organização de um trabalho pedagógico promotor de “contextos vivos”, favorecedores da internalização de sentidos intelectuais e afetivos pela criança, a exemplo do *faz-de-conta*, das artes em geral – música, desenho, pintura, mímica –, do movimento e das brincadeiras, das imagens e de outros recursos facilitadores da produção de sentidos pela criança, além, obviamente, dos signos escritos com claras funções sociais e desvinculados da alfabetização como meta.

Em relação aos signos escritos, Mello (2008) ressalta a importância das histórias e de outros gêneros literários, bem como, de diversas situações contextuais em que a escrita esteja

coligada a distintas funções sociais, tais como: comunicar, lembrar, fruir, informar, dentre outras.

Cabe acrescentar o quanto a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente os recursos da informática, incluindo-se as tecnologias virtuais, vêm tomando as cenas na atualidade, e as inúmeras possibilidades de integrar essas tecnologias ao trabalho pedagógico da educação infantil, de forma a compor contextos motivadores de aprendizagem para as crianças.⁶³

Toassa (2009), com seu amplo e recente estudo sobre o papel das vivências e emoções na formação da consciência, analisa a relação entre sentido e significado a partir das noções de texto e subtexto, referindo-se a importância dos conteúdos intelectuais e afetivos na formação da consciência:

O sentido [...] é categoria que engloba a face estável representada pelo significado [...], estendendo-se às ignotas profundezas da consciência na forma do pensamento e da linguagem interior. Apontam-se dois planos semióticos: o texto e o subtexto. O significado convencional das palavras, a superfície das frases e palavras é o texto, que transcende o significado padrão na língua, incorporando também o subtexto. Compreender as relações texto-subtexto é compreender o próprio pensamento e até as vivências. Essa idéia ratifica o caráter estrutural das emoções, mostrando, com o vocábulo subtexto, uma unidade entre palavra, entonação e gestualidade: múltiplas vias de entrada para a análise da vida emocional [...] [Sendo assim, é possível concluir que] no sentido não habitam meramente os fatos de pensamento – também afetos e outros fenômenos o compõem [...] a palavra impacta o sujeito não só intelectualmente, mas também afetivamente, desencadeando uma cadeia de processos psicológicos [...]. Essa dupla composição do sentido mostra o quanto a palavra é, para Vigotski, uma estrutura aberta, absorvendo de todo o contexto os conteúdos intelectuais e afetivos, adquirindo uma singularidade expressiva que perde em generalidade (TOASSA, 2009, p. 267-270).

Vigotski alerta para o fato de que, nas inter-relações, não basta compreender apenas palavras, é necessário entender o pensamento do Outro. Todavia, para alcançarmos o pensamento do Outro, é necessário apreender seus motivos. Segundo o autor, “na análise psicológica de qualquer enunciado, só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 481).

A importância de o educador estar atento aos motivos expressos nos subtextos vivenciais escolares – observando a unidade existente entre “palavra, entonação e

⁶³ É importante ressaltar as limitações encontradas, no ensino público, em relação a esse último recurso (tecnologias virtuais), pois ele demanda vultuosos investimentos financeiros em educação e, como sabemos, o Brasil ainda carece, no âmbito da educação infantil, de investimentos básicos como o da construção de escolas.

gestualidade”, tanto nas manifestações da criança quanto em suas próprias – e buscar adequar condições didáticas às necessidades específicas dos alunos é fator primordial no processo de escolarização da educação infantil. Essa situação produz influência direta no dinâmico movimento de individuação da criança na escola.

É fundamental observar, portanto, que a composição afetiva e intelectual dos sentidos perpassa os processos semióticos produzidos na escola e conduz a uma educação mais humanizada – entendendo-se aqui por humanização a possibilidade especificamente humana de apreensão de funções culturais; vale considerar que as emoções constituem-se funções internalizadas no interjogo de papéis sociais.

.Relato 7 – Parte II: A produção de sentidos na escola e a ampliação de horizontes

No ano seguinte, K teve novamente uma professora muito interessada em seu desenvolvimento, comprometida com possibilidades de trabalho. Nesse ano, presenciei K em situação de jogo de mesa, participando com compreensão dos processos, de fato se mostrando uma outra criança. Nesse momento, a professora trazia a preocupação de que K não se envolvia com atividades gráficas e que isso limitava a sua aprendizagem.

Ela trabalhava com a construção de seu nome através de outras possibilidades como letras móveis e ele, em algumas destas situações, se interessava, mas não se envolvia em grafismo, por isso fomos discutindo várias possibilidades de sua inserção nesse campo, de uma forma mais lúdica e sem preocupação com a língua escrita (ele frequentava uma turma de 5 anos, onde estava presente esta preocupação).

Pensamos em recursos básicos, como canetas que chamam atenção, papéis de diversos tamanhos, cores, texturas, inserção de materiais em ambientes de brincadeira... A idéia era ressignificar as atividades gráficas, pois levantamos a hipótese de ele ter vinculado esse tipo de produção com um “não saber”, visto que seus amigos já se aproximavam desses materiais, em uma época em que seus interesses eram muito restritos [...] E, aos poucos K foi se aproximando dessa outra possibilidade de exploração.

O processo escolar dessa criança parece ter sido essencial para o seu desenvolvimento. As mediações escolares se deram no campo das interações com as educadoras e crianças e atividades. Penso que a observação de suas possibilidades e “canais de entrada”, ou dito de outro modo, a busca de intervenções na zona de desenvolvimento próximo tenha sido essencial para não estigmatizar a criança em suas “não-possibilidades”.

Parece-me que a mediação por signos que não fossem somente verbais também tenha ajudado bastante, pois abriu mais possibilidades de K ser inserido em um sistema de significados partilhados, mesmo quando ainda se comunicava verbalmente de modo muito restrito.

Essa possibilidade pode tê-lo ajudado a estabelecer vínculos, trazendo-o de modo mais presente para a interação com o outro, passando então a olhar para o interlocutor

quando na interação. Nesse sentido, penso que a escola tenha sido de grande contribuição para o seu processo de desenvolvimento, incidindo sobremaneira no modo como foi se configurando sua subjetividade.

Reflexões produzidas por Maria Inês Bertine, psicóloga escolar, que atua na educação infantil de São Bernardo do Campo há 19 anos (texto extraído de resposta a uma questão realizada pela autora).⁶⁴

É, portanto, por meio de vivências repletas de sentidos contextuais que o sujeito se apropria gradativamente da camada estável dos sentidos: os seus significados da palavra (sinônimo de apropriação de conceitos). Mas há que se considerar, nesse processo de apropriação da palavra, a tensão sentido-significado, uma vez que tal apropriação é marcada por diferentes subtextos presentes nas pautas vivenciais. É justamente por meio dessa tensão que o sujeito se diferencia do Outro e constitui uma pauta, simultaneamente, social e única. Todavia, isolada de uma compreensão global da perspectiva metodológica vigotskiana, essa afirmação pode conduzir a uma interpretação que restringe o entendimento das pautas vivenciais a análises localizadas no âmbito estritamente interpessoal.

Há que se diferenciar, porém, a vivência da análise da vivência. Em outras palavras, é necessário distinguir o fato da análise do fato – esse é o fundamento do método analítico de Vigotski, que imprime tais distinções básicas e impõe a necessidade de uma análise crítica e objetiva dos fenômenos, a partir de uma concepção materialista-dialética.

Embora as vivências sempre ocorram nos âmbitos locais, é preciso considerar, como já vimos neste estudo, que os contextos, por sua natureza histórica e cultural, estão condicionados e sustentados por bases econômico-sociais concretas (nem sempre visíveis no âmbito das vivências cotidianas). Esses determinantes socioideológicos, aqui denominados “aspectos invisíveis”, precisam ser considerados, portanto, quando da análise dos sentidos partilhados em diferentes contextos. Dessa forma, para a compreensão da relação eu-Outro, a partir das complexas composições vivenciais experienciadas na escola, é viável que recuperemos a ideia de Outro, como figura-tipo da cultura (GÓES, 2000). Além do que, como Heller (2000) explica, é necessário resgatar a proposta de uma análise não-cotidiana dos processos, caso contrário, corremos o risco de permanecer mesclados e apenas imersos na alienação de nossa prática cotidiana.

⁶⁴ Questão: “Cite uma situação escolar em que você tenha participado e constatado diferenças significativas em relação ao desenvolvimento da criança, procurando identificar as mediações semióticas que você julga terem favorecido esse processo.”

Ao recuperarmos a noção de sentido em Vigotski, constatamos que ela está totalmente conectada aos motivos que conduzem à ação. O fator mais relevante que, a meu ver, limita a noção de sentido às pautas locais na escola revela-se na perda da dimensão dialética entre o ensino e a aprendizagem. Se recuperarmos os motivos histórico-culturais que conduzem um educador à prática educativa, e não restringirmos esses motivos aos desejos pessoais que levam um sujeito à escolha de uma atividade ou outra, veremos que a noção de sentido em Vigotski ganha outras performances não explicitadas pelo autor em sua discussão sobre o pensamento e a palavra, mas que se encontram implícitas em sua abordagem metodológica.

Ao resgatarmos, na própria produção do autor, a ideia de método como objetivo maior, como indicador, como o grande “para quê” que conduz a pesquisa, veremos que a multiplicidade e polissemia dos sentidos locais, numa perspectiva dialética, não sobrevive sem a unicidade dos sentidos sociais. Caso contrário, recaímos em uma visão parcial, relativa e “localista”, sustentada pela lógica formal. Cabe ao educador, a meu ver, buscar em seus motivos individuais (não individualistas, mas provenientes da noção de individualidade “para si”), outros sentidos mais amplos que sustentam o trabalho educativo.

Dito de outra forma, é preciso buscar o grande para quê da atividade pedagógica, os sentidos sociais (que também possuem caráter afetivo e intelectual) do compromisso educativo. Penso que este grande para quê, nessa perspectiva metodológica, não encontra ressonância tão-somente na transformação individual da criança, mas nas possibilidades de transformação social que unem educadores, de todas as nações, em suas atividades político-pedagógicas. Nessa reflexão, reside o grande significado do enlace individuação-escolarização.

Bakhtin (2006, p. 96) afirma: “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (grifos do autor). Sendo assim, como “conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? [...]” O próprio pesquisador aponta o caminho: “Esse problema só pode ser resolvido pela dialética” (p. 108).

Daniels (2003, p. 159) afirma que “grande parte da abordagem pós-vygotskiana da pedagogia é truncada para operar apenas no nível interpessoal”. Entretanto esse estudioso inglês da “teoria da atividade” atribui tal truncamento à própria produção do autor que, em alguns de seus principais escritos, a exemplo de *Pensamento e linguagem*, não abordou as bases sociais que sustentam determinados usos das palavras.

Embora Vigotski, em suas análises acerca do vínculo pensamento-linguagem, não tenha se debruçado de fato sobre os sentidos ideológicos da palavra, encontramos tal preocupação ao avaliarmos os pilares de sua concepção metodológica. Nessa compreensão

reside a causa de destacarmos, nesta pesquisa, a importância do não pinçamento de conceitos isolados, de maneira apartada do conjunto de sua produção filosófico-metodológica. É preciso retornar às fontes que alimentam a abordagem teórica vigotskiana, resgatando delas a própria concepção filosófica do autor.

Acredito, contudo, que esse é assunto polêmico, repleto de nuances e que o problema da tensão sentido-significado na obra de Vigotski, considerando o todo de sua abordagem metodológica, careça ainda de uma superação dialética.

Outro aspecto fundamental a ser considerado, ao se abordar a questão da individuação, é a importância dada por Vigotski aos processos de imaginação e criação na infância. Apesar dos limites interpretativos deste estudo, especialmente pela pretensão nele contida de vincular a temática do enlace individuação-escolarização ao importante pano de fundo da metodologia histórico-cultural, penso poder dar mais um pequeno passo nessa direção, com o debate do próximo Capítulo.

9. INDIVIDUAÇÃO E CRIAÇÃO NA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo apontar a função da imaginação como potencializadora do processo de constituição da consciência na infância e também como favorecedora do movimento de individuação da criança. Pretendo assim tecer enlaces entre o papel da escola no desenvolvimento da imaginação e no processo de autodiferenciação da criança, agregando mais elementos à discussão acerca do que nos constitui como sujeitos de uma história, simultaneamente, coletiva e individual. Para tanto, estabelecerei inicialmente algumas relações teórico-metodológicas, focalizando a imaginação a partir da concepção materialista-dialética; em seguida, abordarei o papel da imitação no desenvolvimento da imaginação estabelecendo vínculos com o trabalho pedagógico; e, por fim, apresentarei algumas considerações finais acerca da prática escolar, a partir de uma abordagem histórico-cultural, realizando também algumas observações finais sobre possíveis ênfases para uma proposta curricular que considere as necessidades das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

9.1 Dando asas à imaginação

O enfoque que venho imprimindo ao vínculo individuação-criação na escola se pauta em preocupações explicitadas, desde o início deste estudo, com o trabalho na educação infantil: a massificação e o tecnicismo nas práticas pedagógicas e o predomínio de propostas escolares que não levam em conta a internalização da linguagem como fator prioritário nas atividades das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Uma função importante e complexa, interligada ao pensamento e à linguagem e, conseqüentemente, vinculada ao desenvolvimento histórico humano é a imaginação. Penso que o debate acerca da imaginação, no conjunto das análises aqui realizadas, possa contribuir para a ampliação do entendimento do processo de evolução da consciência e, portanto, também das possibilidades humanas de transformação da realidade social, concomitantemente à individual.

Diversos fatores se interligam à organização, por parte dos educadores, de situações escolares que produzem pouco sentido às crianças e, dentre eles, situam-se, a meu ver, como abordado neste estudo, aqueles de ordem econômico-social. Desse conjunto de fatores, destaco ainda o pouco conhecimento dos educadores, em geral, acerca do desenvolvimento infantil e do vínculo sujeito-sociedade.

A esse último elemento, tenho associado, também, a escassa discussão crítica dos educadores a respeito dos mecanismos ideológicos produtores de mediações semióticas no espaço escolar. Diante desse quadro e, considerando as próprias preocupações com o trabalho pedagógico apontadas por Vigotski, ao ministrar palestras a pais e educadores sobre a temática da imaginação e criação na infância, acredito que destacar tal conteúdo nesta pesquisa possa fornecer alguns indicativos que favoreçam o enlace individuação-escolarização.

9.1.1 Teoria e método: um interjogo de luzes colorindo a imaginação

O método, na produção de Vigotski, pode ser comparado a uma grande bússola orientadora. Nesse sentido, penso que as pesquisas desse autor só podem ser compreendidas de fato, considerando-se simultaneamente o guia materialista dialético condutor de seus estudos, bem como, o itinerário traçado por sua própria produção metodológica para a psicologia. Assim, tenho reafirmado o não destaque a conceitos isolados, na obra vigotskiana, sem a devida consulta a essa grande bússola; logo, a análise acerca do vínculo individuação-imaginação necessariamente passa pelo viés da discussão metodológica.

Ao observarmos as teorizações realizadas por Vigotski acerca da imaginação, é possível identificar o grande intuito do autor em desvincular dessa função suas bases subjetivistas e buscar um entendimento sustentado em uma visão materialista dialética. A ideia de imaginação e fantasia é discutida pelo autor, portanto, não como algo pertencente a um plano intrasubjetivo dissociado do real, ou seja, distante da experiência concreta do sujeito.

Vigotski (1930/2009, p. 15), referindo-se a Armand Théodule Ribot (1839-1916), afirma que “todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns” são imaginações cristalizadas. Em outras palavras, o objeto existe tão-somente por ter sido imaginado e projetado anteriormente pela consciência humana. No entanto a imaginação não se configura como uma abstração que cria a realidade.

De maneira inversa, a imaginação constrói-se sempre a partir de elementos tomados da realidade e que, portanto, estão presentes na experiência humana, anteriormente à existência do sujeito da atividade criadora. Dessa forma, toda criação é, de alguma maneira, uma recriação, uma nova combinação entre elementos da realidade. Essa dinâmica existente entre a consciência e a realidade concreta é que permite a transformação mútua desses dois níveis da natureza em completa interconexão. Por meio desse entendimento de Vigotski, vê-se

claramente um pressuposto central de sua concepção materialista: a compreensão da consciência como uma tradução da realidade. E se visualizam simultaneamente algumas leis da dialética: a lei da interpenetração dos contrários e a da negação da negação (ENGELS, 1925/1968).

O pressuposto dialético da transformação mútua da realidade e do sujeito, está implícito também na ideia de fantasia, discutida por Vigotski. Para o autor, é apenas no processo de combinação entre diferentes componentes de nossa experiência, a qual é traduzida pelo pensamento na forma de sentidos e significados, que a fantasia se produz – por exemplo, ao imaginarmos um gato de botas, combinamos distintos elementos da realidade e fantasiamos um terceiro, uma vez que possuímos ambos os conceitos: gato e botas.

Segundo Vigotski, “apenas a combinação de elementos é fantástica, ao passo que os elementos em si foram hauridos da realidade.” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 21). Logo, esse pressuposto dialético de transformação situa-se, simultaneamente, no nível interior e exterior ao sujeito (monismo materialista). Nesse sentido, a imaginação e seus frutos – a criação e a fantasia humanas – transformam a realidade e são por ela transformados. São fundamentais para tal transformação mútua as experiências sociais do sujeito.

Embora Vigotski situe genericamente a imaginação como uma função, ele não a considera como apenas uma função entre as demais. A imaginação, para autor, deve ser compreendida como uma forma mais complexa de atividade psíquica, “a união real de várias funções em suas peculiares relações” (VIGOTSKI, 1932/1999c, p. 127). Portanto, a própria imaginação, pela sua complexidade, já se constitui, em si, num sistema de conexões interfuncionais.

Vigotski procura explicitar a forma como ocorrem as conexões entre imaginação, pensamento e emoções, realizando uma crítica à separação entre pensamento autista e realista:⁶⁵

Se [...] analisarmos o vínculo de ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afetividade (a participação dos processos emocionais nos do pensamento) veremos que tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem ser caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade e que, entre eles, não existe contradição. E, ao contrário: veremos que existem certas esferas da imaginação que não estão, em si, subordinadas à lógica das emoções, à lógica das sensações. Dito de outro modo, todas as

⁶⁵ Ao negar a existência da separação entre pensamento autista e realista – embora Vigotski não cite nominalmente a teoria de Piaget sobre a relação pensamento-linguagem –, muito provavelmente, sua crítica está dirigida às ideias desse autor, uma vez que foi o pesquisador suíço quem abordou tal distinção no desenvolvimento do pensamento. Como já apresentado neste texto, Vigotski nega a existência de um pensamento autista (centrado no sonho e fantasia) a priori, uma vez que esse tipo de pensamento “para si”, segundo o autor bielorrusso, é desenvolvido socialmente, estando fortemente presente no pensamento adulto.

contraposições aparentes, metafísicas, genéticas, que se estabelecem entre o pensamento realista e o autista são, de fato, fictícias, falsas; um estudo mais profundo mostra que nos encontramos, neste caso, diante de uma contradição de valor não absoluto, mas apenas relativo. (VIGOTSKI, 1932/1999c, p. 127-128).

Como se pode notar na citação vigotskiana, a noção de sistema psicológico – na qual se inclui o vínculo imaginação-emoção – é bastante complexa e marcada por uma série de imbricações funcionais na formação da consciência. Buscarei clarear tal noção, pois nela, a meu ver, está a possibilidade de entendimento filosófico-metodológico do vínculo consciência-realidade na abordagem histórico-cultural.

Vejamos essa tentativa de elucidação, com as próprias palavras de Vigotski:

[...] é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem se afastar dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência. Tomem, por exemplo, o problema da invenção, o da criação artística; neles, verão que a resolução das tarefas exige em alto grau a participação do pensamento realista no processo da imaginação, que atuam juntos. Não obstante, apesar disso seria totalmente incorreto identificar ambos [pensamento realista e imaginação] e não ver a contradição real que existe entre eles, e que consiste no seguinte: a imaginação se caracteriza não por uma melhor conexão com o aspecto emocional, não por um grau menor de consciência, não por um grau menor ou maior de concretude; essas particularidades também se manifestam nas distintas etapas do desenvolvimento do pensamento. Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. (VIGOTSKI, 1932/1999c, p. 129).

A citação acima ilustra a forte presença dos pressupostos dialético-marxistas na produção vigotskiana, aliados a uma concepção funcional e sistêmica da consciência.⁶⁶

⁶⁶ Penso que a presença da concepção dialética e de algumas orientações “funcionalistas”, na obra de Vigotski, ainda mereçam análises futuras mais aprofundadas. Vale ressaltar que algumas correntes de caráter funcionalista, embora não olhassem os processos histórico-culturais do ponto de vista da crítica social marxista, buscavam uma concepção dinâmica e sistêmica dos processos psíquicos (HOTHERSALL, 2006). Vigotski, ao que tudo indica, foi influenciado por algumas dessas orientações funcionalistas. No entanto os pressupostos do materialismo dialético levaram-no, a meu ver, a um entendimento simultâneo das bases histórico-culturais e dos processos interfuncionais na formação da consciência. Daniels (2003), como já referido no presente estudo, realiza incisivas críticas às omissões existentes em algumas pesquisas de Vigotski em relação aos processos socioideológicos no desenvolvimento do pensamento. Essa contestação põe em dúvida o fato de Vigotski ter realmente incorporado a crítica histórico-cultural, presente na dialética marxista, em sua concepção sistêmica dos processos de evolução da consciência. Penso que o método de análise por unidade e a mediação semiótica no desenvolvimento simultâneo do pensamento e da linguagem representam grandes superações para o conhecimento da psicologia. Contudo essas superações talvez não solucionem a omissão apontada por Daniels. Entretanto pode residir na forma como Vigotski se apropriou da dialética marxista (como teoria do conhecimento) uma possível razão dessa omissão. Teria essa apropriação conduzido o autor, em termos metodológicos, a priorizar a maneira como se desenvolvem os processos conscientes em detrimento do conteúdo crítico-social no desenvolvimento da consciência? Ou essa abordagem crítico-social está implícita em seus estudos sobre o vínculo pensamento-linguagem, carecendo apenas de desvelamentos a partir do todo de sua produção metodológica? Tenho defendido a segunda hipótese, contudo acredito que tais indagações ainda mereçam compor

Constata-se que a imaginação está simultaneamente conectada e desconectada da realidade (princípio da complementaridade pela não identidade). Justamente nessa contradição, encontra-se a força que impulsiona a imaginação à criação, permitindo ao humano transcender a própria realidade e, assim, transcender-se a si mesmo (princípio da negação da negação). E, nesse movimento, a possibilidade de transformação da realidade.

O mesmo vínculo dialético, como vimos, faz-se presente entre as imbricadas funções imaginação-emoção, visto que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos, o que simultaneamente aproxima e distancia o sujeito da realidade. Aproxima porque a criação tem potencial de movimentar a realidade; e distancia porque o sujeito, influenciado pela emoção, pode não perceber a realidade tal como ela se apresenta.

Na citação de Vigotski, chama atenção, porém, a passagem em que o autor assinala a principal característica da imaginação: a direção da consciência, do social para o individual. Um movimento que conduz ao afastamento gradual da consciência em relação à realidade e possibilita infinitos processos criativos de combinação semiótica, promovidos pela atividade imaginativa do sujeito.

Esse afastamento, promotor da necessária diferenciação gradual entre a consciência e a realidade, permite ao indivíduo poder agir sobre o real e transformá-lo, transformando-se a si mesmo nesse processo. Caso contrário, o sujeito, ele próprio, permanece imerso e, portanto, não diferenciado da realidade. Logo, o princípio da individuação, que implica em autodiferenciação do sujeito em relação à realidade encontra, nesse afastamento da consciência pela via da imaginação, seu grande sustentáculo.

Apesar dessa suposta liberdade da consciência, a imaginação exige um alto grau de participação do pensamento realista. E, assim, contrariamente ao que se possa inferir, nessa abordagem metodológica o vínculo com a realidade não se perde no plano da imaginação. Inversamente, fornece corpo e autonomia à consciência, o que permite concluir que o processo de individuação só ocorre plenamente se acompanhado do desenvolvimento da criação. E, ainda, se esse processo de criação produzir reverberação social, uma vez que é essa unidade individual-social que sustenta a noção de individuação discutida neste estudo.

A concepção do autor bielorrusso acerca da imaginação mostra, portanto, o principal fundamento metodológico que o ampara: a lei genética geral do desenvolvimento cultural, fundamento que imprime uma direção à consciência, ou seja, a individuação como vetor do desenvolvimento, permitindo ao *indivíduo consciente*, o afastamento da realidade. Porém o

outras pautas em futuros debates acerca do método na produção do autor, o que poderia incluir, a meu ver, uma análise mais aprofundada sobre a relação entre a dialética e as visões funcionalistas na produção metodológica vigotskiana.

movimento dialético estabelecido a partir desse vetor só tem razão de existir se o produto da imaginação individual puder retornar para a realidade social, transformando-a.

De acordo com Smolka (2009, p. 30) que apresenta e comenta as palestras de Vigotski sobre a imaginação e criação na infância, o autor bielorrusso “ênfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra; precisa tomar uma forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva.”

Smolka (2009, p. 24) assinala a importância da experiência prévia, no nível pessoal, afirmando a ênfase vigotskiana de que “a experiência individual é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva”. Justamente essa experiência coletiva constitui a “condição fundamental na produção do novo”, propiciada pela imaginação. “Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia.”.

É importante destacar, ainda, o valor da memória no sistema de conexões interfuncionais que compõe a imaginação, visto que a reprodução (conservação da experiência) e a criação (combinação de elementos da realidade) também se complementam nos processos de transformação mútua dos sujeitos e seus contextos.

Referindo-se especificamente ao papel da criação, Vigotski (2009, p. 14) deixa claro que a atividade criativa não se constitui numa capacidade específica de alguns gênios privilegiados, mas se refere a qualquer atividade humana produtora de novas imagens e ações:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também, o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

Como indicam Góes & Cruz (2006), a imaginação, para Vigotski, exatamente por permitir uma relativa autonomia da consciência diante da realidade, pode elevar o pensamento e contribuir para o avanço do conhecimento humano, das ciências às artes (lembrando que a ação criadora não está somente relacionada à produção artística, mas também à científica e à técnica):

Para ele [Vigotski], a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação

quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica. Portanto o conhecimento do mundo não é obra só da razão, o que leva Vigotski a concordar com A. S. Pushkin, que ‘já dizia com todo acerto que a imaginação é tão necessária para a geometria como para a poesia’. (GÓES & CRUZ, 2006, p. 42).

Para Vigotski (1930/2009, p. 14), portanto, “a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica”. Ele afirma também que “todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza [...] é produto da imaginação e da criação humana.”.

Referindo-se à importância da experiência no desenvolvimento da imaginação, Vigotski (1930/2009, p. 23) afirma que, para o trabalho pedagógico, é preciso “ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.”.

Smolka (2009, p. 23), reiterando o fato de que “a possibilidade de criação ancora-se na experiência” extrai outras consequências desse fato para a prática do educador, destacando a importância do “incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural.”. Nesse sentido, a autora aponta “a própria atividade pedagógica como atividade criadora.”.

Fica evidente, portanto, a relevância do estudo da imaginação para o estabelecimento do enlace individuação-escolarização, sobretudo porque o trabalho escolar se pauta na interdependência entre a elaboração conceitual e a ação criadora, fatores que, de acordo com Góes & Cruz (2006, p. 42), contribuem “para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar.”.

Japiassu (2007), valorizando o vínculo entre a imaginação e o *faz-de-conta* e demonstrando a importância da espontaneidade na representação cênica infantil no processo de apropriação cultural pela criança, assinala ainda a necessidade de um trabalho educacional que valorize a capacidade estética infantil⁶⁷ e que considere, de fato, o papel da experiência cultural no desenvolvimento da imaginação criadora na infância:

⁶⁷ O conceito de estética para Japiassu (2007) “não se confunde com ‘beleza’, no sentido cotidiano”, nem tampouco com preferências históricas e singulares, ou ainda, com “bom gosto”. Estética, para o pesquisador, é tida como “‘ciência das sensações’, isto é, como o estudo e pesquisa da dimensão fenomênica ou fenomenal do ser, que é mediada fundamentalmente pela percepção sensorial (cênica, corporal, sensual) das pessoas (audição, olfato, paladar tato e visão)” (BAUMGARTEN, citado por JAPIASSU, 2007, p. 94).

Ora, se a faculdade de combinar o ‘antigo’ com o ‘novo’ fornece as condições necessárias para a atividade criadora, conclui-se que a imaginação nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. É com base nisso que Vygotsky postula a principal lei à qual se subordina a ‘função imaginativa’: quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei é que resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, quando se pretende, de fato, fornecer ao educando uma base suficientemente sólida para que ele venha a desenvolver amplamente sua ‘criatividade’. (JAPIASSU, 2007, p. 20).

Elkonin (1998), referindo-se à importância da imaginação e da criação na atividade da criança, realiza uma ponderação essencial, que possibilita o resgate da função social e de apropriação cultural da brincadeira. A ponderação desse autor permite ainda a retomada dos fundamentos que sustentam a abordagem histórico-cultural de análise acerca do papel do brincar na infância:

A base do jogo é social, devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza (ELKONIN, 1998, p. 36).

Nesse sentido, para Elkonin (1998, p. 35), o “jogo protagonizado” (ou *faz-de-conta*), que se desenvolve na criança a partir do momento em que ela ultrapassa a fase da manipulação de objetos (do 0 aos 2 anos de idade, aproximadamente), constitui-se em uma rica fonte para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para o trabalho na pré-escola (crianças de 3 a 5 anos). O mesmo autor afirma ainda que, embora os temas desse jogo se alterem nas brincadeiras, o seu conteúdo sempre permanecerá o mesmo: “a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.”.

Oliveira (2010, p. 44) ressalta o vínculo entre a experiência infantil, a imitação e a imaginação no desenvolvimento da criança, afirmando que a evolução da brincadeira – momento em que o significado toma a frente do movimento – pode favorecer a apropriação de “motivações de segunda ordem, necessárias tanto para a escola, como para o trabalho”. Ressalta, ainda, que “Vigotski defende que brincar, mesmo que sozinho, constitui uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ para a criança, um espaço de relações interpessoais”.

As análises de Japiassu (2007), Elkonin (1998) e Oliveira (2010) reiteram as discussões anteriormente realizadas neste estudo acerca da importância do *faz-de-conta* para a evolução da consciência na infância. Contudo, considerando que as crianças de 0 a 5 anos em

situação escolar, estão em distintos momentos de seus processos de desenvolvimento, é preciso ponderar, no trabalho pedagógico, as formas específicas do brincar infantil, em relação às diferentes propostas escolares.

Vislumbrando a imitação como gênese e parte integrante do desenvolvimento do *faz-de-conta* e da imaginação criativa, empreenderemos algumas análises que podem permitir reflexões acerca da relação individuação-escolarização com crianças da educação infantil.

9.1.2 A imitação em cena

Cena 4 – “Eu me rendo”

Fim de tarde na creche... Crianças sentadas às pequenas mesas de 4 lugares. Com uma bola de massinha de cores fundidas à frente, cada uma delas procura se haver com o desafio da criação: algumas sovam a bola feito pizza, outras confeccionam cobrinhas e outras, atraídas pela massinha alheia, choram lamentando as frustradas tentativas de apropriação; outras, ainda, convidam o amigo (ou seria inimigo?) à brincadeira... Três educadores na sala intervêm nos conflitos: “Devolve a massinha para M!”, “Pega a massinha do chão!...”

De repente, um pedaço esticado e espesso de massa se transforma, para P, num poderoso revólver. Com passos lentos e expressão atenta, ele caminha até a mesa de T. A maneira cadenciada e gingada de andar indica a presença de um novo personagem na sala: “É a políchia!”. T, o amigo bandido, corre e se esconde embaixo da mesa: “Não, não!” Mas saca de sua arma imaginária no bolso e desafia o policial: “Pow, pow, pow”. O policial, não afetado pelos tiros a queima-roupa, responde: “Pium, pium, pium”.

Após um breve confronto corporal, o bandido se rende quando acuado pelo policial que agora já era um lutador Ninja. Uma série de sons ininteligíveis são trocados pelos inimigos que, entre sorrisos e outras expressões e gestos, parecem entender-se. Contudo uma nova ação policial entra em cena: “Vamos parar com a briga! Agora é hora de brincar de massinha, eu já falei, não é pra levantar da mesa e provocar o colega!”. E as crianças voltam cada qual para o seu lugar.

Cena de observação em sala, realizada em setembro de 2007, em uma turma de 3 anos da creche (anteriormente à alteração na faixa etária das crianças). Observação e registro realizado pela autora.

Diversas cenas do cotidiano são reveladoras de pensamentos e sentidos produzidos na escola, porém momentos que traduzem riquezas imensas relativas ao desenvolvimento do pensamento infantil passam muitas vezes despercebidos aos olhos dos educadores. A tríade “palavra, entonação e gestualidade”, abordada neste estudo na “voz” de Toassa (2009), nos permite compreender a forma como as emoções e a imaginação das crianças se mesclam em suas experiências escolares. Todavia essa mesma tríade pode ser lida no contexto global da

sala de aula, analisando-se o papel de todos os atores presentes no cenário, inclusive o educador. Penso que aprender a ser platéia e ator é um exercício do trabalho pedagógico. A sensibilização para os subtextos que circulam na escola, entendendo-os como reveladores de pensamentos e vivências culturais das crianças, e a análise das diversas cenas escolares (na interface com a organização da atividade e com os fatores invisíveis que permeiam discursos e propostas), podem se constituir em atitudes de grande valia ao trabalho com crianças pequenas, especialmente se considerarmos o enlace escolarização-individuação.

Oliveira (2010, p. 44), afirmando a importância da imitação e das expressões corporais da criança, assinala que, da mesma forma “como ressaltaram Mead e Wallon, para Vigotski, os gestos também são recortes de situações interativas e veículos de significações, portanto, de comunicação”:

Nesse sentido, [os gestos] têm um valor funcionalmente privilegiado para evocar uma ação, contribuindo para a construção de imagens mentais. A imitação do gesto do outro possibilita a reprodução de atos alheios e a identificação pelo sujeito que imita das indicações nele contidas. Depois, graças a um lento processo de dissociação, alteração e associação de impressões sensoriais, com gradativa infiltração de elementos do pensamento conceitual, imagens perceptuais reelaboradas pela cognição da criança e por ela afetivamente significadas, servem de suporte para a imaginação. Por sua vez, o maior domínio da fala amplia o desenvolvimento da imaginação da criança e medeia a formação de representações, o que lhe possibilita representar objetos que ela nunca viu antes ou dar um novo uso a um objeto já conhecido, inserindo-o em um novo contexto criado pela fantasia. Nesse processo a imitação tem um valor fundamental. Entendida em um amplo sentido, a imitação representa a principal forma pela qual ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem é possível onde a imitação também é possível (p. 44-45).

Cena 5 – Um sonoro jogo de imitação

Na creche, quatro crianças de 2 anos, duas meninas e dois meninos, examinam em separado caixas de madeira cheias de placas de diferentes tamanhos, formas e espessuras. Uma das meninas bate com uma placa de madeira nos vários lados da caixa que examina. Alguns segundos depois, um dos meninos começa a bater no fundo de sua caixa com uma placa e o faz por algum tempo, observado pelas demais crianças, que largam os objetos que seguram e pegam placas de madeira e batem com elas em uma das caixas, o que cria um jogo de sons que muito as divertem.

(Oliveira, 2010, p. 45)

Trecho retirado do artigo “A construção cultural da imaginação”, produzido por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, extraído da Revista Educação.

A sensibilização dos educadores, anteriormente referida, não inclui apenas uma atitude observadora e cuidadosa para com as crianças, mas também e fundamentalmente, integra uma possível busca por conhecimento acerca do complexo desenvolvimento do sistema pensamento-linguagem-imaginação e do papel da escola nesse processo. Penso que somente assim a atividade pedagógica deixa de ser uma atividade “em si” e passa a se constituir em uma atividade “para si”, isto é, voltada ao sentido social maior da práxis educativa: o da transformação mútua indivíduo-sociedade, a partir de uma postura crítico-social.

Essa apropriação da atividade pedagógica, a meu ver, permite ao educador, desde a realização de uma análise crítica acerca do papel da escola (e algumas tomadas de posicionamento diante dessa análise), até o reconhecimento da riqueza de pequenos grandes gestos da criança, permitindo-lhe, assim, valorizar a imitação no desenvolvimento infantil, observar as nuances da evolução do brincar da criança e perceber que, em determinadas vivências, uma aparentemente simples reprodução de entonação, gesto e palavra pode representar um importante movimento de apropriação de significados...

Cena 6 – O princípio da solidariedade

Uma menina, sentada no chão da sala da creche, bate ritmadamente uma colher dentro de um copo, como que batendo leite em pó. Ela ergue-se e estende a colher para a pesquisadora, dizendo: ‘pápa’, tia, pápa!’ Depois ela aproxima a colher de sua boca, finge comer algo e exclama: ‘Bom!’ Olhando para a colher e o copo, diz, sorrindo: ‘Pápa, tia, pápa! Qué? Pápa! Qué?’ Ela faz gesto de mexer a colher no copo, põe a colher em sua boca e novamente no copo. Depois ela olha para um menino que brinca a seu lado com um objeto de plástico e lhe diz: ‘Pápa, João. Vamos, pápa!’

(Oliveira, 2010, p. 46)

Trecho retirado do artigo “A construção cultural da imaginação”, produzido por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, extraído da *Revista Educação*.

Observar que ações colaborativas e de apropriação da cultura estão literalmente em jogo nas situações de brincadeira e que essas ações são permeadas pela imitação pode trazer ao educador a possibilidade de novas intervenções, tanto na brincadeira, quanto em outras atividades pedagógicas.

9.2 Indivduação e escolarização: novas pinceladas e retoques

De acordo com Japiassu (2007), Vigotski defende “o exercício pleno da criação artística” e sinaliza “a importância da *espontaneidade* em qualquer modalidade de expressão”, na qual a criança está inserida, seja em artes visuais, dança, música ou teatro.

Para Vigotski, portanto, a lei básica da criação artística infantil consiste em valorizar o processo, e não, o produto da criação.

Apesar de valorizar a espontaneidade, Japiassu retoma as palavras de Vigotski e afirma que dar vazão à espontaneidade não equivale a abandonar a criança a si mesma ou a seus impulsos internos. Significa, sim, “organizar a vida e o ambiente educativo da criança de modo a gerar a necessidade – e a possibilidade – de expressão da *criatividade*”. Todavia o planejamento e a organização da atividade pedagógica, como afirma o psicólogo bielorrusso, não implica frear a expressão espontânea da criança: “O nivelamento e a correção do desenho infantil [e da expressão artística infantil em geral] significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaçam servir como obstáculo a tal vivência.” (VIGOTSKI citado por JAPIASSU, 2007, p. 23).

Permitir manifestações da espontaneidade da criança não significa, portanto, um “espontaneísmo” na ação pedagógica nem, muito menos, crer que a criança já nasce sabendo brincar. A brincadeira, como qualquer outra atividade da criança é aprendida, mas não, na forma da repressão expressiva da criança. É a esse fenômeno que Vigotski e os comentadores acima citados chamam a atenção.

Faço totalmente minhas as palavras de Mello (2010, p. 40):

É claro que não acreditamos na brincadeira espontânea, sabemos que brincar é uma ação aprendida na e pela cultura, logo os espaços e os tempos são organizados e reorganizados pelos parceiros mais competentes das crianças. O que provocamos continuamente, o que planejamos em nossas avaliações anuais e em projetos pedagógicos é a ampliação da participação da criança e sua família no dia a dia do cuidado e da educação na educação infantil.

Japiassu (2007) ressalta ainda que, para Vigotski, o valor do *faz-de-conta* e de outras possibilidades de criação artística na infância, está justamente no favorecimento da abertura de caminhos para o desenvolvimento da complexa função de imaginação. Esse processo de desenvolvimento permite, assim, a construção de novas direções na evolução sistêmica da consciência infantil.

A importância de dar vazão à expressividade da criança é fundamental ao processo de individuação, portanto, seja na brincadeira, seja na criação artística, seja no espaço da leitura ou numa roda de curiosidade científica, é preciso considerar o momento do desenvolvimento da criança e a esfera motivacional que dirige sua atividade.

Rizzoli (2009) reforça a importância do trabalho com livros em creches e pré-escolas, abordando o valor dessa prática para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças e para o desenvolvimento de sua capacidade de ouvir, afirmando a necessidade de organização de espaços, do uso de apoios (imagéticos, fantoches e outros recursos) para leitura de histórias, apontando a importância do contato físico da criança com o livro.

Para os bebês da creche, Rizzoli (2009) aborda a necessidade de o espaço para leitura ser muito confortável, a fim de permitir que as crianças engatinhem, sentem-se no chão, deitem-se e rolem no piso. É fundamental a organização de um espaço aconchegante, com paredes macias, revestidas de almofadas, colchonetes, com grandes livros, sobre os quais as crianças possam se deitar para melhor apreciar a leitura, livros que se abram como sanfona, livros de plástico, de tecido, adaptados para levar à boca ou para amassar.

Independentemente da idade da criança, o trabalho com livros na creche e pré-escola tem sempre como finalidade motivar as crianças à leitura, “buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento” (RIZZOLI, 2009, p. 17). O livro deve ser proposto, segundo a autora, como fonte importante para o acesso da criança ao mundo da imaginação.

Vieira & Gozzi (2010) ressaltam que o espaço da educação infantil deve ser povoado de “memórias e história, fotos, produções das crianças e materiais que possibilitam a construção de diferentes narrativas”. Esses elementos, segundo as autoras, “revelam trajetórias e histórias, podendo traduzir a concepção de criança e infância desse contexto.” (MALAGUZZI citado por VIEIRA & GOZZI, 2010, p. 108).

Gonzalez (2007) afirma que um fator essencial que diferencia a abordagem vigotskiana de outras correntes do pensamento educativo é que a tarefa da educação infantil deve ser muito distinta daquela do ciclo seguinte (em nosso caso, a educação fundamental).⁶⁸ Segundo esse estudioso da obra de Vigotski, para o autor bielorrusso, a função principal do ensino pré-escolar não pode ser vista como uma “instrução”, organizada na forma de disciplinas, como a matemática: a tarefa da educação pré-escolar deve centrar-se na promoção

⁶⁸ Considerando que as crianças no contexto russo-soviético adentravam à “escola primária”, em média, com 8 anos de idade e que o ensino fundamental no Brasil, atualmente, está recebendo crianças com 6 anos *incompletos*, essa perspectiva da diferenciação radical entre as propostas da educação infantil e fundamental precisa ser revista. E, pode ser revista a partir da própria consideração do período etário a que Vigotski se referia, quando abordava a “idade pré-escolar”.

do desenvolvimento mental, “que consiste essencialmente na expansão da capacidade intelectual e emocional da criança, a partir das chamadas áreas centrais de desenvolvimento”.

Assim, a proposta do autor é passar de uma inteligência natural para uma inteligência cultural (GONZALES, 2007, p. 69). Para tanto, é necessário que a criança desenvolva, no período da educação infantil, suas capacidades de atenção, memória, percepção e abstração, a partir da apreensão cultural. Para esse comentador, o pressuposto é o de que a oralidade (relato oral), a canção e a comunicação poética adquiram novas funções na sala de aula, permitindo às crianças avançarem na palavra, no ritmo, nos símbolos, na motricidade.

A proposta de Gonzáles (2007, p. 80) é a de que a criança desenvolva a linguagem falada, permitindo que se transforme em linguagem pessoal e, dessa forma, desenvolva também as funções psíquicas superiores. As estratégias de organização do trabalho podem ser muitas, no entanto, esse estudioso destaca a importância de que todas elas considerem a apreensão das funções culturais e que a criança possa empregar toda a sua capacidade expressiva, seja cantando, jogando, contando histórias (p. 86).

Observando os estudos acima e a própria ênfase dada por Vigotski para o desenvolvimento da criança em “idade pré-escolar”, quanto a apreensão de conceitos cotidianos, a livre expressão, a imitação e os processos de criação artística em geral e o brincar, penso ser necessário repensarmos possíveis formas “escolarizadas” de apropriação dos estudos vigotskianos nos currículos e propostas para a educação infantil.

A meu ver, a apropriação de alguns importantes estudos desenvolvidos por Vigotski (como os aqui abordados) pode trazer novos olhares para a relação individuação-escolarização. No entanto penso que essa relação precisa ainda ser mais amplamente discutida, por meio de pesquisas de campo longitudinais, que analisem o vínculo individuação-escolarização, a partir dos próprios contextos da educação infantil. Acredito, contudo, que este trabalho possa abrir caminhos para outros estudos que considerem tal relação na prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.

À pergunta levantada anteriormente – “O que promove a autodiferenciação individual e nos faz sujeitos na história e de nossa própria história?” – foram dadas algumas respostas nos três últimos capítulos, que abordaram a importância dos signos, especialmente da palavra, a constituição dos conceitos e da linguagem interior; o papel da linguagem egocêntrica na internalização da palavra; os sentidos partilhados nas vivências (com ênfase nas vivências escolares, pela temática desse trabalho); o papel da imitação no desenvolvimento da imaginação e a importância da expressividade no desenvolvimento global da criança.

É preciso reiterar o protagonismo da criança nesse movimento de apropriação de funções culturais; nesse sentido o trabalho pedagógico escolar tem na figura de educadores e crianças, os grandes “senhores dos efeitos” da história individual e coletiva produzida na escola. Devido às delimitações estabelecidas para este estudo, o foco na família-educadora não foi privilegiado. Contudo, cabe ressaltar que, para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, é primordial considerar o vínculo escola-família no processo de individuação-escolarização, vínculo esse que necessita ser estabelecido não na forma de atribuição de culpas e cobranças, mas sim, como trocas importantes acerca do desenvolvimento da criança.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ATO

*Esta produção
 Marca, dialeticamente, o fim e o começo.
 Pois o ciclo da vida nos mostra
 Que não existe um fim
 Que não conduza a um recomeço.
 E é neste recomeço
 Que está o salto, que está a superação.
 Mas, para se chegar ao fim e ao começo
 É necessário um longo processo.
 E é esse processo que importa.
 Que importa e exporta idéias
 Que amplia e redimensiona o velho
 Que cria e recria o novo.
 E é esse processo, que ora finda.
 Mas finda em etapa
 Porque renasce na consciência.*

Texto elaborado pela autora

Iniciei este trabalho com minhas memórias, resgatando da lembrança alguns vagos rostos e cenários anuviados pelo tempo, somados a outras imagens que, gradativamente, ganhavam nitidez em minhas recordações. Memórias de saberes mesclados por afetos e conhecimentos, de saberes que adentravam vivências familiares e me propiciavam conquistas de novos e mais amplos espaços, nos quais brincadeiras, interações, amigos e professores roubavam as cenas.

Iniciei com imagens de bancos universitários ampliando dúvidas e certezas e, em cenas e cenários, apresentei flashes de preocupações com a infância na escola, denunciando gestos estereotipados, controlados, salas de aula numerosas e pressões alfabetizadoras.

Ainda que eu não tenha frequentado a educação infantil, minhas lembranças traduziam conteúdos abordados neste texto: a disciplina, o brincar, as cobranças, os conhecimentos apropriados, os diversos sentidos da escola, as cenas, os afetos e cognições e a polifonia de discursos que circunscrevem e emolduram personalidades.

Apoiada em recordações reveladoras de minha experiência na psicologia escolar, procurei tecer enlaces entre a individuação e a escolarização, a partir da abordagem histórico-cultural. Aos poucos, fui apresentando o grande sustentáculo que permitiria confeccionar esse enlace: a metodologia na obra de Vigotski.

Apontei, assim, um caminho possível que traria unidade para tantas relações cindidas pelo conhecimento científico: particular-universal, individual-coletivo, sujeito-sociedade, teoria-prática, razão-emoção, corpo-mente, concreto-abstrato, consciência-realidade, entre tantas outras cisões. Procurei, então, descortinar reflexões sobre a temática da individuação e da escolarização em seu vínculo com o método materialista-dialético.

Em meio a diferentes concepções teóricas e filosóficas, o conceito de individuação foi sendo sacado da história, revelando que, nele, estavam registradas as marcas da autodiferenciação do sujeito em relação ao seu meio social. Mas “como ocorreria esse processo de autodiferenciação na perspectiva histórico-cultural?”, eu me perguntava. Na concepção filosófico-metodológica, no contexto histórico-cultural e na biografia individual fui encontrando algumas respostas.

Paralelamente, a vida do garoto de Orsha, na Bielorrússia, foi sendo apresentada em atos que desvelavam flashes do contexto russo-soviético e das preocupações de Lev Vigotski, já adulto, com a crise da psicologia.

Apontei que essa crise filosófico-metodológica, embora não solucionada, permitiu ao psicólogo bielorrusso perseguir algumas trilhas rumo à psicologia concreta do humano. O monismo materialista, a psicologia objetiva e as buscas pela consciência como objeto de estudo da ciência psicológica foram apontados, no presente trabalho, como possíveis indicadores dos rumos de Vigotski em direção à psicologia histórico-cultural.

Apresentei, então, a dialética marxista (ou materialismo dialético) como uma grande bússola norteadora das pesquisas teórico-metodológicas de Vigotski e seus colaboradores. “Seria essa a solução para a psicologia atual?”, ainda me pergunto, mas arrisco afirmar que, pelo menos nesse momento histórico, não.

As limitações foram e são muitas e de toda ordem, sendo a ordem econômica a maior delas. Todavia as pesquisas metodológicas de Vigotski foram apresentadas como um campo rico semeado de possibilidades de compreensão do humano em desenvolvimento e de indicação de um caminho que pode se tornar também uma trajetória de luta e de busca por necessidades humanizadoras. Tais necessidades se apresentam em oposição àquelas do consumo, pois valorizam a apreensão cultural e aproximam o ser humano de suas máximas possibilidades de realização. Eis aí, o sentido maior da escola, apresentado neste texto.

Foi por meio de cenas e relatos de memórias recentes de minha experiência e de outros profissionais que, então, “zoommifiquei” flashes da realidade escolar, buscando imagens acobertadas pela ideologia e apresentei a individuação não como um conceito fechado, mas

como um vetor metodológico, apoiado no monismo materialista, o qual aponta a direção psicogenética do desenvolvimento da consciência: do social para o individual.

Procurei indicar também as imbricações funcionais que permitem a autodiferenciação do sujeito no processo de apropriação cultural. Contudo, ao abordar a apreensão de funções psíquicas superiores no desenvolvimento da consciência, destaquei a formação do *sujeito* consciente. Por essa razão, o termo individuação, apesar de indicar uma direção no processo de constituição individual, não poderia ser substituído pelo termo “internalização” ou “apreensão semiótica”, pois esses termos referem-se a processos que permitem a formação da consciência, e o objetivo maior era o de focar o *sujeito* que internaliza a palavra, aquele que imagina, constrói e reconstrói sentidos, conceitos, cenários e afetos.

Assim, gradativamente, busquei erigir a individuação como um movimento constante de reverberação da palavra do Outro na consciência individual, envolvendo criação e recriação do sujeito em sua atividade social. Como um processo dinâmico que somente pode ser entendido pela via do desenvolvimento das funções culturais e, portanto, na interface com a formação sistêmica da consciência do sujeito. Uma direção que possibilita à consciência realizar saltos qualitativos ao longo do desenvolvimento, permitindo ao sujeito “afastar-se” gradualmente da realidade e se valer da liberdade de poder combinar sentidos e significados em sua experiência e, assim, dar asas à sua imaginação.

No quadro das reflexões vigotskianas sobre o vínculo dialético entre consciência e pensamento realista, reforcei a tinta no valor das apreensões semióticas ao longo do desenvolvimento e na importância da linguagem egocêntrica no processo de formação do pensamento da criança, marcando o papel da escola no favorecimento da apreensão individual de sentidos e significados. Para tanto, sublinhei a relação entre as apropriações culturais pelo sujeito e a *reverberação social* de sua consciência, pois é esse processo de reverberação que permite ao sujeito se concretizar, por meio da palavra falada e escrita, da produção artística, técnica e científica.

Destaquei o fato de que a escola pode se constituir, de fato, em um importante palco em que o *faz de conta*, entre outras atividades expressivas e com claras funções sociais, possam dar vazão a diversas possibilidades de apreensão cultural pelas crianças de 0 a 5 anos, alargando perspectivas em seus processos de individuação.

Na retomada de quadros e imagens vivas, realizadas neste estudo, procurei apresentar o Outro, como representante da cultura e dos valores sociais e ideológicos; aquele que, na condição de educador escolar também descortina o mundo para as crianças, seja criando contextos, observando, planejando, avaliando, valorizando necessidades intelectuais e afetivas

em seu planejamento, afetando e sendo afetado pelas crianças, produzindo sentidos repletos de subtextos que edificam pensamentos e promovem a apropriação do conceito.

Afirmar que, ao observar e intervir, o educador pode guiar caminhos e também ser guiado pelas necessidades e motivos das crianças. Dessa forma, novos palcos se abrem ao educador que se permite afetar, pois a relação de ensino-aprendizagem torna-se, assim, um dinâmico jogo de alteridades e um processo de troca de saberes, ainda que de diferentes ordens, visto o nível distinto de constituição da consciência infantil em relação à adulta.

Os senhores dos efeitos dos cenários escolares, aqui descortinados, foram sendo localizados, assim, nas figuras do educador e das próprias crianças.

No entanto marquei a necessidade de “zoommificar” a realidade para poder localizar, no processo de análise do trabalho escolar, outros atores e os amplos contextos intervenientes na escola. Aqueles que constituem o invisível (porém identificável pela reflexão não cotidiana), cenário-bastidor das mediações semióticas presentes na atividade educativa: a forma pela qual são organizadas as atividades (incluindo a relação tempo e espaço), a desproporção quantitativa aluno-educador, as relações de dominação educador-criança, dentre outros aspectos.

A importância dos signos, principalmente da palavra, na constituição do pensamento foram tomando corpo neste trabalho e o gesto indicativo da criança foi apontando para uma psicologia do futuro, da transformação, da linguagem, dos sentidos, da vivência, da imaginação, da apropriação cultural. Uma psicologia que não opõe criação e fantasia à realidade concreta. Uma psicologia ainda por se conhecer, repleta de interfaces com a arte, a ciência e a técnica. Uma psicologia da crítica, da análise e da imbricada relação teoria e método.

Já em relação ao método, eu me perguntava: “Como interpretar Vigotski sem desconsiderar suas buscas teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, sem acorrentar seus pensamentos e intenções em compreensões estreitas e interpretações enclausuradas?” Esse receio ainda permanece. A impressão que carrego é que Vigotski vem sendo muito falado e pouco conhecido.

Aponte neste estudo que a interrupção da psicologia histórico-cultural em seu umbral abriu caminhos e indagações, exigindo esforços que conciliem a relação entre teoria e método na produção vigotskiana.

Procurei, então, demonstrar a necessidade de se elevar a voz do método na teoria histórico-cultural, caso contrário, não é possível ecoar os altos brados de Vigotski em sua luta contra as visões mecanicistas e subjetivistas na psicologia; luta essa que não representa uma

negação dessas visões; ao contrário, traduz a necessidade de superação da, assim chamada pelo autor, “psicologia em crise”.

Penso que, em algum momento, uma pergunta pode ter ressoado ao leitor deste trabalho: “Mas, qual a relação entre a crise da psicologia e o processo individuação-escolarização?” Procurei demonstrar que essa relação encontra-se na própria forma de conceber o vínculo entre sujeito e meio histórico-cultural, pois há riscos do estabelecimento de um vínculo marcado por dogmatizações (e assim marcado pela perda da própria produção teórico-metodológica do autor), ou ainda, um vínculo que relativiza e restringe a relação entre sujeito e meio histórico-cultural somente aos sentidos e vivências presentes localmente, nas relações interpessoais.

Apresentei também, na justificativa deste estudo, algumas questões a perseguir no processo de edificação da temática individuação-escolarização na educação infantil. Acredito que, nas análises aqui descortinadas, pude respondê-las na forma de cenas e reflexões. No entanto, duas questões específicas merecem ser focalizadas neste último ato: “Essas reflexões podem realmente contribuir para os profissionais que atuam na área da educação infantil? Em que sentido?” A essas questões, acrescento ainda: “No plano das propostas pedagógicas, o que efetivamente distingue a abordagem histórico-cultural, de outras que também enfatizam a expressividade, o brincar, as artes e um trabalho significativo com a leitura e escrita na faixa etária dos 0 a 5 anos?”

Concluo que essas contribuições e distinções não devam ser esculpidas na forma de listagem de propostas a serem praticadas pelos educadores. Afinal, a educação não é espetáculo de magia em que se tiram maravilhas das cartolas.

A ideologia dominante tem realizado verdadeiros shows de ilusionismo impedindo que o verdadeiro cenário da educação se apresente ao público. Este cenário é bastante complexo e repleto de carências dos mais diferentes níveis, desde a deficitária formação do educador, até a forma como se compõe a organização escolar brasileira, a qual está atrelada à ordem econômica e, portanto, aos recursos financeiros investidos em educação, bem como às próprias teorias produzidas sobre educação.

A manutenção da alienação é o maior sustentáculo desse show de ilusionismo. Ainda que estejamos marcados pela alienação e não possamos, no cenário econômico atual, dela nos separar, outros atos podem emoldurar novos quadros no âmbito de nossa atividade profissional. No entanto, em meu entendimento, esses atos somente podem ser edificados pelo entrelaçamento de concepções e atitudes; muitas vezes, de aparentemente simples atitudes: escuta, observação, reflexão, avaliação e busca por conhecimento.

Ainda que com ressalvas às limitações concretas existentes, penso que se quisermos intervir no quadro educativo atual, e assim avançarmos no enlace individuação-escolarização a partir de uma abordagem histórico-cultural, alguns movimentos são necessários.

Primeiramente, o de busca por uma compreensão materialista-dialética do desenvolvimento humano, o que implica numa análise crítica que considere o desenvolvimento social do sujeito, ao longo da filo e da ontogênese.

Outro importante movimento é o da análise epistemológica das diversas teorias que adentram o espaço escolar, buscando focalizar alcances e limitações de concepções subjetivistas e mecanicistas que venham a restringir possibilidades de compreensão da relação dialética existente entre sujeito e meio histórico-cultural.

O terceiro movimento é o de busca constante pelo aprofundamento da compreensão acerca do específico desenvolvimento da consciência infantil.

Esse último movimento, por ser composto por um conjunto de atos e atitudes, merece algumas pinceladas finais, focadas mais especificamente nas implicações do vínculo escolarização-indivuação para o trabalho escolar. Seguem abaixo algumas possíveis implicações de uma abordagem histórico-cultural na atividade educativa com crianças de 0 a 5 anos:

a) valorização do movimento de apropriação de funções culturais no desenvolvimento da criança, considerando-se as necessidades da faixa etária;

b) atribuição de um valor primordial à apropriação da linguagem pela criança, visando a constituição de seu pensamento verbal, o que remete a compreensão da importância da mediação da palavra na formação da consciência infantil;

c) valorização do estudo sobre a evolução da palavra no pensamento da criança, para a adequação de propostas às possibilidades de desenvolvimento infantil, considerando-se a zona de desenvolvimento próximo no processo de elaboração dessas adequações;

d) reconhecimento do fundamental papel das vivências no movimento de individuação da criança, o que requer especial atenção às necessidades, motivos, afetos e sentidos produzidos pela prática escolar;

e) atribuição de valor à expressividade, ao movimento, a espontaneidade, ao processo (e não ao produto) no desenvolvimento das atividades das crianças (por isso a ênfase nas diversas formas de expressão artística, nas situações lúdicas e na função social da linguagem escrita), sem perder de vista o objetivo da internalização da palavra pela criança;

f) reconhecimento da importância da imitação no processo de desenvolvimento da imaginação na consciência da criança, o que imprime a necessidade de conhecimento, pelo

educador, do desenvolvimento do brincar na infância, e demanda a valorização dos momentos de brincadeira no trabalho pedagógico da educação infantil;

g) percepção da necessidade de uma constante análise crítica acerca do trabalho pedagógico, tendo o desenvolvimento das crianças como termômetro dessa análise;

h) valorização dos momentos de trabalho coletivos, entre educadores, visando ascender às dimensões não-cotidianas do conhecimento e assim dar visibilidade aos aspectos implícitos na prática pedagógica.

Penso que é a partir desses e de outros “bastidores atitudinais” alinhados com uma visão filosófica que considera a ontologia social do sujeito, que a abordagem histórico-cultural pode trazer algum nível de contribuição para o quadro educacional e assim compor diferenças, favorecendo a edificação de novas cenas no cenário da educação infantil.

Iniciei este trabalho pelas saudades, pelos sentidos de minha experiência escolar e termino com a mesma saudade do processo vivenciado com esta produção que, certamente, constitui parte do movimento dinâmico e vivo de minha individuação. Visto a amplitude da temática aqui desenvolvida, sei que trilhei uma longa estrada repleta de complexos caminhos marcados por lacunas no aprofundamento das análises, mas carrego comigo a esperança de ter agregado algumas novas cores e tons, com essas grandes pinceladas e retoques que produzi sobre a obra de Lev Vigotski.

REFERÊNCIAS

- ACHTENBERG, D. The Role of the Ergon Argument in Aristotle's 'Nicomachean Ethics'. In: ANTON, J. P.; PREUS, A. (eds.). *Essays in Ancient Greek Philosophy IV: Aristotle's Ethics*. New York: State University of New York, 1991.
- ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1973.
- ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <http://www.avesso.net/cult7.htm#Resumo>> Acesso em: 13 de dezembro de 2009.
- ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Prólogo a la edición en lengua castellana. In: *Obras Escogidas - Tomo I*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 2. ed., 1997.
- ALVES POLI, S. M. *Freire e Vigotski: Um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. 2007. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- AMUDE, A. M.; SILVIA, G. B.; ARAUJO, V. F.; MORGADO, S. P. Educação e psicologia histórico-cultural: uma relação indispensável para a superação do fracasso escolar. *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas – CIAVE – Anais*, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores.html>> Acesso em: 6 de setembro de 2009.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BALDWIN, M. J. *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. London: The Macmillan Company, 1897.
- BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. V. Vigotski: Implicações e contribuição para a Psicologia e Educação atuais*. 2007, 414 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araquara (SP), 2007.

BASTOS, L. m. *Subjetividade e coisificação*: Um estudo introdutório. Linhas Críticas (UnB), v. 13, p. 203-218, 2007. Disponível em:

<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n25/Subjetividade_e.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2009.

BEDANI, A. *Energética e epistemologia no nascimento da obra de Wilhelm Reich*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUGGER, W. *Dicionário de Filosofia*. 3ª. ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

BUNGE, M. *Dicionário de Filosofia*. (Trad. Gita K. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 2002.

CASSIRER, E. *Substance and function & Einstein's theory of relativity*. Trad. William Curtis Swabey, Marie Collins Swabey. New York: Dover Publications, 1953 (Trabalhos originalmente publicados em 1910 e 1921).

CONSCIENCIOPÉDIA. *Enciclopédia Digital da Conscienciologia*. Disponível em: <<http://pt.conscienciopedia.org/Ecceidade>> Acesso em: 5 de dezembro de 2009.

COSTA, P. R. O que é individuação. *Sociologia da Individuação* (blog), postado em 18 de junho de 2009. Disponível em: <<http://sociologiadaindividuoacao.blogspot.com/2009/06/o-que-e-individuacao.html>> Acesso em: 8 de dezembro de 2009

DANIELS, H. *An Introduction to Vygotsky*. New York: Routledge, 1996.

_____. *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. Editors' Introduction. In: *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, 2007.

DAVIS, P.; HERSH, R. *A experiência matemática*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DELARI JR., A. *Consciência e linguagem em Vigotski: Aproximações ao debate sobre a subjetividade*, 2000, [s.n.]. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP): 2000.

_____. *Toda loucura é arte? Análise crítica de um eufemismo romântico*. Umuarama (PR), 2008. Disponível em: <<http://www.vygotski.net/casa.htm>> Acesso em: 08 de abril de 2009.

_____. Traduções publicadas no Brasil [1984-2010]. In: *História da Pedagogia: Lev Vigotski – Revista Educação* (2), 76-89. São Paulo: Segmento, 2010.

_____. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, 2011 (no prelo).

DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE (huitième édition, version informatisée). INaLF CNRS, 1996/1997. Disponível em: <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=3860443725>> Acesso em: 4 de dezembro de 2009.

DICTIONNAIRE DE PSYCHOLOGIE *DICOPSY.COM* (s/d). Disponível em: <<http://www.dicopsy.com/individuation.htm>> Acesso em: 4 de dezembro de 2009.

DISCONZI, R. Pintura pós-tv: Uma Reflexão Pictórica Sobre o Meio Eletrônico. *Periscope Magazine* nº 3, Ano 2, maio de 2002. Disponível em:

<<http://www.casthalia.com.br/periscope/casthaliamagazine3.htm>> Acesso em: 7 de julho de 2010.

DOBKIN, S. Ages and Days. In: LEVITIN, K. *One Is Not Born a Personality - Profiles of Soviet Education Psychologists*. Moscow: Progress Publishers, 1982.

DUARTE, N. *A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo*. 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea).

_____. A Historicidade do Ser Humano e o Esvaziamento da Individualidade na Sociedade Capitalista. In: *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2001a.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ª. ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2001b. (Polêmicas do Nosso Tempo).

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 (manuscritos publicados em 1925).

ESPINOSA, B. *Ética*. Tradução: Vidal Pena. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

EVERDELL, W. R. *Os primeiros modernos – As origens do pensamento do século XX*. Trad. Cynthia Cortes e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – Versão 5.0*. São Paulo: Ed. Positivo, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1985.

FRIEDGUT, H; KOTIK-FRIEDGUT, B. A man of his country and his time: Jewish Influences on Lev Semionovich Vygotsky's World View. *History of Psychology*. 2008, Vol. 11, nº. 1, 15–39.

GÓES, M. C. R. de. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – *Pensamento e Linguagem*: Estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1991, p.17-24.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: *Educação & Sociedade*: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº. 71. 2ª ed. Campinas (SP): CEDES, 2000.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: Notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 17, nº. 2 (50), p. 31-45, maio/ago, 2006.

GOLDER, M. (Org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*: Um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004.

GOMES, A. R. *Lexicom* – Vocabulário de Filosofia (ou quase...), s/d. Disponível em: <<http://ocanto.esenviseu.net/lexi.htm#Individuacao>> Acesso em: 7 de dezembro de 2009.

GONÇALVES FILHO, J. M. *Passagem para a Vila Joanisa*. São Paulo, 1995 (170 p.). Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

GOENDER, J. Sobre a Dissolução da União Soviética. In: *Crítica Marxista*, nº 1, vol. 1, 1994, p. 75-80.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIER, P. T. Gustav Shpet and the Semiotics of ‘Living Discourse’. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique* (2009) nº. 22, February 12, 2009, p. 61-68.

HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio* (1830) - Vol. 1 – A ciência da lógica. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 2005. (1ª Ed. publicada em 1817)

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3ª. ed. Barcelona: Península, 1991.

_____. *O cotidiano e a história*. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOUAISS A, V. M. S.; FRANCO F. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

IEZZI, G.; DOLCE, O.; DEGENSZAJN, D.; PERIGO, R. *Matemática* - Volume único. São Paulo: Atual, 2004.

IVÁNOV, V. V. *Dos diários de Serguei Eisenstein e outros ensaios*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Noé Silva. São Paulo: EDUSP, 2009.

JANET, P. *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris: Ed. A. Chahine, 1929.

_____. *Les débuts de l'intelligence*. Paris: Flammarion, 1932.

_____. *L'Intelligence avant le langage*. Paris: Flammarion, 1936.

JAPIASSU, R. O faz-de-conta e a criança pré-escolar. *Revista da Faeeba: Educação e contemporaneidade*. A construção da paz, ano 9, nº. 14 (jul.-de.), 2000, p. 135-153.

_____. O lugar do lúdico na educação infantil brasileira. *Revista da Faeeba: Educação e contemporaneidade*, nº. 16 (jul.-dez.), 2001, p. 191-199.

_____. Vygostky e a criação artística infantil (s/d.). (2009 – versão resumida do artigo em VASCONCELLOS, M. S. (org). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001). Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigoricardo.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

_____. Jogos teatrais na pré-escola – Desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. Faculdade de Educação da USP. Tese de doutorado. São Paulo, 2003.

_____. *A linguagem teatral na escola: Pesquisa, docência e prática pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2007.

JOHANSSON, I. The Constituent Function Analysis of Functions. In: KOSKINEN, H. J. et al. (Eds.), *Science – A Challenge to Philosophy?* Frankfurt: Peter Lang, 2006.

JUNG, C. G. A função do inconsciente. In: JUNG, C. G. *O Eu e o inconsciente*. Tradução Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 1987a.

_____. *Tipos psicológicos*. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987b.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Trad.: Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

KANDINSKY, Wassily. *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Éditions Denoël, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOZULIN, A. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. Boston (USA): Harvard University Press, 1999.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE FILHO, A. Rumos da educação infantil no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. Disponível em:
<[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=148&path\[\]=146](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=148&path[]=146)> Acesso em 11 de outubro de 2009.

LÊNIN, W. I. *Materialismo y empiriocriticismo*: Notas críticas sobre una filosofía reaccionária. Lisboa-Moscovo: Editorial Progreso, 1979 (Texto original publicado em 1909).

LEONTIEV, A. N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Fonte: The Marxists Internet Archive, 1978a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. Trad C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *On Vygotsky's Creative Development*. In: *The Collected Works of L. S. Vygotsky*: Volume 3: Problems of the Theory and History of Psychology. Spring, 1979.

LÉVY-BRUHL, L. *L'âme primitive*. Paris: PUF, 1963 (Trabalho originalmente publicado em 1927).

LORDELO, L. *A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski*: Uma reflexão epistemológica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador (BA), 2007.

LUCCI, M. A. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio Histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada (Espanha), v. 10, n.o 2, 2006, p. 1-11. Disponível em: < <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html> >. Acesso em 13 de junho de 2009.

LURIA, A. R. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Boston (USA): Harvard University Press, 1979.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: E. R.

TANAMACHI, M. L.; ROCHA, M. L. ; PROENÇA, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação*: Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MAHNER, M.; BUNGE, M. Function and Functionalism: A Synthetic Perspective. *Philosophy of Science*, Vol. 68, n^o 1., 75-94, mar., 2001.

MARKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Trad. J. C. Bruni. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a (Obra originalmente redigida em 1844 e publicada em 1932).

_____. Teses sobre Feuerbach. Trad. J. C. Bruni. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b (Obra originalmente redigida em 1845).

_____. *Para a crítica da economia política*. Trad. E. Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982a. (Obra originalmente escrita em 1859).

_____. Posfácio à segunda edição. *O capital: Crítica da economia política*. Trad. R. Sant'Anna. 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982b. (Posfácio originalmente redigido em 1873).

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000.

_____. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MIGLIOLI, J. Marx e o Colapso da União Soviética. In: *Crítica Marxista*, nº 1, vol. 1, 1994, p. 61-63.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba (PR): Pró-Infantil Editorial, 2008. v. 1.

MINICK, N. The development of Vygotsky's thought - An Introduction. In *The collected works of L. S. Vygotsky*. Problems of general psychology. New York: Plenum, 1987, vol.1, p. 17-36.

MOLL, L. C. *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1992.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia. Vol. 2 (E - J)*. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, J. Q. A Difícil Supressão das Relações Mercantis. In: *Crítica Marxista*, nº 1, vol. 1, 1994, p. 67-70.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima . A invenção da Infância anormal e a medicalização da educação. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambu. *Anais do 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, ANPED, 2008. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%202012%2020maria%20aparecida%20affonso%20moyses%2020participante.pdf> Acesso em: 2 de julho de 2009.

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. 2a. Reimpressão da 1a. edição de 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NAVES, M. B. Marxismo e Capitalismo de Estado. In: *Crítica Marxista*, nº 1, vol. 1, 1994, p. 71-74.

NETTO, J. P. Socialismo Real e Socialização do Poder Político. In: *Crítica Marxista*, nº 1, vol. 1, 1994, p. 65-66

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. Apêndice. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NEWMAN, F. HOLZMAN L. *Lev Vygotsky – Cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, J. L. Etimologia do Fabular e do Homínico. *Da Vida à Vivência - Conceitos de Linguística Fabular*. Orgs: Mafra J. J.; Silva S. M., Minas Gerais: Editora PUC, 2002.

Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/lourenco/banco/notas.html>> Acesso em: 6 de dezembro de 2009.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 12, p. 59-73, set./dez., 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. Jogos de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. Tese de doutorado. São Paulo: IP-USP, 1988.

_____. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: Uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: CARVALHO, A. M. A. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. de; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PASS, S. *Parallel paths to constructivism: Jean Piaget and Lev Vygotsky*. Portland: IAP, 2004.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* n. 71. Campinas: CEDES, 2ª ed, 2000a.

_____. Editorial. In: *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* n. 71. Campinas: CEDES, 2ª ed, 2000b.

PLATÃO. *La République: Du régime politique* (trad. P. Pachet). Paris: Gallimard, 1993. Disponível em <<http://www.calameo.com/>>. Acesso em : 23 de junho de 2010.

POLITZER, G. *La crise de la psychologie contemporaine*. Paris: Editions Sociales, 1947 (Texto original produzido em 1929).

PRADO JR., C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: *Discurso* - Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1973, no. 4, p. 41-78. Disponível em: <<http://www.vygotski.net/textmarx.html>> Acesso em: 10 de setembro de 2009.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa* - Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no Campo Educacional. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2010.

REES, J. *The algebra of Revolution: The dialectic and the classical marxist tradition*. London: Routledge, 1998.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 14ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. *Memórias de escola*. Cultura Escolar e constituição de singularidades. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

REICH, W. *Ether, God and Devil. Cosmic Superimposition*. Trad. Therese Pol. New York (USA): Farrar, Strauss & Giroux, 1973. (Trabalho original publicado em 1949).

RIBEIRO, J. P. *Do self e da Ipseidade: Uma proposta conceitual em Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 19ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

RIVIÈRE, A.; MORO, C. *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Editions Mardaga, 1990.

ROMANELLI, N. *Aspectos epistemológicos da teoria de Vigotski e a prática em psicologia escolar*. São Paulo, 2003. Monografia (Especialização em Psicologia e Educação: Processos de aprendizagem e escolarização). Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 2003.

_____. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, 2011 (no prelo).

ROMANELLI, N; BEDANI, A. O engodo do corpo perfeito: Alguns apontamentos inspirados nas ideias de Adorno e Horkheimer. *Verinotio: Revista on-line de educação e ciências humanas*. n.º 10, Ano V, outubro de 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 4ª. ed. Campinas (SP): Cortez, 1994.

SEVERIANO, M. F. V. Pseudo-indivuação e homogeneização na cultura do consumo: Reflexões críticas sobre as subjetividades contemporâneas na publicidade. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. dez. 2006, vol. 6, no.2, Rio de Janeiro [citado 21 Outubro 2009], p.105-121. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812006000200009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 15 de dezembro de 2009.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética como yo la vejo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SMOLKA, A. L. B. Vigotski: arte e vida. In: *Imaginação e criação na infância: Ensaio comentados*. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 2007.

STETSENKO, A. Introduction to "Tool and Sign in the Development of the Child". In: VYGOTSKY, RIEBER, ROBINSON, & BRUNER, *The Essential Vygotsky*. New York (USA): Kluwer Academic/Plenum Publishers. *Scientific Legacy*, 2004, p. 501-12 Tool and Sign in the Development of the Child.

STONE, M. H. Learning and Using the Mathematical Concept of a Function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 30, n^o 1, 1965.

STRATTON, P. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2003.

TEIXEIRA, E. S. *A Psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem*. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____. *Vigotski e o materialismo dialético: Uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural*. Pato Branco (PR): FADEP, 2005.

TOASSA, G. *Consciência e Atividade: Um Estudo sobre (e para) a Infância*. 2004. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 2004.

_____. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 2006, 17 (2), p. 59-83.

_____. *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

TOLENTINO, C. Vanguardas Artísticas. Caleidoscópio - Portal Artístico e Cultural. Disponível em:

<<http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/artesplasticas/vanguardas/vanguardas.html>>.

Acesso em: 15 de fevereiro de 2010.

VALKANOVA, Y. The Passion for Educating the “New Man”: Debates about Preschooling in Soviet Rússia. *History of Education Quarterly*. Vol. 49, No. 2, 2009.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The social mind: construction of the idea*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2000.

VAN DER VEER, R. Pierre Janet's relevance for a Socio-Cultural approach. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. Disponível em:

<<https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/handle/1887/10201>> Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

_____. *Vygotsky: uma Síntese*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VERESOV, N. *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers, 1999.

_____. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky *Outlines: Critical Social studies*, Vol 7 (1), 2005, p. 31-49.

_____. Forgotten Methodology: Vygotsky's Case. In TOOMELA, A.; VALSINER J., (Orgs.). *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* p. 267-295. Charlotte: Information Age Publishing, 2010a.

_____. Introducing cultural historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology* Moscow State University of Psychology and Education, vol. 4, p. 83-90, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, 2ª ed. (Trabalho original de 1927).

_____. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Trabalho original publicado em 1925).

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Conferências proferidas em 1932).

_____. [Psicologia concreta do homem]. In: *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Ano XXI, nº 71, out/2000. Campinas (SP): Cedes, 2000, p. 21-44. (Manuscrito redigido em 1929).

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a (Trabalho original escrito em 1934, cap. I e VII).

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001b. (Trabalho original publicado em 1926).

_____. *Imaginação e criação na infância – Ensaio comentado*. Ana Luiza Smolka. São Paulo, SP: Ática, 2009. (Texto original de 1930).

VYGODSKAYA, G. L. His Life. *School Psychology International*, Vol.16, #2, p. 105-116, 1995. Disponível em: <<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky>>. Acesso em: 16 de setembro de 2009.

VYGODSKAYA, G. L.; LIFANOVA. T. M. Lev Semenovich Vygotsky. Part 1. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (2), 23-90, 1999(a).

_____. Lev Semenovich Vygotsky, Part 1 (cont.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (3), 3-31, 1999(b).

VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil. Fundamentos de defectología. In: *Obras escogidas* - tomo V. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1997a. (Trabalho original de 1924).

_____. El significado historico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. In: *Obras escogidas* - tomo I. Trad. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1997b (Trabalho original de 1927).

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas* - tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 2000 (Texto original de 1931).

_____. Conferencias sobre psicología. In: *Obras escogidas* – tomo II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 2001 (Conferências proferidas em 1932).

_____. Problema de la psicologia infantil. In: *Obras escogidas* - tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 2006 (Trabalho original realizado entre 1932-34).

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. Trad. Nilson Dória Fonte da Tradução: Marxists Internet Archive, english version, Julho de 2004. (Texto original de 1930). Disponível em: <<http://www.marxists.org>> Acesso em: 04 de julho de 2008.

_____. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press, 1985.

_____. Mediation. In: DANIELS, H., COLE, M., WERTSCH (Org.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

WERTSCH, J.; BIVENS, J. A. The social origins of individual mental functioning: alternatives and perspectives. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory Human Cognition*, vol. 14, n.2, p. 35-43, 1992.

WITTGENSTEIN, L. *De la Certitude*. Trad. Jacques Fauve. Paris: Gallimard, 1976.

YOUSCHKEVITCH A. P. The concept of Function up to the middle of the 19th Century. *Archive for History of Exact Sciences*, Local? Vol. 16, p. 37-85, 1976.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí (SC): UNIVALI, 2001.

ZAVERSHNEVA, E. I. The Way to Freedom. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010, 1, p. 61-90, vol. 48.