



**Psicologia
histórico-cultural
em foco:**
aproximações a alguns de seus
fundamentos e conceitos

Andrea Vieira Zanella

**Psicologia
histórico-cultural
em foco:**
aproximações a alguns de seus
fundamentos e conceitos



Florianópolis, 2020

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Z28p

Zanella, Andrea.

Psicologia histórico-cultural em foco [recurso eletrônico] :
aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos / Andrea
Zanella. – Florianópolis : Edições do Bosque/UFSC, 2020.
196 p. – (Práticas sociais e cultura)

E-book (PDF).

ISBN 978-65-991949-1-7

1. Psicologia educacional. 2. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich),
1896-1934. I. Título. II. Série.

CDU 37.015.3

Elaborada pela bibliotecária Suélen Andrade – CRB-14/1666

Arte de capa e projeto gráfico: Arnaldo Bublitz

Apoio:



Creative Commons License

Todo o conteúdo da obra está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY 4.0



Sumário

Prefácio	6
<i>Neiva de Assis</i>	
Introdução	10
Capítulo 1	19
Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural: dialogando com “ <i>A Ideologia Alemã</i> ”	
Capítulo 2	28
Constituição do Sujeito: atividade e significação	
Capítulo 3	47
A questão do sujeito e da alteridade	
Capítulo 4	59
Possíveis diálogos entre as contribuições de Lev S. Vygotski e Edgar Morin	
Capítulo 5	73
Zona de Desenvolvimento Próximo (ou proximal): um complexo e potente conceito	
Capítulo 6	89
Educação Estética e atividade criadora	
Capítulo 7	107
Sobre olhos, olhares e o processo de sua constituição	
Capítulo 8	117
Criatividade, atividade criadora e trabalho	

Epílogo	127
----------------------	------------

ANEXOS

Capítulo 9.....	130
------------------------	------------

Notas sobre a relação natureza e cultura

Adriano Henrique Nuernberg e Andréa Vieira Zanella

Capítulo 10	149
--------------------------	------------

Contribuições de Vigotski à pesquisa em psicologia

*Andréa Vieira Zanella, Alice Casanova dos Reis, Andréia Titon,
Lilian Caroline Urnau e Taís Dassoler*

Capítulo 11	169
--------------------------	------------

Sobre imaginação e atividade criadora

Kátia Maheirie e Andréa Vieira Zanella

Referências.....	184
-------------------------	------------



Prefácio

Neiva de Assis

Recebi com surpresa e entusiasmo o convite de Andrea Zanella para escrever o prefácio do livro *Psicologia Histórico-Cultural: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos* que reúne diferentes e significativos textos seus produzidos e publicados ao longo de sua trajetória acadêmica.

Considero fundamental, em tempos de retrocessos na política educacional, e em especial com relação às universidades, reconhecer e visibilizar a importante contribuição desta pesquisadora para a psicologia brasileira. E, ao mesmo tempo, divulgar a contribuição de Lev Semionovitch Vigotski à psicologia ao retomar conceitos do materialismo histórico dialético, e dedicar-se a explicação de como o ser humano se constitui como ser produtor de cultura.

A consolidação da teoria histórico-cultural no Brasil foi sendo costurada paralelamente à trajetória de Andrea. Ao longo de mais de 30 anos de trabalho na UFSC, Andrea Zanella produziu livros, artigos, orientou mais de 50 dissertações e teses e participou da formação de muitos psicólogos e psicólogas que hoje estão atuando em diferentes políticas públicas ou como professores/as em universidades em todo o Brasil.

Tive o privilégio de ter Andrea Zanella como professora no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, orientadora na pesquisa de mestrado e doutorado entre 2009 e 2016 e atualmente

como colega no departamento da UFSC. Com ela fui me constituindo pesquisadora e professora universitária. Aprendi com suas aulas inventivas a construir um método de pesquisa, a apostar no encontro não neutro com sujeitos na pesquisa de campo e em sua companhia tive contato com leituras e autores, principalmente ligados à psicologia histórico-cultural e que agora fundamentam minha prática docente e de pesquisa. Sem dúvida, Andrea Zanella apostou e contribuiu, de forma afetiva e desafiadora, em minha trajetória profissional e de tantos outros psicólogos e pesquisadores.

A escrita deste prefácio tem, portanto, o sabor de quem foi contagiada pela alegria de Andrea e orgulho em poder continuar pesquisando e ensinando a teoria histórico-cultural de Vigotski, dando continuidade aos seus trabalhos e também ao de Adriano Nuernberg, importante professor aposentado da UFSC, leitor e pesquisador de Vigotski que participou na reformulação do currículo do curso de psicologia garantindo a inserção da disciplina de Psicologia histórico-cultural no 4º. semestre do curso.

Desde 2018 trabalho com a disciplina Psicologia histórico-cultural no curso de Psicologia, o que fez com que eu retomasse importantes textos de Andrea – livros e artigos – que foram fundamentais na minha formação. Muitos desses textos tive contato antes mesmo de conhecê-la, ainda na graduação, e com surpresa deparei-me com alguns outros por mim ainda desconhecidos - o que dá a dimensão da produção de Andrea Zanella.

Cada texto presente nesta coletânea aborda aspectos importantes de um autor fundamental para a psicologia social e para a educação brasileira, Vigotski. Muitos destes textos foram publicados há mais de 20 anos por Andrea e, alguns apenas em versão impressa, o que dificultava o acesso dos estudantes e interessados na obra de Vigotski; alguns deles carregavam a gramática e o contexto histórico e social em que foram produzidos. Por isso, fiz a proposta para que Andrea selecionasse, reunisse e atualizasse diferentes textos seus que abordaram a teoria histórico-cultural, sistematizando-os em uma

única obra para, assim, continuar contribuindo na formação de novos psicólogos e pesquisadores.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte estão os escritos que analisam conceitos de Vigotski, como o artigo “A questão do sujeito e da alteridade”, publicado inicialmente na revista *Psicologia & Sociedade* e o texto “Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural: dialogando com “*A Ideologia Alemã*”, cuja primeira versão foi publicada na revista *Psico*, revista semestral do Instituto de Psicologia da PUC-RS.

Na segunda parte Andrea reapresenta textos que escreveu em coautoria. O texto “Imaginação e Atividade Criadora: princípios ontológicos e epistemológicos das contribuições de Vigotski”, publicado em língua inglesa em parceria com Kátia Maheirie, professora aposentada no departamento da UFSC, com quem criou o NUPRA em 2001 e com quem realizou diversas parcerias em produções acadêmicas. Outros textos escritos com orientandos de mestrado e doutorado também compõe essa segunda parte, como “Contribuições de Vigotski à pesquisa em psicologia”, também na revista *Psicologia & Sociedade*, com Alice Casanova dos Reis, Andréia Titon, Lilian Caroline Urnau e Taís Dassoler. E “Natureza e cultura na perspectiva da psicologia histórico-cultural”, em coautoria com Adriano Henrique Nuernberg, seu primeiro orientando de mestrado, na revista *Interação em Psicologia*.

A coletânea desses textos também indica o caminho que Andrea construiu com a psicologia histórico-cultural ao longo de sua trajetória na pesquisa: o destaque à riqueza da aproximação entre psicologia e arte na obra de Vigotski. E é nessa direção que foram produzidos alguns outros textos aqui selecionados.

Importante mencionar ainda que a proposta do livro surgiu justamente no momento em que Andrea planejava novos projetos, principalmente com a aposentadoria que se aproximava, agora definitivamente no campo das artes, mas sempre ligados à sua potência na aproximação com a psicologia.

E por isso, o prefácio desta coletânea de textos que agora apresento tem, portanto, esse tom: reconhecimento do importante trabalho acadêmico desenvolvido por Andrea Zanella com relação à psicologia histórico-cultural, mas principalmente do investimento afetivo dedicado em cada um de seus projetos - e os textos presentes nesse livro assim se caracterizam também. Ela provoca, desafia, acompanha e afeta quem dela se aproxima: seja por meio de seus escritos ou pela possibilidade de conviver com o turbilhão de ideias e reinvenções que é Andrea Zanella.

Boa leitura!



Introdução

Esta coletânea reúne textos que se apresentam como testemunhos de minha trajetória acadêmica e dos diálogos que teci ao longo de mais de 30 anos, seja em viagem solo, seja acompanhada por colegas, com a obra de Lev Semionovich Vigotski e com alguns de seus interlocutores.

Meu encontro com os escritos de Vigotski se deu no primeiro ano de faculdade, em 1981. Fui apresentada à obra “*Pensamento e Linguagem*”, em edição portuguesa, por Luís Fernando Rolim Bonim, professor da disciplina de Psicologia Geral do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, instituição onde me graduei. Li e compreendi provavelmente pouco do que ali se apresentava, mas tenho clara a lembrança desse encontro e da cópia que guardei por muitos anos, com poucas anotações a lápis nas margens das páginas que foram amarelando com o tempo.

Poucas, nesse caso, eram indicativas de compreensão precária, de leitura que precisei refazer várias e várias vezes ao longo de minha trajetória profissional, com diferentes edições e traduções, para compreender e contrapalavrear. Tal como o banhar-se em um rio, nunca o mesmo segundo Heráclito de Éfeso, assim é a leitura, principalmente de uma escrita densa, amalgamada à própria vida. Há sempre a possibilidade de relações outras, de emergir-se outro após o mergulho na complexidade das ideias e polissemia das palavras.

Três anos depois, em 1984, foi publicado no Brasil o livro “*A formação social da mente*”, uma montagem de discussões apresentadas por Vigotski em obras publicadas ainda em vida, realizada pelos/as pesquisadores/as americanos/as Michel Cole, Vera John-

Steiner, Sylvia Scribner e Elles Souberman. Atendendo a pedido de Alexander Lúria de divulgação no ocidente das ideias de Vigotski, os/as pesquisadores/as americanos produziram a montagem que foi publicada em inglês com o título “*Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*”, apresentando as discussões que consideravam então adequadas e necessárias ao público americano.

“*A formação social da mente*”, título atribuído à versão em português de “*Mind in Society...*”, chegou na UFPR assim que foi publicado, através de docentes com as quais tive o prazer de trabalhar. Com a preciosa orientação das professoras Denise de Camargo, Elane Tomich Buchmann e do professor Carlos Peraro, junto com colegas que se transformaram em amigas de toda a vida (Rita Isabel Vaz, Hilene de Souza e Monica Luna), estudei com afinco os textos que compõem o livro. Éramos um grupo de estudantes ávidas por aprofundar conhecimentos em uma perspectiva em psicologia consoante com as problematizações que a psicologia social crítica, em sua emergência no Brasil, vinha apontando.

O próprio título do livro de 1984 configura-se como indicador do que foi se disseminando no cenário acadêmico: uma apropriação das teorizações de Vigotski a partir de perspectivas, muitas vezes, não necessariamente consoantes com suas próprias ideias e a matriz epistemológica que as conforma. Trata-se de um título paradoxal: como é possível afirmar a formação social de algo que em gênese já o é? Na perspectiva vigotskiana, não há “mente” sem sociedade, não há humanidade sem pessoas que a produzam a partir de e com as condições sociais e históricas que possibilitam sua emergência e configuram seu desenvolvimento. Não há social sem singular, não há eu sem um outro, não há psique humana sem mediações culturais, historicamente produzidas, que a configuram como tal. Apesar das limitações da obra em questão, era o possível naquele espaço e tempo, o que consolidou, em diálogo com leituras de publicações outras alicerçadas na perspectiva epistemológica do materialismo histórico e dialético, nossa formação profissional.

A psicologia histórico-cultural constituiu-se desde então em alicerce para o meu pensar e para a atuação em psicologia. A inserção profissional junto à secretaria municipal de educação e em uma escola pública da periferia da cidade de Araucária, próxima à capital do Paraná, foi fundamental nesse processo. Junto com as colegas de graduação com as quais até hoje mantenho uma bela amizade, Rita, Hilene e Monica, e amigas que ali atuavam como docentes (Marilda Iwaya, Daniela de Souza, Mário Amorim, entre outras), concretizamos vários projetos movidos pela utopia de uma educação crítica e reflexiva, da possibilidade de modos de vida balizados por valores como solidariedade e respeito, alicerçados na compreensão da necessidade de ações coletivas e uma certa dose de ousadia para reinventar mundos. Uma experiência que me marcou profundamente e motivou não somente a realização da pesquisa que desenvolvi no mestrado bem como de muitos escritos sobre psicologia e educação, psicologia social, psicologia e arte que produzi ao longo de minha trajetória acadêmica.

Após o esfacelamento do grupo de trabalho em razão de demissão coletiva - resposta da prefeitura à greve municipal de servidores/as a que prontamente aderimos -, um convite de outra amiga de graduação, Giovana Delvan Stuhler, me levou a mudar de cidade e de trajetória. Na condição de professora universitária vinculada à UNIVALI, em Itajaí, vi intensificado o desejo de aprofundar os estudos e responder a algumas das inquietações que emergiram com a experiência em Araucária. Fui então para São Paulo, cursar mestrado em Psicologia da Educação na PUC, em uma época de poucos programas de pós-graduação no país. As viagens semanais de ônibus convencional entre Itajaí e São Paulo tinham no retorno, com frequência, uma parada em Curitiba, onde minha família residia.

A pesquisa realizada na PUC-SP no início da década de 90 com a orientação da professora Claudia Davis teve como foco o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A escolha do tema foi motivada pela busca por respostas às várias inquietações que emergiram da experiência em Araucária, somada aos desafios das discussões

sobre psicologia educacional que emergiam no diálogo com graduandos/as de psicologia e pedagogia, em sala de aula. Foi um período de intenso investimento pessoal e dedicação aos estudos, de trabalho e de superação de desafios. As distâncias percorridas, as inquietações, as angústias, os lugares sociais diversos relativos à inserção profissional e formação que se alternavam nos dias da semana – professora, aluna, colega, e depois coordenadora de curso de graduação – marcaram meu corpo e o modo como fui me constituindo educadora, pesquisadora, orientadora, mulher.

Outras inquietações teóricas, somadas aos novos desafios profissionais decorrentes de nova mudança de cidade e de universidade (em fevereiro de 1994 ingressei na UFSC como docente do Departamento de Psicologia, após aprovação em concurso público), formataram a pesquisa que realizei no doutorado. Concluído em 1997 também na PUC-SP, com a orientação da professora Cláudia Davis, a tese teve como foco os processos de ensinar e aprender uma atividade artesanal. A apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural apresentava-se como desafio teórico, e a renda de bilro, eleita como atividade foco da investigação, aproximou-me de diálogos com outros campos do conhecimento, os quais se intensificaram nas investigações que realizei a partir de então. Nessa época, as possibilidades de diálogo com a perspectiva histórico-cultural haviam se ampliado consideravelmente, em razão da publicação de outras obras de Vigotski em português e principalmente do acesso às *Obras Escogidas* em edição espanhola, com tradução direta do russo.

O percurso de formação caminhou, por conseguinte, em paralelo com a atuação profissional e a docência, tanto no mestrado como no doutorado. A necessidade de estudar e fazer valer o esforço das viagens semanais entre Santa Catarina e São Paulo, de compreender o que estudava e ao mesmo tempo objetivar o que vinha construindo, resultou em escritas várias, algumas das quais compartilho neste livro. Mas essas escritas também foram marcadas por encontros outros: o desvio para Campinas, onde estabeleci uma profícua interlocução com o professor Angel Pino Sirgado, foi fundamental para

a compreensão do que se apresenta como nó górdio da psicologia de Vigotski: a mediação semiótica do psiquismo humano (Pino, 1991, 1995). Naquela época, Angel Pino, Ana Luiza B Smolka e Maria Cecília Góes constituíam, a meu ver, o grupo no Brasil mais promissor nos estudos vigotskianos. Com seus escritos muito aprendi, dos quais destaco, além dos já mencionados, Pino (2000), Smolka (1993, 2000); Góes (1995, 2000); Smolka e Góes (2011).

Outros grupos no Brasil trabalhavam com a Psicologia Histórico-Cultural naquela época. Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer eram referências que também sempre procurei acompanhar, pois tiveram importante papel na difusão de uma perspectiva crítica nos estudos vigotskianos, diferenciando-os de leituras tanto piagetianas como behavioristas. Considero o texto que publicaram sobre o debate Piaget/ Vigotski (Kramer & Souza, 1991), discussão que tanto ocupou acadêmicos/as nos anos 80 e 90, fundamental, uma resposta em alto nível para uma discussão no meu entender pouco frutífera.

O diálogo com pesquisadoras/es vinculadas à Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), por sua vez, me conectava com questões para além dos contextos escolares e das problemáticas educacionais, fundamental para os caminhos que acabei trilhando e os escritos que desenvolvi. Mas, quanto aos que alicerçavam seus escritos nas contribuições de Vigotski, o faziam via ideias de Alexei Leontiév e outros teóricos que se fundamentavam no materialismo histórico e dialético. Ainda que Leontiév tenha constituído, juntamente com Lúria e Vigotski, a troika fundadora da perspectiva histórico-cultural em psicologia, o desenvolvimento subsequente das contribuições do primeiro autor o distanciou da perspectiva vigotskiana (ver Toassa, 2016). Proximidades e distâncias as quais fui paulatinamente aprendendo a reconhecer ao longo dos anos.

Vários/as orientandos/as me acompanharam nesse percurso e desenvolveram pesquisas que considero ricas contribuições ao desenvolvimento da perspectiva vigotskiana. Adriano Nuernberg, meu primeiro orientando de mestrado, desenvolveu sua dissertação fundamentando-se nesse referencial e continuou sua trajetória investindo

na discussão sobre deficiência em diálogo com os escritos de Vigotski. Inscreveu seu nome do cenário científico com várias publicações sobre o tema e com a criação de um núcleo de pesquisa na UFSC que continua o trabalho por ele iniciado. Foi um privilégio tê-lo como colega e parceiro de escrita. Laura Kemp de Mattos seguiu a trilha aberta por Adriano e desenvolveu bela pesquisa com crianças cegas em suas relações com a cidade. A cidade, por sua vez, foi temática que Neiva de Assis abraçou com propriedade em sua dissertação e em sua tese, assim como o fez Daiani Barboza. Silmara Dornelas Munhoz, Leila Peters, Marina Benedet pesquisaram questões concernentes aos contextos escolares, assim como Ivanir Ortiz, que trouxe o diálogo e Vigotski com Bakhtin para analisar o processo de constituição do leitor. Marcelo Grimm Cabral, Alice Casanova dos Reis, Deysi E. Garcia Rodriguez e Luana Wedekin, por sua vez, tiveram como foco de suas pesquisas, fundamentadas na teoria de Vigotski, questões relativas ao campo das artes, campo esse no qual venho investindo nos últimos anos.

Várias publicações e emergiram dos encontros com todos/as eles/as e de nossos encontros com a teoria de Vigotski, as quais abriram caminhos que abarqueei com o decorrer dos anos. Todo/as seguem suas trajetórias tendo a pesquisa como fundamento de suas práticas, e muito me orgulho de ter contribuído para sua formação. Assim como Adriano Nuernberg, Neiva de Assis tornou-se colega de UFSC, parceira de escritas e projetos. O convite para prefaciá-lo este livro é o modo como registro meus agradecimentos a ela e tantos/as outros ex-orientandos/as com quem muito aprendi.

Posso dizer que a partir das pesquisas que realizei, das interlocuções com outros/as pesquisadores/as, dos diálogos com orientandos/as e de minha própria condição de aluna, em processo incessante de formação, constitui uma trajetória acadêmica balizada por uma relação que considero de aproximação e distanciamento, de paixão e estranheza em relação aos escritos de Vigotski. De alguns deles fui me distanciando com o passar dos anos, de outros continuo a manter uma viva curiosidade, uma inquietação que me leva

a revisitá-los constantemente. Nesses reencontros, por vezes surpreendo-me com uma ideia até então não percebida, ou com a intensidade de uma afirmação que em tempos outros a leitura dedicada não havia sido suficiente para perceber. Ecos de vozes várias que se fazem ouvir nesses escritos me desafiam a ler uma vez mais, a tecer conexões com interlocutores outros, a buscar não somente o que o autor propriamente quis dizer, mas, a partir das condições e desafios que se me apresentam, o que dali emerge como potência para a leitura e problematização do presente.

Ao longo dos anos deixei de lado o hábito de escrever nas margens dos livros, ou o faço com tanta leveza que o grafite com o tempo deixa somente rastros de palavras-ideias que emergiram com a leitura. Lamento algumas vezes não conseguir resgatar essas anotações. Das margens essas palavras-ideias foram transladadas como passar do tempo para os *post-its*, e a quantidade deles é indicativo da importância que atribuo aos livros sobre os quais me debruço. Há por vezes tantos, lado a lado em uma mesma página, a se sobrepor, que parecem clamar por libertação. Receio retirá-los, mas eventualmente faço isso, após a cuidadosa leitura e tentativa de decifração dos rastros para me certificar de que alguma impressão não tenha se perdido ou esquecido de transpor para algum escrito. Os livros de Vigotski reúnem um expressivo número de *post-its*, de escritos nas margens, de pequenas anotações em papéis. Meu computador acolhe muitos excertos retirados desses livros, os quais consulto sempre que uma nova escrita inicia.

As principais ideias que emergiram do diálogo com os textos de Vigotski foram, de certo modo, encarnadas em todos os escritos que publiquei ao longo dos anos, alguns explicitamente, em outros como suave linha a costuras as discussões e arremata-las. Tratam-se de escritos-testemunhos de meus estudos e inquietações, das leituras que fui fazendo da teoria vigoskiana no decorrer de minha trajetória acadêmica e dos diálogos que fui tecendo com outros autores, movida pela necessidade das temáticas em foco. Esta coletânea apresenta aos/às leitores/as alguns desses escritos, os quais foram publicados de

modo esparso, porém desta vez se encontram lado a lado, a compor uma nova partitura. Todos os textos foram revisitados e atualizados.

Optei por organizar a coletânea em duas partes: na primeira, constam escritos somente meus; na segunda parte, inclui textos que tratam de aspectos conceituais da perspectiva histórico-cultural, escritos em coautoria. Escrevi com muitas pessoas ao longo dos anos, em produções das quais muito me orgulho, e que poderiam também estar aqui. Mas optei por uma seleção de poucos textos, os quais complementam, no meu entender, a primeira parte. Espero que a atualização e nova publicação desses escritos possam contribuir para a difusão do legado de Vigotski e para fomentar a leitura de suas obras, atualmente disponíveis ao público brasileiro em edições com traduções cuidadosas, diretas do russo, bem melhores do que as primeiras publicações dos anos 80.

Importante destacar que também mudou significativamente a qualidade dos escritos que vêm sendo publicados por pesquisadores/as brasileiros/as que trabalham com o referencial vigotskiano. Ao ler essa produção, por vezes fico tomada de um encantamento; de uma vontade de ter escrito aquilo que, a meu ver, é uma preciosa contribuição ao legado de um autor que conseguiu estar à frente do seu tempo, ainda que seus escritos, marcados pelas condições de sua própria produção, exijam esforços para antever sua riqueza e não se deixar levar por um léxico datado bem como por debates sobre questões quiçá pouco relevantes para o momento em que vivemos.

Por outro lado, me desagradam escritos que objetivam se afirmar como palavra última sobre o autor e suas ideias, detratando produções outras e seus/suas artífices. A ciência, como é possível compreender a partir de alguns/algumas pensadores/as que a analisam criticamente, é um campo tenso, marcado por disputas várias. O importante é compreender com que projeto de vida e sociedade se comprometem, que efeitos produzem.

Para finalizar esta introdução, algumas palavra mais: compreendo que os caminhos que fui trilhando, mobilizada por problematizações da esfera do vivido que me provocavam a pesquisar, levaram-me

a uma postura distante de algumas batalhas e disputas acadêmicas. A paixão inicial pelos textos de Vigotski foi sendo adensada para uma relação duradoura. Com este autor aprendi o diálogo profícuo com as diferenças de pensamento, a não desconsiderar e diminuir o diverso, a pensar as ideias em sua relação com o campo do vivido de modo a reconhecer o que pode ali haver de potente, ainda que seja uma tênue fagulha. Aprendi a dar valor à compreensão de pontos de contato e de distanciamentos, fundamentais à complexificação do próprio pensar, tal como estrangeira que reconhece a estrutura da própria língua e de modos de vida no encontro com o diferente.

Trata-se de um jeito próprio de ser vigotskiana, que me fez caminhar por entre e entretecer discussões nos campos da educação, da psicologia social e da arte. Campos que de certo modo se entrecruzam em toda a minha trajetória, com visibilidades e intensidades diversas em um momento ou outro. Nesse processo, as discussões sobre alteridade, mediação semiótica, educação estética e processos de criação sempre se fizeram presentes, como ritornelo a consolidar a fidelidade de um amor que se mantém eterno posto que perdura. E é a intensidade e duração dessa relação que ora compartilho, um testemunho de minha própria vida em sua duração.



Capítulo 1

Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural: dialogando com “*A Ideologia Alemã*”¹

Após a queda do Muro de Berlim e do Império Soviético, acontecimento que marcou o final dos anos 80 e ecoou com força nos anos subsequentes, mudando a geopolítica econômica em escala mundial, proliferaram acirradas discussões acerca da legitimidade das contribuições de Marx e Engels nos contextos acadêmicos (ver Freitag & Pinheiro, 1993). No início do século XXI a polêmica pareceu de certo modo arrefecer, com a convivência nesses contextos orientações epistemológicas variadas. Disputas por espaços institucionais, visibilidade pública e verbas para pesquisas, geralmente acirradas, pareciam ter mudado de eixo: ao invés da imposição de modos hegemônicos de pesquisar, pareciam estar balizadas por uma ética de acolhimento e escuta das diferenças.

.....
1 Este texto consiste em versão atualizada de artigo publicado em 1995, na revista *PSICO*-Revista semestral do Instituto de Psicologia da PUC-RS, Porto Alegre/RS, 26(1), 187-194. Foi uma de minhas primeiras publicações, e sua atualidade somada a insistente procura de estudantes por uma cópia impressa, posto que não se encontra disponível *online*, motivou sua inserção neste livro.

Mas essa tendência pouco durou. Com os acontecimentos políticos recentes e as últimas eleições presidenciais no Brasil, assistimos a uma guinada à direita, marcada por intolerâncias de variadas ordens e a demonização de autores/as alinhados com um pensamento crítico de cunho marxista. Não é objetivo deste texto entrar nessa discussão, porém considero importante salientar que Marx foi sujeito do seu tempo e ao mesmo tempo alguém que legou à humanidade contribuições que estão longe de serem obsoletas. A análise que fez do desenvolvimento dos modos de produção e da emergência do sistema capitalista foi marcada pelas condições históricas desse sistema no século XVIII; com as profundas modificações das relações de trabalho bem como das classes trabalhadoras nas últimas décadas, essa análise precisa considerar as novas condições sociais. Modos diversos de produção e a volatilidade do capital são marcas desses novos tempos, porém a exploração de uns sobre outros que resulta na imensa concentração de riqueza e nos assustadores indicadores de desigualdade social, denunciados por Marx como alicerces do modelo capitalista, continuam vigentes. Concordo, pois, com a afirmação feita por Bárbara Freitag e Maria Francisca Pinheiro há mais de 20 anos, de que os fundamentos da teoria marxista permanecem adequados à análise que se faz da sociedade atual e das relações sociais aí engendradas.

O legado marxista, alertam as autoras, precisa ser lido considerando suas contribuições para a inteligibilidade do presente. O mesmo ocorre com as contribuições de pesquisadores que inauguraram a perspectiva histórico-cultural em psicologia, cujos nomes mais proeminentes são Lev S. Vigotski (1896-1934), Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Lúria (1902-1977). Considerando que os fundamentos epistemológicos das contribuições desses autores advém primordialmente do materialismo histórico e dialético, considero necessário retomar esse legado, assim como o fizeram pesquisadores/as contemporâneos que trabalham com esse referencial (Pino, 2000; Shuare, 1990; Veresov, 2005). Do contrário, corremos o risco de nos apropriarmos superficialmente das contribuições

da perspectiva histórico-cultural, aproximando-a de orientações que na verdade negam seus pressupostos. O presente texto procura, por conseguinte, resgatar contribuições de Marx e Engels que alicerçam a perspectiva histórico-cultural em psicologia e são imprescindíveis para sua compreensão.

A primeira questão a se destacar é a concepção de ser humano que subjaz à obra em questão: toda pessoa é um ser social, é sujeito histórico, produto do contexto social do qual ativamente participa e, concomitantemente, produtora desse mesmo contexto. O ser humano é, pois, produto e produtor de história, numa perspectiva dialética: como destacam Marx e Engels (1989, p. 56), “as circunstâncias fazem os homens² assim como os homens fazem as circunstâncias...”. Tal pressuposto é basilar para a teoria histórico-cultural: a explicação de como o ser humano se constitui como ser produtor de cultura foi o ponto de partida da obra de Lev Semionovitch Vygotski, tido como o principal fundador da corrente em psicologia que emergiu nas primeiras décadas do século XX.

Destacado que o ser humano é um ser histórico, ressalta-se que este é um ser social, pois se constitui enquanto humano via relações que estabelece com outras pessoas, mediadas pela cultura. Em se tratando de humanidade, há que se considerar que não há relações diretas, seja entre pessoas, entre o ser humano e o mundo, de cada pessoa consigo mesma. São relações culturalmente constituídas, mediadas pelas diversas formas de linguagem que possibilitam a comunicação.

As relações sociais, por sua vez, necessariamente precisam ser entendidas como relações materiais, concretas, situadas em tempos-

.....
2 Mantive a citação tal como consta na edição utilizada. Solicito aos/as leitores/as, no entanto, que considerem “homem” nesta e em outras citações como sujeito genérico, substituindo a palavra por ser humano para sua melhor compreensão e consideração da diversidade de existências que a conota.

-espaços específicos e marcadas por condições historicamente constituídas. São essas condições que instituem um em comum, a balizar essas relações e circunscrever, de certo modo, as possibilidades. Nas palavras de Marx e Engels, “há uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, conexão esta que é tão antiga quanto os próprios homens - e que toma, incessantemente, novas formas e apresenta, portanto, uma ‘história’, sem que exista qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos” (pp. 42-43).

Cabe ressaltar que, na perspectiva desses autores, a história é tida como história das transformações que as atividades humanas produzem no mundo, em seus próprios agentes e na sociedade de modo geral, inexoravelmente imbricadas: “A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente” (Marx & Engels, 1989, pp. 23-24). Destaca-se aqui a dimensão materialista histórica da teoria marxista: existe um mundo concreto, complexo, que antecede à existência do próprio ser humano; esse mundo, no entanto, com as características que o conotam, é condição para as ações que o transformam assim como os próprios agentes dessas ações. Seres humanos e inumanos se transformem sob o efeito das condições espaço-temporais em que se situam e das ações recíprocas. Seres humanos se destacam, nesse processo, pela intencionalidade de suas ações e a possibilidade de planejá-las, prever seus efeitos e modifica-las³.

.....
3 O que vimos assistindo como efeito das ações humanas sob a égide do modo de produção capitalista, ordenador dos meios de vida videntes - como por exemplo os impactos no meio ambiente -, nos faz pensar na necessária problematização desses efeitos e na urgência da instituição de relações outras com seres humanos, inumanos, com a própria natureza.

Esses aspectos da teoria marxista podem ser assim sintetizados:

1. existe um mundo material que antecede ao humano;
2. o ser humano difere dos animais porque produz seus meios de vida;
3. o modo pelo qual os seres humanos produzem seus meios de vida depende da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem que reproduzir.

Esses três aspectos, aparentemente simples, explicam tanto relações micro como macrosociais, visibilizando a interdependência de umas e outras: em uma dimensão mais ampla, Marx e Engels destacam que a estrutura externa de uma nação depende do grau de desenvolvimento de sua produção e de seu intercâmbio interno e externo, das relações intra e interfronteiras. Relações tensas, por certo, motivadas, sob o imperativo do capital, por disputas, explorações e subjugações de variadas ordens, competições.

Em sendo tensas essas relações, subentende-se que o movimento histórico da humanidade não é linear, mas sim movimento que se caracteriza por continuidades e descontinuidades, de intensidades variadas. Há, nesse processo, rupturas que se caracterizam como saltos revolucionários, na medida em que reorganizam-se os modos de produção e reprodução coletiva da vida.

Tal movimento Vygotski entende como acontecendo também com cada pessoa em particular: o desenvolvimento ontogenético caracteriza-se por um processo unitário que compreende concomitantemente a dimensão orgânica e a história cultural. Os avanços no desenvolvimento de cada pessoa resultam, pois, assim como a própria história da humanidade, de transformações quantitativas mas, fundamentalmente, de saltos qualitativos, o que caracteriza o desenvolvimento humano como um processo qualitativo complexo. Desse modo, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, não há como falar em desenvolvimento sem nos remetermos simultaneamente aos processos de aprendizagem, ao movimento de apropriação e produção de cultura.

Resgatando Marx e Engels, podemos entender melhor esse movimento: enquanto sujeito histórico, no decurso do processo de desenvolvimento da civilização, o primeiro ato do ser humano foi a produção dos meios que o possibilitassem a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. O ser humano passa, então, a produzir novas necessidades: eis a dimensão ativa da concepção marxista do ser humano, que interessa à psicologia. O ser humano é o produtor de suas ideias e representações, porém essas estão inexoravelmente conectadas às condições de possibilidade que se lhes apresentam, aos tempos-espacos em que vive: “Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas... A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (Marx & Engels, 1989, pp. 36-37).

Algumas questões assinaladas nesse excerto merecem especial atenção, visto consistirem em objeto de estudo da psicologia, como é o caso da categoria consciência. Segundo Marx e Engels (p. 37), as pessoas, “ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com essa realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Partindo desse pressuposto, ressalta-se que a consciência é desde o início um produto social, decorrente das relações que as pessoas estabelecem entre si, constituídas em condições históricas, sociais e culturais específicas: consciência é o ser consciente, e o ser dos seres humanos. É o seu processo de vida real. O estudo da consciência, nesse sentido, deve necessariamente compreender o estudo da atividade humana no contexto e condições em que emerge, o estudo da inserção de todas e de cada pessoa no contexto social mais amplo. Possíveis modificações na consciência, seja pessoal, de um grupo

específico ou coletiva, por sua vez, decorrerão de modificações nas condições reais de existência desses sujeitos e do modo como significam essa nova situação.

Ao apontar-se para a forma de estudo da consciência tal como proposta, ressalta-se que o método para esse estudo consiste necessariamente na análise da atividade concreta do ser humano, análise esta que parte da compreensão histórica de como esta atividade se desenvolveu no decurso da história da humanidade, de suas características no tempo-espaço em que se realiza e do significado que esta assume para cada pessoa em particular bem como os efeitos que produz, na medida em que determina as formas pelas quais esta pessoa se relaciona com as demais, com a realidade da qual é parte e participa. Como destacam Marx e Engels (1989, p. 35), “indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinada ...é preciso que, em cada caso particular, a observação empírica (observação dos fatos reais - nota de rodapé) coloque necessariamente em relevo - empiricamente e sem qualquer espetacularização ou mistificação - a conexão entre a estrutura social e política e a produção».

No movimento histórico e dialético de desenvolvimento social ganha destaque a Divisão do Trabalho enquanto fator fundamental de constituição de novas formas de organização social; a origem desta pode ser descrita, sucintamente, da seguinte forma: o aumento da população, no decurso do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, engendrou o aumento das necessidades e o aumento da produtividade. Com isso desenvolveu-se a divisão do trabalho: inicialmente no ato sexual, depois nas atividades de acordo com as disposições naturais, tais como as condições físicas das pessoas, até que se torna realmente divisão, quando da separação entre trabalho material/braçal e trabalho intelectual.

Essa divisão do trabalho, que começa com a separação entre o trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola (e, conseqüentemente, da cidade e do campo), assume, portanto, dimensões

cada vez maiores até concretizar-se na cisão trabalho intelectual versus trabalho manual, teoria versus prática. Tal cisão leva as pessoas a igualmente se subdividirem, de acordo com as atividades de trabalho desempenhadas, o que determina formas diferenciadas de relações interpessoais: “Através da divisão do trabalho, já está dada desde o início a divisão das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e, com isso, a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários; e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, bem como as diferentes formas de propriedade” (p. 103). Como consequência da divisão do trabalho ocorre a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e de seus produtos.

Com a divisão do trabalho as relações entre as próprias pessoas passam a ser hierarquizadas socioeconômica e politicamente. Como consequência, as relações pessoa/coletivo são também modificadas, pois aparece a “contradição entre os interesses do indivíduo ou da família singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si” (1989, p. 47). Marx e Engels, no entanto, não entendem as relações indivíduo/coletividade como dicotomizadas - se assim o são, é por conta da própria estrutura social que promove essa cisão. O ser humano é histórico, está inserido em um contexto social e é expressão e fundamento dessa coletividade - eis a dimensão dialética pelo qual se deve compreender toda e qualquer pessoa: produto e produtora da história, simultaneamente.

Como fruto dessas contradições entre individualidade e coletividade, contradições essas historicamente produzidas, aparece a figura do Estado, o qual, teoricamente, representaria os interesses da coletividade. No entanto, o Estado tem, historicamente, representado os interesses de uma determinada classe social, a que detém os meios de produção, embora os apresente como interesses gerais. Se nas análises de Marx no século XIX os meios de produção em questão eram sinônimo do processo de industrialização emergente, com a complexificação do capitalismo é possível compreender que a detenção de patentes é o motor que produz os abismos relativos à acumulação

e circulação do capital. Um capital volátil, apátrida, sem qualquer outro compromisso que não seja sua própria multiplicação. Ademais, sob a égide da lógica do acúmulo do capital e exploração de uns sobre outros, a assunção de hierarquias se espriam por outras searas e a estas se imbricam, configurando-se em condição de sua própria afirmação. As relações de gênero, étnico-raciais, de gerações, entre outros demarcadores sociais, consideradas em conjunto com as condições socioeconômicas, configuram desigualdades de variadas ordens, expressão das tensões e disputas que configuram o campo do vivido.

Apesar do cenário pouco alvissareiro, há que se ressaltar a dimensão transformadora da atividade humana. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, cabe lutar contra as dicotomias trabalho intelectual x trabalho manual, teoria x prática, individualidade x coletividade. Essa transformação somente acontecerá se as pessoas, tanto singulares como coletivamente, "... subsumirem novamente essas forças objetivas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho [ser e essência]. Isto não é possível sem a coletividade [e impossível sem o completo e livre desenvolvimento do indivíduo que ela implica]. Apenas na coletividade (de uns e outros) é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal" (Marx & Engels, 1989, p. 117).

Constata-se, pois, como já foi apontado anteriormente, que coletividade e individualidade não são vistas como instâncias dicotômicas, mas como um estado das relações sociais tão avançado que liberdade pessoal – a qual consiste em ato histórico e não em ato do pensamento - é conquistada. Não há liberdade de um, por conseguinte, sem a liberdade de outro, da coletividade da qual fazemos parte. Cabe apontar ainda, à guisa de conclusões, que tanto essa como as demais questões aqui arroladas são fundamentais para a compreensão dos postulados do enfoque histórico-cultural em psicologia, na medida em que nos esclarecem de que ser humano estamos falando, do que seria esse ser histórico-social- produtor de cultura que se pretende investir.



Capítulo 2

Constituição do Sujeito: atividade e significação⁴

A constituição do psiquismo humano foi central nos trabalhos desenvolvidos por L. S. Vigotski (1896-1934). Preocupado com a explicação de como o ser humano constitui-se como capaz de produzir cultura, este autor mergulhou na produção da Psicologia de seu tempo em busca de respostas a essa questão. O que encontrou, no entanto, foi uma ciência marcada pela diversidade de explicações que se caracterizavam por tendências materialistas mecanicistas ou subjetivistas, perdendo-se nessas a dimensão histórico-social que permitiria uma explicação não dicotômica da relação sujeito-sociedade (ver Lúria, 1979; Riviére, 1985; Wertsch, 1988 ou o próprio Vigotski, 1996).

A questão fundamental, portanto, que nos permite compreender a teoria de Vigotski, é a concepção de ser humano que de certa forma se apresenta em todos os seus escritos e que necessariamente precisa ser levada em conta pelas pessoas interessadas em seu legado: consonante com o referencial marxista e o tomando por base,

.....
4 Este texto foi publicado, em sua primeira versão, na revista *Psicologia em Estudo* (Impresso), 9(1), 135-145, 2004. Apresenta alguns resultados de minha pesquisa de doutorado e o aprofundamento dos estudos da psicologia histórico-cultural, desenvolvidos em diálogo com os primeiros volumes das *Obras Escogidas* de Vigotski.

Vigotski entende a pessoa como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (Vigotski, 2000, p. 33).

Compreender essa assertiva não é tarefa fácil, sendo que o artigo de Pino (2000) que discute o manuscrito de Vigotski “Psicologia Concreta do Homem” é precioso neste sentido. O que a assertiva demarca, em síntese, é a inexorável relação entre sujeito e sociedade. Só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de pessoas que coletivamente organizam o seu próprio viver.

A segunda parte dessa afirmação - a de que os contextos sociais resultam da ação humana - é relativamente aceita por diversas vertentes psicológicas, embora em geral marcada por uma compreensão do social como fenômeno da natureza, descolado tanto da história dessa própria natureza, quanto de seus agentes produtores. No que se refere à constituição do sujeito, no entanto, a questão é mais complexa e constantemente negada. Isso porque a psicologia enquanto ciência tem historicamente produzido explicações sobre o psiquismo humano que o identificam com processos cerebrais ou, contrapondo-se a estas, teorias que se limitam a descrever as características deste psiquismo posto que o consideram fenômeno de outra ordem⁵.

A partir da reflexão proposta por Vigotski sobre essa temática, a qual afirma a síntese fisiológico/psicológico e confere ao ser humano uma existência ao mesmo tempo biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural, é objetivo deste capítulo discutir, através de resultados de algumas investigações, os conceitos de ação e atividade e suas implicações para pesquisas que investigam o processo de constituição do sujeito orientadas nos aportes teóricos da perspectiva Histórico-Cultural em psicologia.

.....
5 Ao analisar as diferentes vertentes da Psicologia, Vigotski (1991, 1996) apontou como representantes do primeiro grupo os reflexologistas e, do segundo, os teóricos idealistas que defendiam a psicologia como ciência da alma.

Psique humana, atividade, ação e significação

Aspectos fisiológicos e psíquicos de toda e qualquer atividade psicológica humana são, a partir do referencial vigotskiano, entendidos não como esferas dicotômicas que interagem, mas como instâncias de um mesmo e único processo histórico que os constitui e inexoravelmente os relaciona. Afirma Vigotski que:

[a psique] é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantém as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas. (Vigotski, 1991, pp. 99-100)

Esta citação de Vigotski aponta para questões fundamentais de seu arcabouço teórico, as quais serão aqui desenvolvidas de forma separada para destacar a complexidade do que o autor afirma. Todos os tópicos, no entanto, estão relacionados, não havendo razão outra para apresentá-los na sequência proposta além da intenção didática:

1. A relação de unidade entre psíquico e natureza, ou melhor, entre psíquico e fisiológico:

Ao explicar a origem do psiquismo humano, Vigotski caracterizou a relação entre o psicológico e o fisiológico não como identidade⁶ – o que pressupõe igualdade – mas sim como unidade, a qual pode ser entendida como “qualidade daquilo que não pode

.....
6 “assumir a unidade do psíquico e do físico reconhecendo, em primeiro lugar, que a psique surgiu em um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica e, em segundo, que os processos psíquicos constituem uma parte inseparável de conjuntos mais complexos, fora dos quais não existem e portanto não podem ser estudados, não deve nos levar a identificar o psíquico com o físico.” (Vigotski, 1991, p. 100)

ser dividido”; “aquilo que, num conjunto, numa espécie, etc., forma um todo completo” (Ferreira, 1997, p. 1738).

Novamente dialogava Vigotski com a psicologia de seu tempo, ou melhor, com uma vertente desta que, marcada pelos avanços da fisiologia de Setchenov (Riviére, 1985; Wertsch, 1988), procurava estabelecer uma relação direta, causal, entre o cérebro humano e os processos psicológicos superiores. Em oposição, o autor defendia que “... a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (Vigotski, 1996, p. 149).

2. A noção de que tanto a natureza como o social não são dados, pois resultam do processo histórico que os origina e transforma:

A referência ao marxismo é clara nessa afirmação, a qual destaca a dimensão histórica da realidade, seja esta física/biológica ou social. Quanto ao que se entende por social, Pino (2000, p. 61) esclarece que “o social ao qual Vigotski se refere especificamente é o social *humano*, cuja emergência, com maior razão que as formas animais de sociabilidade, tem de ser explicada por princípios outros, e não os meramente naturais ou biológicos. As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano” (grifo do autor).

Deste modo, natureza e social não são dados, há um movimento permanente que os produz e modifica, caracterizando-se tanto a natureza quanto a própria coletividade humana enquanto processo: “A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza

e a história dos homens se condicionarão reciprocamente” (Marx & Engels, 1989, pp. 23-24; nota de rodapé).

Destaca-se aqui a dimensão materialista histórica da teoria marxista, conforme explicitado no Capítulo 1: existe um mundo material que antecede à existência do próprio homem; este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação humana, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada e, portanto, cognoscível.

3. A referência a processos de desenvolvimento:

Cabe a reflexão sobre este tópico para demarcar a especificidade da perspectiva de Vigotski, que a diferencia da maioria das teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento humano. Partindo do pressuposto de que há algo em germe que, na interação com o meio, irá se desenvolver, essas teorias preocupam-se com “a identificação de capacidades ou habilidades que distingam etapas ou estágios do desenvolvimento” (Lyra & Moura, 2000, p. 218).

Contraopondo-se a essas teorias, Vigotski problematiza o próprio conceito de desenvolvimento e destaca o modo como este se processa: para o autor não há nada em germe, mas unicamente como resultado da atividade humana no contexto de relações sociais. Por sua vez,

o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Já desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E é bem sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é indício que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento. (Vigotski, 1991, p. 156)

Vigotski trabalha, portanto, com a ideia de que todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam. Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações. Desenvolvimento deixou, assim, em Vigotski, de ser sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações sociais e os sujeitos que daí resultam. Desse modo, “em contraposição à idéia de desenvolvimento como processo paulatino, de evolução progressiva, de acumulação quantitativa, Vigotski o entendeu como um complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções [psicológicas], suas inter-relações e vínculos” (Shuare, 1990, p. 74).

4. A ênfase nas ações como motores do desenvolvimento:

Este último aspecto da citação de Vigotski que aparece no início deste texto e tomamos como mote para a discussão aqui apresentada merece especial atenção pois, se bem observado, esteve presente em todos os tópicos anteriores. Trata-se na verdade de uma questão central que vem mobilizando pesquisadores que trabalham com as contribuições de teóricos russos, seja os que se orientam prioritariamente nos escritos de L. S. Vigotski ou então os que se apoiam em Alexei N. Leontiév.

Contemporâneos, estes dois autores tiveram suas obras marcadas pelos acontecimentos da Rússia pré e pós revolucionária, os quais os aproximaram em um primeiro momento e depois afastaram, entre outras razões devido ao dogmatismo stalinista que vigorou nas primeiras décadas do período soviético. Vigotski havia falecido quando as restrições e diretrizes impostas por Stalin às ciências se tornaram mais duras (faleceu em 1934), porém a obra de Leontiév sofreu as influências dessas mudanças, conforme analisam Zinchenko (1998)

e Toassa (2016). Em decorrência, dois caminhos na psicologia soviética de orientação marxista são traçados: a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da Atividade de Leontiev.

As diferenças e proximidades entre estes dois arcabouços teóricos vêm sendo discutida por vários pesquisadores (Duarte, 2000; Neves, 1997; Toassa, 2016; Tunes & Prestes, 2009; Wertsch, 1988; Zinchenko, 1998), alguns posicionando-se pelo acirramento das diferenças e outros pela aproximação dos dois sistemas teóricos. Embora não seja objetivo deste capítulo tratar dessa temática, resgataremos aqui as principais diferenças nas contribuições à psicologia de Vigotski e Leontiev apontadas por Zinchenko:

para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto em ambas as atividades, interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão da mediação também apareceu, mas enquanto que para Vigotski a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos. (Zinchenko 1998, p. 44)

Da forma como Zinchenko apresenta, as diferenças entre Leontiev e Vigotski podem ser facilmente questionadas: afinal, o que são ferramentas e objetos senão a própria cultura humana objetivada? Neste sentido, em ambos os autores a questão da mediação cultural da consciência está posta, embora em Vigotski assuma lugar central na explicação sobre a constituição dos processos psicológicos caracteristicamente humanos, como veremos mais adiante. A atividade, por sua vez, é fundamental na obra de Leontiev e, por mais que seja posta em dúvida, ocupa igualmente lugar de destaque na Psicologia Histórico-Cultural, como afirma Vigotski em sua intervenção em um debate ocorrido em dezembro de 1933: “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (Vigotski, 1991, p. 130).

Segundo Duarte (2000), o conceito de atividade/ação utilizado tanto por Leontiev quanto por Vigotski parece estar diretamente relacionado ao conceito de trabalho humano tal como proposto na teoria marxista:

o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. (Duarte, 2000, p. 208)

Seguindo o referencial marxista, apresentam-se três aspectos fundamentais da atividade humana: (a) ser orientada por um objetivo, (b) fazer uso dos instrumentos de mediação e (c) produzir algo que podemos caracterizar como elemento da cultura, seja caracterizado por uma existência física ou simbólica, e que consiste na objetivação do ser humano.

O primeiro destes aspectos (1) remete ao fato de que, se a atividade é orientada por um objetivo, supõe-se que seja consciente. A psique humana, no entanto, não se restringe à esfera da consciência, como destaca Vigotski:

é preciso considerar esta (a psique) como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso consideramos que na psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente. (1991, p. 108)

Essa questão do consciente/inconsciente é complexa e merece ser aprofundada, porém extrapola o âmbito deste trabalho.

Importante no entanto destacá-la, na medida em que apresenta a atividade como consciente ou não consciente, mediada ou imediata. De acordo com Vigotski, “as relações entre as pessoas podem ser de dois tipos: mediadas e imediatas. São imediatas aquelas que se baseiam nas formas instintivas do movimento e da ação expressiva (automática e instintiva) ... Em um nível superior de desenvolvimento aparecem, sem dúvida, relações mediatizadas entre as pessoas, cuja característica essencial é o signo, e que com sua ajuda se estabelece essa comunicação. Desse modo, a forma superior de comunicação - mediatizada pelo signo - cresce a partir das formas naturais de comunicação imediata: não obstante, elas se diferenciam, essencialmente, entre si” (Vigotski, 1987, p. 159). O que distingue as atividades, por conseguinte, é a utilização de instrumentos mediadores.

A mediação da atividade, segundo aspecto a ser ressaltado (2), foi desenvolvido por Vigotski (1991, 1992, 1995), principalmente no que se refere aos signos enquanto instrumentos psicológicos produzidos socialmente e utilizados pelos seres humanos na comunicação com os outros com os quais se relacionam e consigo mesmos. Os signos são produto da ação do próprio ser humano e decorrem, portanto, da história da humanidade. São coletivamente produzidos e singularmente apropriados. O conceito de apropriação é utilizado para referir-se ao processo de internalização, descrito por Vigotski (1991) como o movimento de transformação e incorporação, pelo sujeito, de algo que se processo nas relações interpessoais. A substituição dos termos se deve ao fato de que “o conceito de internalização veicula uma visão dualista e naturalista do homem e do social, a qual não corresponde à visão que deles tem o modelo histórico-cultural de psicologia” (Pino, 1992, p. 316).

Uma vez apropriados, caracterizam o psiquismo humano como sógnico e, em consequência, inexoravelmente social. Sendo o signo ‘um elemento que representa alguma coisa de alguma forma para alguém’, a sua característica fundamental é a reversibilidade (Pino, 2000), isto é, o fato de representar algo tanto para quem o recebe quanto para quem o emite, o que não necessariamente coincide

posto que os sujeitos em relação atribuem sentidos diferentes àquilo que vivenciam. Todo signo, por conseguinte, é polissêmico, questão apontada por Vigotski em seu último escrito, *Pensamento e Palavra*, e aprofundada por Bakhtin e seu Círculo⁷. As aproximações entre as contribuições dessas duas perspectivas, histórico-cultural e bakhtiniana, a qual considero profícua e que tem me interessado, vem sendo foco de discussão de pesquisadoras/es contemporâneas/os, como Ana Luiza B. Smolka e Cecília Góes (2011); Solange Jobim e Souza (1994, 1995); Augusto Ponzio (2008); Maria Teresa Assunção Freitas et al., (2015).

Por fim, o terceiro e último aspecto da atividade humana (3) diz respeito ao fato de que toda atividade humana produz cultura e, no processo de sua própria produção, objetiva o ser humano e ao mesmo tempo o subjetiva⁸. Ou seja, o resultado da atividade é tanto a produção de uma realidade humanizada quanto a humanização do sujeito que a empreende, posto a relação inextricável entre sujeito e sociedade que afirmamos no início deste capítulo.

Necessário se faz pontuar o fato de que em alguns momentos falamos em atividade e, em outros, em ação. Em Leontiév (1978) a distinção é clara: as ações humanas correspondem aos processos em que o objeto ao qual se dirigem e os motivos que a impulsionam não coincidem, sendo portanto partes constitutivas das atividades. Em Vigotski, no entanto, é destacado o conceito de ação mediada e não o de atividade. Essa distinção se faz necessária para demarcar outra diferença dos pressupostos de Vigotski em relação aos de Leontiév: enquanto para o primeiro o que é apropriado é a significação da realidade, Leontiév destaca a apropriação como “interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais” (Leontiév, 1978, p. 184). A questão da mediação semiótica e da apropriação da

7 Sobre a questão do signo em Vigotski e aproximações com as ideias de Bakhtin e seu Círculo, ver Barros et al. (2009), Barros (2012), Brandist (2012).

8 Sobre a dialética objetivação/subjetivação, ver o capítulo 3 desta coletânea.

significação, consideradas em sua dimensão ativa e, portanto, como ações situadas em contextos específicos, social e historicamente constituídas, são fundamentais na teoria vigotskiana e não podem ser vistas de forma desconectada.

Além disso, demarca-se uma diferença fundamental entre as duas teorias que resultam, apesar das suas aproximações, em perspectivas diferenciadas na explicação do psiquismo humano e, em decorrência, nas investigações psicológicas que se assentam nestes referenciais. O ponto de separação refere-se ao que, da atividade ou ação, é apropriado pelo sujeito. Leontiév (1978, p. 184) destaca a “interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais”, e Vigotski pontua que o que é tornado próprio pelo sujeito é a significação da atividade/ação. “A significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois social e historicamente produzida” (Zanella, 1997, p. 67).

Cabe perguntar: há necessidade de se utilizar na investigação pautada nos referenciais vigotskianos ambos os conceitos, de ação e atividade? A utilização do conceito de ação mediada não é suficiente?

Atividade e ação: da realidade investigada à demarcação de referenciais para pesquisa

Na pesquisa que realizei para a conclusão do doutoramento (Zanella, 1997), ao analisar os processos de ensinar e aprender a fazer renda de bilro, constatei que os aprendizes podem chegar a diferentes resultados, a saber:

1. *A apropriação da(s) ação(ões)* - entendida como a apropriação de partes da atividade como um todo. No caso da atividade analisada - aprender a fazer renda -, a apropriação da ação consiste na compreensão e possibilidade de confecção dos pontos da renda, mas isso não garante

o domínio e a execução independente da atividade de confeccionar a renda de bilro; tampouco a possibilidade de criação de novas peças ou inovação do já conhecido.

2. *A apropriação da atividade em si* - envolve a apropriação do processo como um todo, o que possibilita a/ao aprendiz *compreender e saber fazer* os pontos da renda, utilizando adequadamente os instrumentos mediadores da ação. É possível estabelecer relações entre as diferentes ações que a atividade compreende e seus instrumentos mediadores, consistindo assim em condição para a emergência do novo. Aqui se apresenta o sujeito em sua plena condição de autor/a, que parte de uma realidade conhecida e com ela dialoga, transformando-a e a si mesmo/a nesse processo.

A questão da mediação semiótica, fundamental na perspectiva vigotskiana, está presente tanto na ação quanto na atividade. Apesar disso, a distinção entre estas me parece necessária porque possibilita demarcar diferenças que remetem aos processos psicológicos envolvidos e às possibilidades para o sujeito: se a apropriação da ação caracteriza-se pelo **saber fazer** (que na atividade em questão compreende o conhecimento dos nomes dos pontos da renda e a possibilidade de executá-los, sem que haja no entanto o domínio da sequência de pontos sinalizada pelo instrumento mediador e/ou da articulação necessária entre os pontos), a apropriação da atividade envolve o **compreender e saber fazer**, onde as condições de execução somam-se à possibilidade tanto de ação independente quanto de criação. A apropriação da atividade pressupõe, nesse sentido, a apropriação do princípio de relação que caracteriza a dinâmica instrumentos/ações/objetivo a ser alcançado.

A apropriação da realidade é, portanto, na perspectiva vigotskiana, apropriação de uma relação semiótica originada na atividade mas que permite ao sujeito, a partir de seus variados componentes, transformá-la, produzir algo para além do instituído.

Isso porque a leitura de relações múltiplas caracteriza a apropriação da atividade e a diferencia da apropriação da ação.

E que relações são estas? Relações que extrapolam os limites das ações em si e que as conectam com muitas outras, possibilitando a compreensão dos diversos elementos envolvidos, de outros possíveis e de como estes se relacionam. No caso da renda de bilro, apropriar-se da atividade significa saber fazer os vários pontos que permitem a confecção de diferentes modelos de renda, saber utilizar os diferentes instrumentos mediadores das ações e orientar o trabalho levando em consideração os modelos de renda culturalmente aceitos e valorizados, seja para reproduzi-los ou confrontá-los. Aqui já estamos nos referindo ao terceiro aspecto anteriormente levantado, que caracteriza a atividade humana: o fato desta produzir cultura e consistir em objetivação da pessoa que a empreende. Porém, esse processo de objetivação pressupõe ao mesmo tempo a subjetivação, pois ao apropriar-se da atividade a pessoa apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca.

O movimento de objetivação e subjetivação é possível graças à característica fundamental da atividade humana, isto é, o fato de ser mediada por signos. Estes, por sua vez, interligam o sujeito aos muitos outros com os quais se relaciona, sejam estes presentes – seus interlocutores – ou ausentes, referência esta à própria cultura humana objetivada nos signos e que lhes confere um caráter social e histórico.

O aspecto fundamental do signo, que lhe confere o caráter de *nó górdio*⁹ no processo de objetivação e subjetivação, é

a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite... O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atribu-

.....
9 Utilizo aqui a metáfora do *nó górdio* para falar do signo porque é um tipo de nó praticamente impossível de desatar. Só há um ponto em que pode ser desfeito, todos os demais intensificam a amarração. No caso do signo, este definitivamente amarra os sujeitos na trama da sociedade em que se insere, emaranhado este cuja origem dos fios não se identifica e que não se desfaz.

tos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a utiliza. (Pino, 2000, p. 59)

Via signos, portanto, a dupla direção da atividade humana se processa, pois na medida em que por seu intermédio o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva.

Necessário ainda se faz destacar que, para Vigotski, o signo é apropriado pelo sujeito em sua significação. A relação que estabelecemos com a realidade é, neste sentido, sempre e necessariamente mediada pela cultura, pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos, bem como pela nossa história de vida e o que, decorrente dela, consideramos significativo. Desse modo,

toda a psique responde às características de um instrumento que seleciona, isola traços dos fenômenos. Um olho que tudo visse, precisamente por isto nada veria; uma consciência que se desse conta de tudo, não se daria conta de nada; se a introspecção tivesse consciência de tudo, não teria consciência de nada. Nossa consciência encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um fragmento do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós. (Vigotski, 1996, p. 284)¹⁰

A possibilidade do sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor/a, pois embora essa possibilidade seja circunscrita pelas condições sócio históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator/a, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença.

.....
10 Nessa mesma direção Thompson, ao falar sobre a cultura, afirma que “Os indivíduos não absorvem passivamente formas simbólicas mas, ativa e criativamente, dão-lhes um sentido e, por isso, produzem um significado no próprio processo de recepção” (Thompson, 1998, p. 201).

O interesse em aprofundar essa questão, do sujeito em sua dupla dimensão – de quem produz história, é autor/a, e por esta é produzido/a, sendo ator/atriz –, levou-me a prosseguir a investigação anteriormente citada (Zanella, 1997), estabelecendo como foco de análise a constituição do sujeito e o/no processo de aprender a fazer renda de bilro. Uma das aprendizes que participou da pesquisa anterior foi escolhida para tanto e, através de entrevistas, a significação do ser rendeira foi analisada.

O contato com a atividade desde menina, o afastamento desta por vários anos e a reaproximação com o trabalho manual singularizam sua relação com o fazer renda de bilro. O retorno à renda marca e é marcado pela sua história de vida, pois os olhares outros que desenvolveu em sua trajetória fazem com que o aprender a confeccionar a renda de bilro seja pautado tanto pelo resgate do tecer tradicional, tal como vem sendo feito pelas mulheres de sua família, quanto pela necessidade de inovar, de transformar o produto da atividade ainda que na tentativa de preservá-la. Ao rendar, trabalha com e mistura várias cores, ao contrário dos tons neutros da renda tradicional; reutiliza fios e deixa os nós, indesejados e por conseguinte escondidos, à mostra, traz para a frente das peças que confecciona; inclui outros elementos, como pequenas peças de maneira e osso, às rendas que assumem forma de peças a serem vestidas, como biquínis e bolsas. (ver Zanella, Balbinot, & Pereira, 1999, 2000).

Vimos, assim, que no diálogo travado com a atividade e os sujeitos que a tem como relevante em suas histórias de vida, a significação do ‘ser rendeira’ é transformada: a aprendiz de renda modifica um significado historicamente produzido porque este não mais atende à nova dinâmica de relações e práticas sociais que caracterizam o contexto no qual se insere. Desse modo, o domínio dos instrumentos é fundamental, porém a velocidade que caracteriza o tecer das rendeiras tradicionais não o é; o saber tecer os modelos de rendas que há tempos vêm sendo mantidos é importante porque preserva a tradição, porém a estes acrescentam-se novas peças que atualizam os produtos e possibilitam a difusão da renda e sua manutenção no contexto atual.

Essas questões nos permitem compreender que não é possível descolar as rendas (assim como qualquer criação) do contexto histórico-cultural em que são produzidas, pois dizem de seu artífice, com suas motivações e preferências social e historicamente constituídas, bem como do contexto do qual participa e que o constitui. Ou seja, não é possível “pensar no autor/artista como uma genialidade criadora a despeito das condições em que vive e tampouco sacrificar o produtor/criador frente a determinismos sociológicos. Compreender o contexto em que o sujeito se insere, assim como sua história de vida e a história da atividade, é fundamental para a compreensão das significações de que se apropriou e das necessidades que o movem a criar” (Zanella, Balbinot, & Pereira, 2000, p. 546).

A relação que essa participante da pesquisa estabelece com a atividade de fazer renda de bilro é, portanto, idiossincrática: ao mesmo tempo que procura mantê-la viva, que luta contra a sua extinção – o que a aproxima das rendeiras tradicionais – faz um movimento que a afasta do que está posto e insere novos movimentos à dinâmica das relações entre sujeitos, atividade e produtos que daí decorrem. Modificam-se nesse processo as próprias artífices, posto que, conforme apontado anteriormente, via atividade estas se objetivam e, ao mesmo tempo, com a apropriação de sua significação, constituem-se como singulares.

Considerações finais

O relato destas investigações, ainda que breve, permite tecer considerações sobre a complexidade da pesquisa na perspectiva histórico-cultural, fundamentalmente as que têm como foco a “dimensão psicológica do ser humano”. Essa dimensão é social e historicamente constituída, o que significa entender que a sua compreensão requer a leitura do contexto social do qual cada pessoa é parte e ativamente participa. Wertsch (1993), ao falar sobre a pesquisa fundamentada em Vigotski, destaca que o foco para a investigação consiste na análise dos mecanismos semióticos, necessariamente sociais, históricos,

institucionais, políticos e econômicos, utilizados pelos seres humanos nas atividades que empreendem. Smolka (2000), por sua vez, destaca o fato de que as ações são “inescapavelmente mediadas”, e privilegia enfocar “as significações da ação humana, os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 31). Outros/as pesquisadores/as tem privilegiado os sentidos como focos de análise; outros ainda, núcleos de significação.

Impossível dizer o que se configura como unidade de análise para Vigotski, posto que o autor discutiu questões metodológicas em vários momentos de seus escritos, com enfoques diversos (ver capítulo 10). Há, no entanto, uma tessitura que alinhava essas discussões e que aponta para a necessidade de se analisar, na investigação pautada na psicologia histórico-cultural, as pessoas em atividades específicas considerando o movimento de significações - compreendido como processo de produção de sentidos - produzidas, transformadas e apropriadas em contextos sociais específicos. Destaca-se ainda que, por ser humana, a atividade pressupõe os muitos “outros” que caracterizam a cultura. Isto porque, em analogia à explicação de Bakhtin/Voloshinov (1990) a respeito dos signos, a atividade necessariamente pressupõe um interlocutor para a qual se dirige. É possível pensar também em vários interlocutores, pois há atividades que, aparentemente não endereçadas a ninguém, respondem a necessidades sociais características de um determinado momento histórico e, portanto, de coletividades anônimas.

Por outro lado, “cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1996, p. 368). Olhar o específico – o sujeito – significa, considerando a afirmação de Vigotski, olhar o geral, o conjunto complexo das relações das quais participa direta ou indiretamente, posto que necessariamente estamos imersos em uma determinada forma de organização da vida que se objetiva nas práticas sociais, nos modos de ser,

nos valores, enfim, nos signos que caracterizam a cultura capitalista ocidental. Tarefa complexa essa, porém penso que pode ser levada a termo via análise do contexto no qual a pessoa se insere, as atividades que ali empreende, sua condição histórica, o lugar que ocupa nesse contexto, como o significa e como é significado pelas demais pessoas com os quais se relaciona, o que se configura em expressão não de um sujeito em si mas da própria história humana¹¹.

Sujeito, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade das próprias pessoas, o que nos leva a afirmar que a dimensão de processo e movimento permanente precisam necessariamente ser consideradas tanto no que se conclui quanto na forma como as análises são tecidas no processo de pesquisa.

Essa é tarefa complexa: como olhar o específico, o contexto interpsicológico onde os sujeitos em relação (re)produzem, transformam e apropriam-se das significações das atividades que empreendem e, ao mesmo tempo, considerar as marcas históricas e sociais dos signos em trânsito que caracterizam esse contexto como ao mesmo tempo coletivo e singular? Como atentar para os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a sociedade humana sem esquecer os espaços cotidianos em que esses são (re)produzidos, transformados e apropriados? Como olhar o geral, relacioná-lo com o específico e, por sua vez, olhar o específico considerando-o como expressão do geral?

Essas questões sinalizam para a complexidade do objeto de estudo em questão (no caso da investigação psicológica, o processo de constituição do sujeito), o que requer, segundo Morin, um pensamento igualmente complexo:

.....
11 Todas as pesquisas que desenvolvi e que orientei trabalharam com esse olhar, algumas com fundamentação específica na teoria de Vigotski, outras dialogando com outros/as autores/as. No epílogo deste livro cito alguns desses trabalhos.

ou seja, um pensamento capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados. Sabemos que o pensamento compartimentado e disciplinário ainda reina em nosso mundo. Este obedece a um paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo os princípios de disfunção, de separação, de redução. Sobre a base desses princípios, é impossível pensar o sujeito e assim mesmo pensar as ambivalências, as incertezas e as insuficiências que há neste conceito, reconhecendo, ao mesmo tempo, seu caráter central e periférico, significante e insignificante. (Morin, 1996, p. 55)

A constituição do sujeito enquanto objeto de estudo requer, portanto, o olhar para as condições sociais, históricas e econômicas em que este se insere e as características dos grupos sociais a que pertence. Ademais, a atividade mediada – que pressupõe as ações que esta compreende, igualmente mediadas - e/em sua significação é categoria fundamental de análise, pois é através desta que cada pessoa transforma o contexto social e, via apropriação de sua(s) significação(ões), constitui a si mesmo como ser humano.

Destaca-se deste modo a dimensão histórica da atividade, o que a caracteriza como manifestação cultural de um grupo social determinado que a executa/preserva/transforma e, nesse processo, também se modifica bem como as pessoas que dele participam. A explicação do psiquismo humano, sua gênese e processo de desenvolvimento só é possível, portanto, via análise da produção social da cultura e da produção cultural de cada ser humano e de todos de modo geral.



Capítulo 3

A questão do sujeito e da alteridade¹²

“Ao chegar a uma nova cidade,
*o viajante reencontra um passado que não lembrava existir:
a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir
revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.*

...

*Os outros lugares são espelhos em negativo.
O viajante reconhece o pouco que é seu
descobrimdo o muito que não teve e o que não terá”.*

Ítalo Calvino

Somos viajantes imersos em um mundo com o qual estamos em permanente diálogo. O que isso significa? A epígrafe apresentada nos dá algumas indicações nesse sentido. O viajante em questão é Marco Polo, cidadão italiano que se aventurou a conhecer outras culturas, a sair de um determinado lugar - de sua cidade - e, andando em princípio sem roteiro prévio, permitiu se defrontar com o desconhecido. Nesse percurso, o que encontrou, mais do que a diferença, foi a si mesmo, até então não estranhado e, portanto, desconhecido.

.....

12 Este texto foi publicado na revista *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104, em 2005.

Podemos pensar então nos outros lugares a que Calvino se refere como não somente circunscritos a espaços geográficos, mas também a tudo que nos cerca e do qual nos diferenciamos, caracterizando-se assim como referência para o próprio reconhecimento.

Essas questões iniciais remetem a uma temática que vem sendo discutida pela psicologia e outros campos do conhecimento, posto que se apresenta como desafio: a questão da alteridade. Consultando a enciclopédia *Larousse Cultural* (1998, p. 220), encontramos seu significado como “Estado, qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de Identidade)”. A mesma enciclopédia apresenta o significado de alteridade para a filosofia e psicologia, remetendo a primeira à “...relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)” e, a segunda, às “relações com outrem”.

Significados, no entanto, como nos esclarece Vigotski (1992), apesar de consistirem na “zona mais estável dos sentidos”, são social e historicamente produzidos e, portanto, mutáveis. Sentidos, por sua vez, são propriedade dos signos, cunhados necessariamente na relação com um outro, sendo a instabilidade, inexatidão e inconstância suas características. Não é de estranhar que as definições citadas, apesar de apresentarem um eixo comum – o outro –, referem-se a olhares diferentes. Problema maior se apresenta nessas definições: a perspectiva da psicologia é trazida como una, quando essa ciência se caracteriza pela pluralidade, pela diversidade de leituras a respeito das relações pessoa-sociedade que resultam em teorias antagônicas sobre a constituição do sujeito. Não é objetivo deste trabalho adentrar nessa diversidade, apenas pontuar a questão para, a partir de algumas leituras atuais sobre a temática, resgatar contribuições de Lev S. Vigotski que nos ajudam a discuti-la.

Alteridade: alguns olhares

O conceito de alteridade tem aparecido com relativa frequência em espaços de discussão da psicologia. Denise Jodelet (1998) destaca que a questão da alteridade vem sendo tratada há muito tempo por

uma diversidade de espaços intelectuais que vão desde a filosofia às ciências ditas humanas e sociais, sendo que a psicologia esteve ausente desse debate até a emergência da abordagem das representações sociais, inaugurada por Serge Moscovici.

Em contrapartida, a temática, sempre esteve presente nas reflexões da antropologia. Para essa ciência, a alteridade se constitui, desde a sua emergência, em desafio a ser explicado/compreendido/analísado, posto que a antropologia se estrutura sobre a temática cultura. Nesse sentido, a área tem prestado relevantes contribuições ao tema na medida em que suas investigações tratam de mostrar o outro como diferença, desvendando suas características e especificidades. Das leituras do diverso calcadas na comparação com a cultura europeia que marcaram seu início ao reconhecimento e defesa das diversidades um longo trajeto foi percorrido, sendo que o desafio da ciência antropológica é hoje muito maior. Afinal, “se no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertida no espelho, capaz de confundir certezas pois, não se trata mais de outros povos, outras línguas, outros costumes. O outro hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido” (Gusmão, 1999, pp. 44-45).

As leituras psicológicas da temática, por sua vez, incorrem de um modo geral, segundo Jodelet (1998), em uma perspectiva que encerra a diferença em si mesma, posto que “ao designar o caráter do que é outro, a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: ‘não eu’ de um ‘eu’, ‘outro’ de um ‘mesmo’” (p. 48). Destacando a alteridade como “produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolivelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações” (pp. 47-48), a autora defende que sua análise deve compreender tanto os níveis interpessoal e intergrupar.

Em outra perspectiva e a partir do diálogo com a física, Suely Rolnik (1992) define alteridade como “o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual

cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenética” (p. 1).

Diferencia, desse modo, a identidade – esfera reconhecida, consciente, visível – do processo permanente de subjetivação, que compreende a dimensão invisível, do devir-outro, a autora destaca o inconsciente como “a dimensão em que se produzem as diferenças, nosso desassossego” (1995a, p. 152). Visível e invisível expressam, desse modo, vetores da subjetividade que Rolnik identifica como “homem da moral” e “homem da ética”: o primeiro é o homem da consciência, que nos possibilita operar no mundo vigente. O homem da ética, em contrapartida, é o vetor de nossa subjetividade que transita no invisível: “É o homem do inconsciente: operador da produção de nossa existência como obra de arte. Ele também guia nossas escolhas, só que selecionando o que favorece e o que não favorece a vida, tendo como critério a afirmação de sua potência criadora – daí porque chamá-lo de ‘ético’” (pp. 154-155).

Destaque pois é dado, nas leituras psicológicas atuais, à dimensão da relação com o outro, seja através da defesa de análises que considerem aspectos interpessoais e intergrupais, como em Jodellet, ou aos processos de subjetivação, como destacado por Rolnik. A essas perspectivas parece importante resgatar outra que, embora originada nas primeiras décadas do século XX, apresenta-se como atual: trata-se da teoria de Vigotski, a qual contribui com o debate sobre a alteridade a partir da análise do singular, entendido como inexoravelmente relacionado ao coletivo, ambos social, histórico e culturalmente constituídos.

Sobre sujeito e alteridade na perspectiva histórico-cultural

O termo alteridade aparece com pouquíssima frequência nos escritos de Lev S. Vygotski. Uma das passagens em que o apresenta é a que segue: “O que move os significados e determina seu

desenvolvimento é a cooperação entre consciências. O processo de alteridade da consciência” (Vygotski, 1996, p. 187). Embora pouco frequente, a dimensão de outro, ou mais adequadamente falando, da relação com um outro é, por sua vez, uma constante: as explicações do autor sobre a constituição do psiquismo humano fundam-se no pressuposto de que está se origina no contexto das relações sociais. Referindo-se à Tese VI¹³ sobre Feuerbach, Vygotski (1995, p. 151) destaca: “Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem¹⁴ vem a ser o conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”.

Mas como isso acontece? Seguindo a tradição marxista, referencial que fundamenta e alicerça a teoria de Vigotski (ver Capítulos 1 e 11), é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo. A história do desenvolvimento da sociedade e de cada pessoa, portanto, está diretamente relacionada às transformações da atividade humana e dos motivos que a impulsionam. Segundo Luria (1986, pp. 21-22), “A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam novos motivos complexos

.....
13 “Feuerbach converte a essência religiosa em essência *humana*. Mas a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (Marx & Engels, 1989, p. 101 – grifo dos autores)

14 Reitero aqui o que apontei na nota de rodapé 2, Capítulo 1, válido também para a nota 13: de que a citação consta tal como na edição utilizada, porém solicito aos/às leitores/as que considerem “homem” nesta e em outras citações como sujeito genérico, substituindo a palavra por *ser humano* para sua melhor compreensão e consideração da diversidade de existências que a conota.

para a ação e se constituem essas formas de atividade psíquica específicas do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetivos originam determinadas ações e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes operações especiais”.

A psique humana, portanto, não é dada e nem tampouco tem seu desenvolvimento caracterizado por etapas que pressupõem o seu ápice: necessário referir-se ao processo de sua constituição, social já em sua origem e marcado tanto pelas conquistas históricas do gênero humano quanto pelas marcas singulares que socialmente produzimos.

Considerando as relações entre subjetividade e objetividade, processos psicológicos e fisiológicos, Vigotski destaca que a psique humana consiste na expressão subjetiva dos processos cerebrais, “como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro” (1991, p. 100). Compreende, a psique humana, tanto os processos psicológicos - como memória, atenção, linguagem, pensamento – como a dimensão dos afetos e da vontade que estão necessariamente a estes amalgamados, sejam eles conscientes ou não. Destaca o autor que “é preciso considerar esta (a psique) como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso consideramos que na psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente” (p. 108).

Consciente e inconsciente, portanto, referem-se nesta perspectiva não a instâncias psíquicas, mas fundamentalmente a características da própria atividade humana, seja esta objetivada sob a forma de palavra, gesto, expressão ou outro signo qualquer. Consciente e inconsciente afirmam que nossas características singulares são produzidas como resultado da complexa trama entre objetivação e subjetivação, sendo todos/as e cada um/a marcado por aquilo que sabe e escolhe e, ao mesmo tempo, por aquilo que escapa, que é invisível e não capturável, mas que passa sem deixar vestígio.

Por sua vez, a característica demarcadora da atividade humana, entendida como categoria explicativa para o desenvolvimento tanto

filo quanto ontogenético e que nos permite afirmar que a psique humana é social em sua origem, é o fato de ser mediada. Se nos escritos marxistas encontram-se referências quanto às ferramentas técnicas como mediadoras da atividade (Marx & Engels, 1989), nas obras de Vygotski (1991, 1992, 1995, 1996) os signos apresentam-se como ferramentas simbólicas responsáveis pelas especificidades do psiquismo humano e sua condição inexoravelmente mediada. São, os signos, considerados pelo autor como instrumentos psicológicos: “Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.” (Vygotski, 1991, p. 65). A perspectiva de signo apresentada, por conseguinte, é ampla.

Vygotski (1991, p. 65) refere-se aos signos como “dispositivos sociais para o domínio dos processos próprios ou alheios”, como ferramentas que reorganizam a operação psíquica na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta. Permitem, assim, a inserção na ordem da cultura, condição para a constituição do ser humano, e o estabelecimento de relações qualitativamente diferenciadas com a realidade: ao invés de diretas e imediatas, estas passam a ser mediadas pelos signos, pela cultura. Angel Pino, ao discutir a mediação semiótica do psiquismo humano segundo Vygotski, destaca: “Com a invenção dos sistemas de signos, o homem armou-se de um poderoso instrumento que lhe permitiu dar à natureza e a si mesmo uma nova forma de existência: uma existência cultural. Suas relações com a natureza e com seus semelhantes alteraram-se profundamente. Com a sua entrada definitiva na “ordem simbólica”, o homem rompeu as “barreiras da sensorialidade”, tornando o real natural em um real significante, objeto de conhecimento e de comunicação, enquanto ele se tornava um ser falante e pensante. Natureza e cultura se encontram no universo do signo..., do qual o homem é o articulador” (1992, p. 318).

Consistindo os signos em formas de linguagem, estabelece-se assim a relação entre linguagem e consciência:

se a linguagem é consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência em seu conjunto... A consciência se expressa na palavra assim como o sol se expressa em uma gota d'água. A palavra é para a consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que é o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana. (Vygotski, 1992, pp. 346-347)

A palavra, por sua vez, comporta duas dimensões: a fonética e a semântica. Se a primeira diz respeito à materialidade física do signo, a segunda refere-se às propriedades do signo em si, ou seja, ao fato deste expressar a realidade de forma generalizada. Desse modo, destaca-se a afirmação de Vigotski (1991, p. 129) de que “a consciência em seu conjunto tem estrutura semântica”.

Se o que caracteriza a consciência é o fato de ser semioticamente mediada, a origem social da consciência a que se fez referência anteriormente é explicada pela dimensão inexoravelmente social dos signos. Estes resultam da atividade humana conjunta e sua origem remonta aos primórdios da nossa civilização, quando a luta pela sobrevivência demandou a comunicação entre os próprios humanos. Produzidos coletivamente, os signos são particularmente apropriados e, ainda que tornados próprios, trazem a marca do contexto, da época e do grupo social em que se originam.

Os signos, portanto, relacionam inexoravelmente sujeito e sociedade, eu e outro, fato este explicado por Bakhtin/Voloshinov ao referir-se à palavra:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin & Voloshinov, 1990, p. 113)

Voltamos, nesse momento, à temática foco deste capítulo: a questão da alteridade. Pelo exposto até então é possível afirmar que, na perspectiva de Vigotski, a dimensão da relação com um outro é fundante do ser humano, pois ainda que “a sós consigo mesmo, este segue funcionando em comunicação” (Vygotski, 1987, p. 162). Ou seja, a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura.

A contribuição de Vigotski à discussão sobre a alteridade consiste, pois, como original no sentido de que explica a base desse encontro: este se funda na utilização dos signos como ferramentas mediadoras da atividade caracteristicamente humana. Produzidos socialmente, os signos comportam inexoravelmente tanto uma dimensão coletiva quanto singular, são porta-vozes tanto da história social humana quanto das histórias das pessoas que os utilizam.

O encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada. Essa distinção se faz necessária porque Vigotski, ao falar sobre as relações sociais, destaca que estas podem ser tanto imediatas quanto mediadas. Se a característica das primeiras é o fato de se basearem nas formas instintivas do movimento e da ação expressiva (Vygotski, 1987), as relações mediatizadas entre as pessoas fundam-se nos signos, os quais possibilitam a comunicação. Duarte (1992, p. 133) adverte, no entanto, que “até mesmo a relação apa-

rentemente mais imediata entre dois indivíduos é uma relação mediatizada pelas objetivações genéricas, ou seja, é uma mediação histórica”, o que relativiza a afirmação de Vygotski da possibilidade de relações imediatas. Outra questão que merece ser apontada é o fato de que a mediação caracteriza não somente a relação interpessoal, mas também a relação consigo mesmo, esta igualmente social, conforme apontado anteriormente. Contribui para esclarecer esse aspecto o modo como o autor discute a questão do que vem a ser o social: “É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais” (Vigotski, 1998, p. 315).

Diferencia-se, desse modo, as contribuições de Vygotski das apresentadas anteriormente. Se Jodelet chama a atenção para a necessidade de análises que compreendam os níveis interpessoal e intergrupar, Vygotski destaca uma outra dimensão igualmente relevante: a intrapsicológica, inexoravelmente amalgamada à interpsicológica.

Rolnik, por sua vez, chama a atenção para a processualidade intrínseca da subjetividade, resultante do encontro com o outro, não só humano. Este é destabilizador e, enquanto tal, anunciador do novo, produtor de heterogênese (Rolnik, 1995b). Apesar das proximidades das explicações no que se refere ao encontro com o/um outro, em Vygotski esse encontro pode promover tanto a heterogênese quanto a homogênese, tanto a diferença como a identificação de similitudes e seu fortalecimento que podem vir a se configurar como referência para a negação do diferente. Não há previsibilidades em se tratando de seres humanos, impossível predizer o que pode cada pessoa, no encontro com outras, seja semelhantes ou abissalmente diversas. Essas questões carecem de ser aprofundadas a partir das contribuições de Vygotski em diálogo com autores/as que discutem marcadores sociais de desigualdade e a produção social da diferença; também se faz necessário problematizar as características da atividade humana não consciente/inconsciente, as quais o autor faz referência porém não aprofunda, posto que sua obra é marcada

por uma preocupação em explicar a consciência humana ou, mais especificamente, a possibilidade da atividade humana constituir-se como consciente, deliberada, autoregulada.

À guisa de conclusões

Em todos os seus escritos Vigotski tematiza, seja claramente ou de forma velada, a questão da constituição da psique humana. De sua pergunta inicial quando se aproximou do campo *psi*, de seu interesse em explicar o processo de constituição do ser humano como produtor de cultura, até seu último texto, pensamento e palavra (que se encontra publicado nas *Obras Escogidas II*, 1992) onde o sentido em sua condição plural, instável, pulsante, emerge como categoria fundamental na explicação tanto das características singulares quanto coletivas de cada pessoa e ao mesmo tempo de todas, a dialeticidade das relações sociais e sua historicidade estão presentes.

Vigotski não discute vários aspectos desse processo que caracteriza a cada um de nós e a todos enquanto gênero, etnia, classe, profissão, saber e não saber, lugares sociais, porém muito fala sobre o movimento em que interesses, vontades e desejos são produzidos nas relações cotidianamente e coletivamente vividas e que são subjetivadas, convertendo-se em diferença, em alteridade.

Cada pessoa, para Vygotski (2000, p. 33), é “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”, donde se depreende que só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam o seu próprio viver. Uma organização marcada por embates e disputas, visíveis e veladas, a caracterizar o campo do vivido como permanente tensão e movimento.

A assertiva é aparentemente simples e ao mesmo tempo complexa, pois remete a um todo, a um agregado anônimo que está visceralmente interligado – as relações sociais – e que ao mesmo tempo se dissipa em composições múltiplas, em infinitas possibilidades de vir a ser que se objetivam em cada pessoa e em cada grupo social,

que encarnam e marcam a carne que se faz gente, que se faz um(uma), que é indivisível.

Considerar que cada pessoa é um “agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” significa afirmar que, ao mesmo tempo há um “eu” e não há. Não há um “eu” originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há à priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que lhe é significativo, do que a afeta e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares.

A partir das reflexões aqui apresentadas destaca-se, por fim, que, tal como o viajante da epígrafe que reconhece o pouco que é seu no encontro com o até então desconhecido, as contribuições de Vigotski nos permitem afirmar que, mais do que reconhecer o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá, o encontro permanente e incessante com um outro possibilita reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser.



Capítulo 4

Possíveis diálogos entre as contribuições de Lev S. Vigotski e Edgar Morin¹⁵

O final do século XX caracterizou-se, no campo das ciências, pelo rompimento da hegemonia das vertentes modernas no que tange à produção do conhecimento. Em outras esferas da vida social, observamos igualmente aceleradas mudanças, mediadas pelos avanços tecnológicos, mais especificamente a revolução eletrônica e a predominância das tecnologias da informação e comunicação como mediadoras das relações. Se há algumas décadas eram vistas com relativo ceticismo, o que hoje se apresenta é indiscutível, pois assistimos à transformação radical das relações sociais em vários contextos: trabalho, lazer, costumes, na esfera da política, seja micro ou macro, na economia. Hoje vivemos situações que há alguns anos eram impensadas, com a dimensão do virtual onipresente nas relações com outros, sejam estas comerciais, bancárias, de amizade e amorosas.

Santaella (1994) afirmava sobre essas transformações, há mais de duas décadas: “De mero estilo na arquitetura e nas artes, seu aspecto de reverberações foi se dilatando até chegar perto do consenso de que se trata de um novo ponto de partida na cultura, de um giro

.....
15 Este artigo é versão modificada do texto publicado na revista *Fractal* do Departamento de Psicologia - UFE, Niterói/RJ, 15(1), p. 77-87, de 2003, não disponível *online*.

paradigmático, de realinhamentos político-sociais, de uma mudança de sensibilidade como parte de uma transformação cultural de grande magnitude” (p. 15). O acelerado desenvolvimento tecnológico que assistimos no século XXI corrobora esse prognóstico, e alguns de seus efeitos, ainda que problematizados por pesquisadores/as de diferentes campos do conhecimento como Suely Rolnik (2018) e Achille Mbembe (2018), continuam se apresentando como desafios.

Essas transformações, se inegáveis no contexto atual, começaram no entanto a ser gestadas há muito tempo, na própria emergência do que ficou conhecido como era moderna. Afinal, aos projetos emancipatórios e prognósticos econômicos, políticos, culturais e sociais, contrapunham-se fatos reveladores da complexidade e imprevisibilidade dos acontecimentos, o que hoje é considerado um fato inquestionável. Por exemplo, ao refletir sobre o problema da violência, quem pode assegurar que o recrudescimento dos conflitos entre nações e o problema mundial dos refugiados, nos levará inexoravelmente a uma guerra mundial? Ou, ao contrário, que a desumanidade já atingiu o seu ápice e a violência diminuirá consideravelmente nos próximos meses e anos, balizada por sensibilidades que coloquem o que é da ordem da vida em sua pluralidade acima de interesses econômicos? Ou mesmo que uma solução possa ser viabilizada pela comunicação e acordos políticos através da busca de um consenso? A única certeza possível é a de que “vivemos num mundo onde cada vez mais há incertezas. A crença no determinismo universal, que era o dogma da ciência no século passado, desmoronou. O problema é como enfrentar e rejuntar a incerteza” (Morin, 1997, p. 15).

Dado essa compreensão da realidade como em um permanente e imprevisível movimento, destaca-se a inoperância das categorias de pensamento dicotômicas, de previsões certeiras e da racionalidade das decisões no que tange ao campo do vivido, o que tem engendrado uma mudança significativa nas ciências de um modo geral. Mas faz-se importante reconhecer que há teorias que, apesar de marcadas pelo projeto modernista, já indicavam na sua origem possibilidades

outras de explicação do psicológico, sendo este considerado em sua dimensão plural, relacional, cultural, histórica. Consideramos que a teoria de Vigotski caracteriza uma dessas vertentes e, no intuito de contribuir com o debate, é objetivo capítulo tecer considerações sobre a noção de sujeito e o processo de sua constituição, partindo dos aportes vigotskianos, e da epistemologia complexa, em especial nas considerações de Edgar Morin. Considera-se possível a aproximação entre esses dois autores na medida em que identifique um ponto em comum em suas reflexões, a saber, a perspectiva marxista. Desse modo, o diálogo que aqui se apresenta parte do resgate de algumas dessas reflexões.

Considerações iniciais

Considerar a contradição como problema a ser entendido e não superado, posto que característico da realidade em si, caracteriza a trajetória de muitos pensadores, desde a antiguidade, como Heráclito, até Hegel, Marx e os autores a que ora nos detemos: Vygotski (1896-1934) e Morin (1921-).

Para a tradição marxista, a contradição implica tanto a oposição inclusiva (onde seus termos ou polos pressupõem-se mutuamente) quanto a relação entre seus polos mediada por significados: “a negação de A não leva ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior” (Bottomore & Guimarães, 1988, p. 80).

Enquanto característica da complexidade, a contradição delinea todo o arcabouço teórico de Edgar Morin. Mas o que é o complexo? “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do ‘*complexus*’ não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (Morin, 1998, p. 188).

Se em Morin claramente se visualiza a contradição, nos escritos de Vygotski é necessário procurá-la, pois embora teça suas considerações

com os alicerces do materialismo histórico e dialético, este autor produziu seus escritos no início do século XX, em uma época marcada pela tradição modernizante e preocupação com a legitimação das ciências nos moldes das ciências naturais. Como explicado em capítulos anteriores, Vigotski foi expressão de seu tempo, das tensões que o conotavam, porém o foi de um modo singular, a partir de um olhar contemporâneo: “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo” (Agamben, 2009, p. 58).

A contribuição de Vigotski à psicologia e à ciência, de modo geral, é marcada por essa condição, é contemporânea. Os conceitos que apresenta, além de inteligíveis somente no conjunto de sua obra, exigem do leitor esforço no sentido de compreender sua atualidade, apesar da linguagem utilizada e do contexto de sua produção que a marca significativamente, via debates então em foco.

Uma possibilidade de se visualizar a contradição em Vigotski consiste nas discussões tecidas sobre processos psicológicos superiores, suas origens e processo de desenvolvimento, discussão apresentada em conjunto com a problematização do processo de constituição social, histórica e cultural da psique humana. Em diálogo com a psicologia e a fisiologia de seu tempo, Vigotski dedicou escritos para processos psicológicos específicos, como a memória e a linguagem, porém deixou claro que há uma interconexão entre os mesmos. Nas traduções em português, esses processos são nomeados de funções psicológicas, sendo na definição do que venham a ser ressaltada a mediação semiótica que se apresenta como condição para sua emergência e transformação. Segundo o autor, o conceito da função psicológica superior “está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções

psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.” (Vygotski, 1987, p. 32).

Se são superiores, pressupõem a existência do seu oposto, ou seja, as funções elementares. A negação destas, no entanto, inexoravelmente as vincula, pois “Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior” (Vygotski, 1991, p. 157).

Trata-se de um princípio dialético fundamental, a negação da negação, que se caracteriza, neste caso, na emergência de processos psicológicos superiores e ao mesmo tempo no não desaparecimento de processos psicológicos elementares, pois “o fundamento e conteúdo da forma superior é a inferior... Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (1991, pp. 118-119). Vigotski esclarece que as formas inferiores de conduta são, portanto, a base para a constituição de formas superiores. Estas últimas superam as primeiras, apresentam-se qualitativamente diferenciadas, porém sua existência não faz desaparecer as formas inferiores.

A contradição enquanto fundante do pensamento destes dois autores circula por seus escritos e aponta para temáticas que se relacionam com o foco deste artigo, das quais destaca-se a relação todo-partes. A partir da análise de diferentes perspectivas teóricas, ambos se opõem tanto a leituras que os cindem, determinando a prioridade de um polo sobre outro, quanto as que buscam identificar a sua composição, entendendo o todo como a soma das partes que, isoladamente, possuem a própria harmonia. Vejamos:

Para Morin, “um todo emerge a partir de elementos constitutivos que interagem, e o todo organizador que se constituiu retroage sobre as partes que o constituem. Essa retroação faz com que estas partes só possam funcionar graças ao todo” (Morin, 1983, p. 23).

Em Vigotski, a relação todo-partes aparece em vários contextos, em geral relacionada às propostas metodológicas que apresenta. Escolhi para visibilizar o seu ponto de vista uma passagem do último texto que escreveu, onde tece críticas à estratégia metodológica de decomposição em elementos do fenômeno a ser investigado. Contrapondo-se a essa tendência, o autor destaca a necessidade de se identificar, na pesquisa, unidades de análise, entendidas enquanto

os produtos da análise que, diferentemente dos elementos, constituem os componentes primários, não em relação à generalidade do fenômeno a estudar, senão somente em relação a suas características e propriedades concretas. Essas unidades, diferentes dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto de explicação, senão que encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise. (Vygotski, 1991, p. 288)

O que parece haver como linha norteadora entre os dois autores é a perspectiva de que há uma relação inexorável entre geral e particular, todo e partes, que se caracteriza como de mútua constituição. No entanto, onde aplicam esse princípio os diferencia sobremaneira: Vigotski estava interessado em explicar o psiquismo humano, o processo de sua constituição e desenvolvimento, o que só é possível via análise da produção social da cultura e da produção cultural do sujeito. Morin, por sua vez, vem dedicando esforços no sentido de explicar a complexidade do real assim como de todo e qualquer conhecimento que sobre este se produz.

Seguindo essa perspectiva de reflexão que considera a constituição mútua, ambos referem-se à relação sujeito-sociedade. Para Morin,

a sociedade é, sem dúvida, produto da interação entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que

vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. (Morin, 1996, p. 48)

Consonante com essa afirmação, Vigotski destaca que “todo o cultural é social. A cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade ‘mancomunada’ do [ser humano], e, por isto, o próprio apontamento do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos introduz, de maneira direta, no plano social do desenvolvimento” (Vygotski, 1987, p. 162). Só há cultura enquanto resultado da ação de pessoas concretas que organizam de forma singular o seu viver e o representam simbolicamente, assim como aos outros e a si mesmos. Essa mesma ação humana produtora de cultura é produtora de seus próprios artífices, de seu psiquismo, humanidade e singularidade, posto que o que a caracteriza é o fato de ser mediada por ferramentas técnicas e representacionais – os signos.

Para Vigotski, diferentemente das ferramentas materiais, “a função do signo... consiste, antes de tudo, em mudar algo na relação ou na conduta do próprio [ser humano]. O signo não muda nada no próprio objeto, ele só proporciona uma nova direção ou reorganiza a operação psíquica” (Vigotski, 1987, p. 137)¹⁶. Os signos, por sua vez, são socialmente produzidos e transformados e, no movimento da ação empreendida em contextos históricos específicos, a significação é particularmente apropriada.

Ao explicar a mediação semiótica do psiquismo humano, Vigotski destaca que é a significação enquanto propriedade do signo que é apropriada e não a realidade em si: “A significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida” (Zanella, 1997, p. 67).

.....

16 Discussão mais detalhada sobre o conceito de signo encontra-se no Capítulo 1.

Sendo, pois, o signo uma produção social, uma vez tornado próprio esse continua marcado pela dimensão pública, o que o torna ao mesmo tempo singular e coletivo:

quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos ‘nós’; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o ‘nós’; no ‘eu falo’ também está o ‘se fala’. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada ‘eu’ humano há algo do ‘nós’ e do ‘se’. Pois o ‘eu’ não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o ‘se’, o eu não poderia falar. (Morin, 1996, p. 54)

O que caracteriza o sujeito e o singulariza é, portanto, socialmente produzido, pois “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase-social” (Vygotski, 1992, p. 151).

Importante se faz problematizar o final desta citação de Vigotski. Afinal, o que significa quase-social? O sujeito é ou não é socialmente constituído? Em outra passagem o autor destaca que “cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1996, p. 368). Essa questão vem sendo discutida por pesquisadores contemporâneos que problematizam a noção de que o sujeito reflete a totalidade das relações sociais. Autores como Smolka, Pino e Góes (1998), Pino (2000), Góes (1991, 1996), Barros (2012), Toassa (2016), entre outros, destacam que não há nessa relação um reflexo especular, mas sim um processo de mútua constituição. Considerando os interlocutores de Vigotski, ousa afirmar que se trata aí de um falso problema, posto que esse mesmo autor,

ao falar sobre a relação pensamento e linguagem, destaca a dimensão dos significados e dos sentidos¹⁷ das palavras.

Se é relativamente aceitável hoje em dia essa relação genérica entre sujeito e sociedade, ainda que apareça mais no discurso do que efetivamente no delineamento e nos relatórios de práticas investigativas, os autores em questão adentram em um aspecto a este relacionado que nos permite aproximar/problematizar ainda mais a questão do sujeito e sua constituição: a relação eu-outros.

As Relações Eu-outro e o Sujeito

Se de forma genérica o sujeito é entendido como socialmente constituído, a esfera do social é considerada para Vigotski não como a do outro, a de uma instância à parte e encerrada em si mesma, mas fundamentalmente a da ‘relação’ com o outro, da interlocução em que a minha fala ou gesto origina-se nesse outro e a ele se destina. Nesse sentido, não pressupõe necessariamente a presença física, pois a relação eu-outro pode fundar-se no diálogo com um personagem ausente ou imaginário, ideias ou valores que caracterizam a coletividade anônima da qual participamos ou mesmo outra que elegemos como parceira para o diálogo.

O que se destaca nessas reflexões é o que caracteriza o propriamente humano: a possibilidade de reconhecer o outro, o diferente, o que é feito a partir da referência ao que é conhecido, assim como de converter-se em outro de si mesmo, o que o permite se conhecer:

.....
17 A partir do resgate das contribuições do psicólogo francês F. Pauhlan, Vigotski (1992, p. 333) destaca que “o sentido da palavra é a soma de todos os sentidos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa”. Embora a distinção entre sentido e significado tenha sido apresentada pelo próprio autor, considero mais profícuo trabalhar com o conceito de sentido, conforme discuto em outra ocasião (Zanella, 2014), posto que na mesma obra em que fala do significado como mais estável, Vigotski afirma que essa estabilidade é provisória.

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro. (Vygotski, 1996, p. 82)

Esse processo, denominado por Morin (1996) de auto-exo-referência, é o motor explicativo da constituição das características singulares, sejam estas denominadas identidade (como em Morin) ou personalidade (como aparece em alguns textos de Vygotski). Vygotski retoma essa questão ao afirmar: “Poderíamos dizer que através dos demais é que nos convertemos em nós mesmos, e que esta regra tem a ver não só com a personalidade em sua totalidade, mas também com a história de cada uma das funções [psicológicas] em separado... A personalidade se converte para si naquilo que ela é para os outros, através do que ela apresenta aos demais. Este é o processo de estabelecimento da personalidade” (Vygotski, 1987, p. 160).

O que se destaca nessa discussão é a dimensão ativa do sujeito, a possibilidade deste regular, ainda que em condições circunscritas pelo contexto em que vive e o modo como ali se posiciona, a própria conduta e vontade, de ser agente de si mesmo. Essa possibilidade, portanto, necessário enfatizar, é socialmente circunscrita: o psiquismo é semioticamente mediado, sendo esses signos mediadores socialmente produzidos e particularmente apropriados. A autorregularão da conduta e vontade é possível via ferramentas semióticas disponíveis no momento histórico em que se vive e as quais a pessoa tem a possibilidade de se apropriar, assim como “qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico” (Vygotski, 1996, p. 113).

Desse modo, a autonomia do sujeito, se é um fato, precisa ser entendida, a partir desses autores, de forma relativa, posto que o sujeito é datado e inexoravelmente marcado pelas condições reais e concretas do contexto sócio histórico em que se insere. A esse respeito Morin afirma: “O indivíduo é, pois, um objeto incerto.

De um ponto de vista, é tudo, sem ele não há nada. Mas, a partir do outro, não é nada, se eclipsa. De produtor converte-se em produto, de produto em produtor, de causa torna-se efeito, e vice-versa. Podemos, assim, compreender a autonomia do indivíduo, mas de uma maneira extremamente relativa e complexa” (Morin, 1996, p. 48).

O sujeito na perspectiva da complexidade, a complexidade do sujeito ou a complexidade de pesquisá-lo: considerações finais

Destacar como objeto de análise o sujeito e o processo de sua complexa constituição aponta para um inevitável dilema: falar da singularidade que caracteriza cada pessoa é importante, porém somente se sustenta, na perspectiva vigotskiana, ao se considerar sua gênese e condição social, cultural, histórica, inexoravelmente coletiva e partilhada. Afinal, “cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo o mundo...cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotski, 1996, p. 368). A forma como essa totalidade é refletida, no entanto, considerando a expressão ‘em maior ou em menor grau’, compõe arranjos múltiplos e variados, que expressam a pluralidade do singular e fazem de cada um de nós seres únicos e irrepetíveis, assim como pode anunciar novas possibilidades para essas mesmas relações. Nesse sentido é possível entender a afirmação de Vigotski de que ‘cada coisa pode ser considerada como microcosmo’: o micro contém o macro, mas a forma como o expressa é variável. Cada sujeito é único, singular, porém marcado pela história e as características do contexto social em que vive e do qual participa ativamente.

Singular e social, público e privado, significado e sentido, objetividade e subjetividade: conceitos que se opõem e interligam, negam e afirmam, excluem e incluem e que se relacionam com a noção de sujeito. Mas afinal, o que é o sujeito?

Em Morin esse conceito é claro, ainda que complexo: o sujeito “é uma qualidade fundamental, própria do ser vivo, que não se reduz à singularidade morfológica ou psicológica... É uma realidade que compreende um entrelaçamento de múltiplos componentes” (Morin, 1996, p. 52). Esses componentes são, sem dúvida, social e historicamente mente produzidos, o que remete à importância da investigação das relações sociais e condições socioculturais para o estudo do sujeito.

Vygotski, por sua vez, tem como objeto de teorização a pessoa como ser em desenvolvimento que constitui suas características singulares em contextos intersubjetivos. Grande parte de seus escritos dedica-se à explicação de como se constitui e desenvolve o psiquismo humano, sendo que os processos psicológicos superiores “representam a forma ativa das manifestações da personalidade” (Vygotski, 1992, p. 89). A análise da temática, portanto, possibilita compreender o que é sujeito para o autor e o processo de sua constituição, entendido como movimento em que, através da utilização de ferramentas culturais mediadoras da atividade, o ser humano é capaz de regular a própria conduta e vontade, ainda que balizado por condições de possibilidades específicas. Nesse sentido, sujeito é movimento permanente, assim como o é a sociedade que o forja.

Necessário, no entanto, destacar que para Vigotski o conceito de desenvolvimento assume um significado diferente do que se observa na maioria das teorias psicológicas que tratam do tema. Conforme esclarecido nos capítulos anteriores, na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento do psiquismo consiste, ao invés de evolução progressiva, em “um complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas interrelações e vínculos” (Shuare, 1990, p. 74). O que promove essas crises é tanto a apropriação pelo sujeito de novas formas de mediação quanto a utilização diferenciada das formas de mediação já conhecidas, o que permite o estabelecimento de novas e variadas relações tanto com os outros quanto consigo mesmo.

Apesar da ausência do conceito, a discussão do que este significa perpassa sua obra e é marcada pela complexidade da relação sujeito/sociedade, o que o leva a afirmar que “o [ser humano], a sós consigo mesmo, segue funcionando em comunhão” (Vygotski, 1987, p. 162). Ou seja, como a atividade psíquica é semioticamente mediada e considerando que os signos são sempre sociais, quando se fala consigo mesmo estamos dialogando com a sociedade, com variadas vozes sociais, de tempos e espaços distintos. A regulação da conduta, por sua vez, somente é possível com o uso dos signos, e cada pessoa dispõe para isso dos signos que lhe são disponíveis.

Dificuldade se apresenta, nessa perspectiva, em se estudar esse sujeito, em se trabalhar com um conceito que inexoravelmente nega e afirma o que se refere, na medida em que ao mesmo tempo em que fala, silencia; que diz do certo e do incerto, posto que transita em uma tênue linha entre algumas certezas e a complexidade do singular e plural que se apresentam como magma. Cuidado há que se ter para não cair na tentação da palavra última, em classificações essencialistas, pois cada pessoa, mais do que que é e está, ‘vem sendo’. Necessário se faz, por conseguinte, leituras múltiplas e olhares variados para compreender a complexidade que caracteriza a todos e a cada um de nós, ainda que cientes de que no momento do olhar e da escrita sobre o que se vê o movimento estanca e a fluidez se perde. A dimensão de processo e movimento permanente que caracteriza tanto o sujeito como a sociedade que o forja na medida em que é forjada precisa, portanto, necessariamente ser considerada tanto no que se conclui quanto na forma como as análises são tecidas.

Desse modo, estudar o sujeito exige um pensamento que Morin define como ‘complexo’:

um pensamento capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados. Sabemos que o pensamento compartimentado e disciplinário ainda reina em nosso mundo. Este obedece a um paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo os princípios de

disfunção, de separação, de redução. Sobre a base desses princípios, é impossível pensar o sujeito e assim mesmo pensar as ambivalências, as incertezas e as insuficiências que há neste conceito, reconhecendo, ao mesmo tempo, seu caráter central e periférico, significativo e insignificante. (Morin, 1996, p. 55)

Em suma, as aproximações entre Vigotski e Morin aqui apresentadas visibilizam uma possibilidade de diálogo entre autores que produziram seus escritos em tempos e espaços distintos. Mais do que análises voltadas para a busca de verdades de um e outro autor, centradas na reiteração de suas próprias palavras, considero profícuo o diálogo que se propõe a complexificar o próprio pensamento de quem o agencia e de seus/suas possíveis ouvintes. Tendo essa perspectiva como diretriz e interessada mais em visibilizar discussões que contribuam para a problematização do momento em que vivemos, entendo que as contribuições de Edgar Morin assim como de outros/as autores/as contemporâneos/as podem ajudar na atualização da obra de Vygotski. É importante não esquecer as diferenças que conotam essas teorias, porém entendo que diferenças não são impeditivas da possibilidade de intercâmbios que permitam aprofundar as discussões sobre temáticas tal como a constituição do sujeito, de grande importância para a psicologia e as ciências humanas e sociais em geral.



Capítulo 5

Zona de Desenvolvimento Próximo (ou proximal): um complexo e potente conceito¹⁸

Uma das contribuições de Vigotski mais difundidas no contexto acadêmico brasileiro, principalmente para pesquisadores/as que trabalham com práticas educativas, diz respeito à relação desenvolvimento e aprendizagem e ao conceito cunhado pelo autor de Zona de Desenvolvimento Próximo, ou Proximal, ou Eminente, doravante ZDP. As diferentes terminológicas dizem respeito às diversas possibilidades de tradução de um alfabeto para outro, e tem sido foco de certa polêmica. Mas o importante a se destacar, no meu entender, a despeito da controvérsia, é a perspectiva prospectiva de sujeito em relação, um processo de constante vir a ser, como defenderei no decorrer deste capítulo.

Considerando a perspectiva de mútua constituição entre sujeito e sociedade discutida nos capítulos anteriores, Vigotski afirma que os processos de desenvolvimento e aprendizagem se relacionam desde o nascimento da criança, isto é, a constituição de toda e qualquer

.....
18 Este texto é parte de minha dissertação de mestrado, defendida na PUC-SP em 1992. A versão integral da dissertação, revista e atualizada, foi publicada em formato de livro pela Editora da Univali e encontra-se em sua segunda edição; Zanella, A. V. (2014). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal* (2ª ed., rev. e ampl.). Itajaí/SC: Univali. O que aqui se apresenta é somente uma pequena parte, reatualizada, de um dos capítulos desse livro.

pessoa resulta de um movimento intenso e constante entre aprendizagem e desenvolvimento, movimento em que um pressupõe o outro ao mesmo tempo que o nega.

Tal perspectiva apresentava-se na contramão em relação às concepções ambientalistas e inatistas, vigentes na época em que viveu, as quais defendiam a determinação do contexto, por um lado, ou da maturação biológica, por outro, como motores da constituição humana. Apesar das diferenças, há no entanto um aspecto que as aproxima: o pressuposto da cisão entre sujeito e cultura, entendidos como polos dicotômicos que interagem, predominando ora um – o sujeito, para os inatistas -, ora outro – o meio, para os ambientalistas.

Partindo do primado da indissociabilidade entre sujeito e cultura, entre coletivo e singular, aprendizagem para a perspectiva histórico-cultural consiste na apropriação da cultura, processo este que é motor do desenvolvimento. O desenvolvimento humano, por conseguinte, deixou para Vigotski de ser sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações com outros, mediadas semioticamente, e o processo de sua apropriação, constitutivo de cada pessoa como singular e ao mesmo tempo plural. Ao contrário das teorias psicológicas que defendem a existência de algo em germe que na interação com o contexto social vai se desenvolver e que estão preocupadas com “a identificação de competências ou habilidades que distinguem estágios” ou níveis de desenvolvimento (Lyra & Moura, 2000, p. 218), Vigotski faz uma crítica às ideias pré-formadas, ressignificando o conceito de desenvolvimento e como este acontece, conforme destacado nos capítulos anteriores deste livro. Para o autor, não há nada em germe porque tudo o que caracteriza o especificamente humano é resultado da apropriação da significação de atividades que se realizam em contextos sociais específicos.

À luz desta perspectiva teórica, as pessoas são sempre e necessariamente sujeitos do e no mundo, na medida em que toda a atividade humana é mediada culturalmente. Vigotski assinala que “todo o cultural é social. A cultura é justamente o produto da vida social e da atividade ‘comum’ do [ser humano] e, por isso, a preocupação

com o problema do desenvolvimento cultural da conduta nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vigotski, 1987, p. 162).

Dialogando com pesquisadores de diferentes orientações teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento humano, Vigotski rompe portanto com o que até então vinha sendo proposto em pelo menos duas direções: ao reconceituar desenvolvimento - embora tenha mantido a denominação - e ao explicá-lo não como resultado somente de um processo evolutivo, gradual, cumulativo, mas fundamentalmente de mudanças revolucionárias decorrente de crises, de momentos de ruptura onde toda a psique humana se reorganiza sob novas bases¹⁹.

As crises ou rupturas de que fala o autor são resultantes ou da apropriação de novas formas de mediação²⁰, ou da transição para uma versão mais complexa de uma forma de mediação já existente (Werstch, 1988). Essas crises, portanto, são vistas em sua positividade, pois anunciam uma nova qualidade dos processos psicológicos e da dimensão afetivo-volitiva que a estes se amalgama, resultando em possibilidades diferentes da pessoa se relacionar com a realidade, com outras pessoas e consigo mesma. Em suma, o desenvolvimento deixa assim de ser, na perspectiva vigotskiana, sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações sociais e os sujeitos que, a partir da apropriação da significação dessas relações, ou seja, da cultura, daí resultam.

.....
19 Conforme mencionado anteriormente, para Vigotski “o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Desde o princípio o desenvolvimento é de tipo revolucionário. Em outras palavras, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. É bem sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é indício que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento” (Vigotski, 1995, p. 156).

20 Essas novas mediações são produções sócio históricas que resultam das complexas relações sociais e encontram-se plasmadas nas diversas manifestações culturais que, uma vez apropriadas, garantem às pessoas sua condição de humanização.

Nas discussões sobre o tema, Vigotski atribuiu um papel de destaque à escolarização, o que pode ser compreendido considerando o cenário em que viveu e a luta a qual se engajou, juntamente com muitos/as outros/as pesquisadores/as, artistas, filósofos/as, para viabilizar os ideais da revolução de russa de 1917 (sobre o tema ver Prestes & Tunes, 2015, 2017; Wedekin, 2015; Zanella, 2014), em especial o acesso para todos/as a conhecimentos historicamente produzidos em decorrência do avanço das ciências, o que na época fazia das instituições escolares formais importantes locais para esse propósito.

Atualmente, com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o desenvolvimento tecnológico acelerado, o cenário é outro. Há possibilidades para se aprender em contextos e condições variadas, porém instituições escolares continuam a ser lugares importantes para o desenvolvimento de processos psicológicos caracteristicamente humanos, ou seja, aqueles mediados semioticamente (ver capítulos anteriores). Afinal, o desenvolvimento desses processos é potencializado com a mediação de conhecimentos sistematizados teoricamente, em virtude do grau de abstração que os conota. Eis a importância da escola como lugar de produção, socialização e apropriação de conhecimentos científicos, reconhecida por Vigotski e seus contemporâneos e que o fez investir na discussão de temáticas a esta diretamente relacionadas, como a relação desenvolvimento/aprendizagem.

Para especificar essa relação e a importância das conquistas ontogenéticas para a constituição do ser humano, Vigotski concebeu o desenvolvimento como compreendendo dois níveis. Em texto que se tornou clássico no Brasil, Vigotski (1984) refere-se a dois níveis de desenvolvimento: o primeiro compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, nível este indicativo do que a criança já conquistou. Em outras palavras, refere-se às características dos processos psicológicos tal como se apresentam em determinado momento e o que estes a ela possibilitam. O segundo nível de desenvolvimento compreende o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de

alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver.

Para Vigotski esse segundo nível é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o anterior, pois o primeiro refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o segundo nível de desenvolvimento indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao processo de vir a ser, ao constante movimento e possibilidade de vir a ser outro.

A constatação desse segundo nível de desenvolvimento possibilitou a Vigotski cunhar o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, decorrente este da percepção de diferenças na resolução de problemas entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento. Aplicando testes de inteligência nessas crianças, Vigotski constatou uma equiparação quanto ao quociente intelectual, ou seja, ambas conseguiam resolver sozinhas os mesmos problemas. Entretanto, ao interagir com essas crianças, ao propor-lhes exercícios mais complexos, além das suas capacidades de resolução independente, o autor constatou que uma das crianças conseguia, com ajuda, resolver problemas que indicavam uma idade mental superior a da outra que, com as mesmas orientações, não conseguia solucionar os problemas que a primeira resolvia.

Concluiu, então, que apesar da aparente homogeneidade intelectual dessas crianças, elas, na verdade, diferiam sobremaneira quanto às possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento, ao menos em se mantendo as mesmas situações sociais em que viviam, com as mediações que lhes eram características. A diferença entre o que as crianças resolvem independentemente e o que conseguem resolver com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente é o que Vigotski denominou “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

O destaque ao outro, às condições de aprendizagem é fundamental nessa perspectiva, pois para compreender as crianças e suas possibilidades de aprender e desenvolver-se faz-se mister analisar o contexto em que vivem, as mediações que lhes são possibilitadas e o modo como com estas operam.

Segundo Valsiner (1991, p. 7), o conceito de ZDP foi cunhado por volta de 1931. Nessa época Vigotski tinha desenvolvido uma série de ideias que a seu ver poderiam auxiliar na compreensão dos processos de construção de novos processos psicológicos superiores: o papel do jogo e da fantasia no desenvolvimento infantil, a necessidade de conhecer tal desenvolvimento prospectivamente e o caráter necessário das interações sociais na constituição do sujeito. Entretanto, a necessidade de compreender de forma globalizante esses aspectos fez com que Vigotski sentisse a necessidade de construir um conceito teórico que exercesse tal função unificadora: eis o papel do conceito de ZPD.

Durante os últimos quinze meses de vida, Vigotski utilizou o conceito de ZDP em diferentes contextos, sempre de forma descritiva. Nesses usos diferenciados é possível constatar, segundo Valsiner (1991, p. 11), três direções:

1. O conceito de ZDP enquanto escore que marcava a distância entre a atuação independente do indivíduo e a atuação “assistida”, isto é, com a ajuda de alguém mais experiente.
2. A explicação de ZDP marcada pelas diferenças gerais que aparecem no desenvolvimento da criança quando esta se encontra em contextos assistidos socialmente e contextos individuais, direção esta que, na verdade, é uma generalização da primeira, diferenciando-se dessa por não se tratar de escore.
3. A criação da ZDP através do jogo. Aqui o jogar assume o mesmo status que o processo ensino/aprendizagem na interdependência com o desenvolvimento humano, uma vez que no jogo a criança vivencia lugares sociais²¹ que se encontram muito além de suas possibilidades,

.....
21 O conceito de lugar social é usado em substituição ao conceito de papel em virtude deste referir-se, tradicionalmente, a determinado padrão de comportamento relativamente fixo, prototípico. Falar em lugar ao contrário, remete a uma condição fundamentalmente histórica, construída na relação com os outros e por cujo intermédio pode ser transformado.

sendo esta atividade oportunidade para compreender suas experiências e as relações que estabelece com outros, fundamental para posicionar-se na tensa arena dessas relações.

Essas três direções, no entanto, apresentam um fator em comum que é destacado por Vigotski: a imitação. Em razão da imitação, capacidade que constitui o principal mecanismo do desenvolvimento, cria-se a Zona de Desenvolvimento Proximal: quando a criança imita alguém, ela está agindo de forma superior às suas condições reais de atuação, fato que remete imediatamente à noção de ZDP. A imitação, por conseguinte, não é mera reprodução, é possibilidade de compreender, aprender, reinventar.

Rever o papel da imitação implica em olhar de uma maneira diferente tanto o brincar, o jogo quanto a educação escolar: a situação de brincadeira exige da criança a autorregulação da conduta, o que lhe possibilita contrariar seus impulsos imediatos. No brincar ganham destaque a fantasia, a imaginação, e é dessa forma que a criança se apropria de seu próprio lugar social na trama das relações cotidianas, bem como aquele das pessoas com as quais convive. Através do brincar pode também redimensionar esses mesmos lugares, o que se constitui como fator de fundamental importância para a transformação das relações com outros e consigo mesma²². Em contrapartida, a criança em idade escolar utiliza-se da imitação como fator propulsor de aprendizagens, as quais só ocorrem em interações sociais que produzam ZDPs.

O conceito de ZDP, conforme os escritos de Vigotski, apresenta algumas características que se apresentam como pontos de apoio para se compreender o uso que vem sendo feito desse conceito por pesquisadores contemporâneos, fundamentalmente os que centram suas análises no estudo das interações sociais.

.....
22 Sobre o brincar na perspectiva histórico-cultural, ver Benedet e Zanella (2011), Zanella e Andrada (2002), Pinto e Góes (2006), Peters (2009).

Em alguns de seus escritos, Vigotski ateu-se à análise das interações adulto/criança e ao papel destas na promoção do desenvolvimento. Em decorrência, a maioria dos estudos na perspectiva Vigotskiana que tratam da ZDP tem seguido essa orientação (Tudge, 1990). Por outro lado, muitas das investigações sobre a interação de pares têm sido abordada com a mesma tônica que se observa na interação adulto/criança: o pressuposto de que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha.

Nesse sentido, a concepção de Vigotski acerca do desenvolvimento consiste, segundo Tudge (1990), em levar a pessoa menos experiente à apropriação, na e pela interação, dos conhecimentos que a pessoa mais experiente possui. No entanto, concebendo-se o ser humano como sujeito em sua dupla dimensão, como socialmente constituído ao mesmo tempo em que constitui o contexto do qual participa, ou seja, concomitantemente sujeito e sujeito de, reafirma-se que a apropriação do conhecimento não se dá de forma passiva, pois é caracterizada pelo movimento de ressignificação, pelo sujeito, do que lhe é ensinado. Quem se apropria de algo o faz pelo prisma de seus interesses, de suas possibilidades, das relações que estabelece com outros conhecimentos, dos afetos em jogo, das condições do contexto em que a situação de aprendizagem se processa.

A apropriação da cultura pelo sujeito é explicada, na concepção Vigotskiana, pelo movimento entre as funções interpsicológicas e as funções intrapsicológicas, ambas socialmente constituídas. Cabe ressaltar, conforme discutido nos capítulos anteriores, que as características singulares de cada pessoa não são mera cópia do que socialmente está posto, visto que esta ativamente participa da produção/socialização e apropriação de sentidos que circulam nos contextos sociais, imprimindo a esses conotações próprias.

Outro aspecto a ser destacado na concepção de Vigotski sobre a ZPD refere-se ao fato de ser entendida, tendo como referência o texto organizado por Cole e Scribner intitulado “Interação entre aprendizagem e desenvolvimento” no livro referido na introdução,

“*A Formação Social da Mente*” (Vigotski, 1984), como particularidade dos sujeitos em interação, sujeitos estes com diferentes níveis de experiência. Assim, se desenvolvimento é, para este autor, um produto da ação recíproca da maturação do sistema nervoso central (maturação esta decorrente da apropriação de formas de mediação no contexto das interações sociais) e da história cultural, a ZDP caracteriza-se pelos processos superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximos ou na iminência (de onde o termo “proximal”) de se realizarem, o que pode acontecer com a mediação do sujeito mais experiente.

Alguns estudos sobre a ZDP focam a mensuração das diferenças de desenvolvimento futuro. Ao fazerem isso, perdem de vista a possibilidade de compreensão da complexidade do contexto social que permite desempenhos diferenciados. Ou seja, ao criticarem os testes de QI atuais, tais investigações incorrem em erros semelhantes: se apontam que o desenvolvimento futuro das pessoas de fato se diferencia, pouco dizem acerca do que possibilita tal diferenciação. Segundo Kovac-Cerovic (1989, p. 5), tais investigações levaram, com a mensuração da ZDP, ao desenvolvimento de “testes estandardizados, com intervenções uniformizadas dos examinadores, de modo a se encontrar uma ‘medida’ adequada - aquela que indicará a quantidade de mudanças no comportamento de cada criança - após ajuda padronizada ou determinada quantia de intervenções, tidas como necessárias para se alcançar tal mudança”. Ora, ao proceder dessa maneira, informações qualitativamente ricas, profícuas e vívidas são inevitavelmente perdidas, redundando numa medida que, conceitualmente, não difere das demais.

Outros estudos focalizam, em contrapartida, a complexidade das interações sociais e a relação destas com a ZDP, como os desenvolvidos por Tudge (1990), Calil (1991), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), Góes (2001), Newman e Holzman (2002).

O trabalho desenvolvido por Tudge (1996), por exemplo, problematiza a afirmação de que o sujeito menos experiente necessariamente aprende com o mais experiente, ressaltando a diferença entre

competência e confiança. Para o autor, a interação de sujeitos competentes - porém menos confiantes em seus pontos de vista - com pares menos competentes e mais confiantes, pode resultar em regressão no desenvolvimento do sujeito mais competente. Essa assertiva permite compreender que o desenvolvimento humano é, fundamentalmente, dependente de aspectos afetivos, cognitivos e culturais, bem como das relações de poder em jogo na trama das interações. Nesse sentido, pode não seguir, necessariamente, a direção esperada.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), por sua vez, destacam que as interações de pessoas com o mesmo patamar de aprendizagens podem ser tão benéficas ao desenvolvimento humano quanto as interações adulto/criança, na medida em que oportunizam a confrontação de pontos de vista diferenciados sem a postura tutorial - o que leva não só a uma maior discussão e negociação de sentidos como, também, à alternância na coordenação de papéis sociais, visto crianças vivenciarem práticas sociais diferenciadas.

Wertsch (1984), também discutindo o conceito de ZDP, destaca a necessidade do adulto abrir mão de sua definição da situação de aprendizagem (entendida enquanto a representação que este tem do contexto que envolve a tarefa) em favor de uma terceira situação: aquela que atenda tanto a visão da criança quanto a do adulto. Assim, ambos estariam estabelecendo conjuntamente um relativo consenso, ou seja, criando um “campo de intersubjetividade. Segundo Wertsch, isso é possível via mediação semiótica que pode ser feita tanto pelo adulto como pela criança, visto consistir no estabelecimento de uma comunicação adequada, que viabilize a troca de opiniões e a construção partilhada de conhecimentos: o adulto, ao ensinar a criança, aprende com ela e sobre ela e vice-versa.

Moll (1990, p. 13), ao discutir o papel do adulto nas interações adulto/criança, ressalta a importância dessa mediação no sentido de possibilitar à criança o desenvolvimento da capacidade de autorregulação: “o papel do adulto não é necessariamente o de fornecer pistas estruturadas, mas sim o de, através da fala exploratória ou outras mediações sociais [...], assistir às crianças no sentido de que estas

assumam o controle sobre a própria aprendizagem “. Para esse autor, a ênfase consiste em, através da mediação do adulto, possibilitar às crianças não só a percepção consciente das habilidades e conhecimentos já construídos como, também, oportunizar sua constituição enquanto sujeitos ativos frente ao real.

Ao se focar a situação específica de sala de aula, importante se faz considerar que ensinar é um ato complexo, o qual objetiva a apropriação de conhecimentos pela pessoa para a qual a atividade se dirige, bem como o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e autonomia no pensar e no agir. Nesse sentido, implica em o/a educador/a desenvolver sua prática pedagógica fundamentando-se em uma concepção de aluno/a que o/a considere como agente de sua própria história e que, como tal, desempenha importante papel no seu próprio desenvolvimento.

Fundamental aí é estabelecer uma distinção entre ação e atividade, conforme discutido no capítulo 2. Entendo a importância de se enfatizar, quando se ensina, a atividade, visto ações serem partes constituintes da mesma, só se tornando significativas em função de como são organizadas. Se a apropriação da ação significa o “saber fazer”, ou seja, o domínio de partes da atividade em si, a apropriação da atividade necessariamente envolve o “compreender e saber fazer”, ou seja, a leitura de todo o processo e o estabelecimento de múltiplas relações, o que permite tanto a execução de ações quanto a criação de novas possibilidades (ver Capítulo 2). Cabe, portanto, impulsionar, na atividade, as ações necessárias e suficientes para levar avante, nas condições mais amplas de aprendizagem, a apropriação dos conhecimentos em foco, de suas inter-relações, de sua historicidade.

Destaca-se, por outro lado, que Vigotski não especificou as modalidades de auxílio social que os/as professores/as devem dar às crianças e que constituem ZDPs. Sem dúvida, ele menciona colaboração e orientação bem como o fornecimento de assistência às crianças “via demonstração, questões norteadoras e introdução dos elementos iniciais de solução da tarefa” (Vigotski, 1987). Mas em nenhum momento vai além desses enunciados genéricos.

O central, para o autor, parecem ser as possibilidades construídas e diretamente relacionadas ao modo como as crianças interagem com outras pessoas em determinados contextos e condições. Destaca, ainda, que as crianças se apropriam da e transformam a ajuda que recebem podendo, eventualmente, usá-las como guia para direcionar a solução subsequente de outros problemas.

Entre os demais autores que discutem o conceito de ZDP referidos anteriormente, destaco a discussão apresentada por Maria Cecília Góes sobre a qualidade das interações sociais e a falsa presunção de que relações com outros sejam necessariamente relações de ajuda. A autora chama a atenção para as questões afetivas que conotam essas relações e podem levar a desfechos inesperados. No caso das relações entre crianças, Góes (2001, p. 81) destaca que, “a despeito da ocorrência de momentos de parceria e cooperação entre crianças, suas interações são impregnadas de disputa, antagonismo e qualificações/desqualificações pessoais”. Isso significa dizer que não basta organizar a sala de aula em grupos de alunos/as com diferentes desempenhos pressupondo que os/as alunos/as que menos sabem necessariamente irão aprender com os/as que já se apropriaram do conhecimento em foco, e estes/as necessariamente estarão dispostos a ensinar os/as colegas e sabem como fazê-lo. Atividades em grupos são marcadas por tensões, por características de cada um de seus integrantes e ao mesmo tempo pela característica da composição que se institui nesse encontro de diferenças. Propor atividades para resolução conjunta requer, por conseguinte, além de orientação específica em relação ao que e como fazer, atenção ao movimento do e no grupo, às disputas, aos (des)encontros, às (des)qualificações mútuas e seus efeitos²³.

As relações entre professor/a e alunos/as, por sua vez, também são marcadas por tensões e distanciam-se das idealizações que geralmente caracterizam a literatura sobre o tema. Destaca Góes, com base em estudos realizados, que “mesmo quando o conhecimento

.....
23 Sobre atividades em grupos e suas vicissitudes, ver Peters (2006).

está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. Nos esforços da professora para articular o instrucional e o disciplinar, para manejar os focos de atenção e para conduzir as crianças a elaborações quase-categoriais, podemos ver que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento ‘forçado’ de certas operações de conhecimento” (Góes, 2001, p. 85).

Destaca-se nessa discussão a compreensão de que relações com outros são inexoravelmente marcadas pelas características do humano, com suas ambiguidades, imperfeições, incongruências, disputas, inseguranças, enfim, com as vicissitudes afetivas e volitivas que conotam e ao mesmo tempo caracterizam o propriamente humano. Essas vicissitudes, importante ressaltar, trazem as marcas dos tempos e das condições em que vivemos, as quais por sua vez resultam do intenso diálogo com vozes sociais de tempos outros, sejam estas do passado, sejam de tempos vindouros que projetamos auscultar.

Com as questões aqui apresentadas, evidencia-se que a ZDP não pode ser caracterizada como sendo meramente da pessoa singular, independentemente da idade, ou do ensino, mas de pessoas envolvidas em atividade colaborativa num contexto social específico. O foco está no contexto social em que as pessoas aprendem/ensinam, contexto este entendido como mutuamente e ativamente constituído e transformado pelas pessoas em relação, com as especificidades dos lugares sociais que ocupam e o modo como são reconhecidos/as pelos outros. Em outras palavras, contexto marcado pelas qualificações/desqualificações mútuas, pelo reconhecimento e (des)valorização do outro e seu discurso como significativos e merecedores de atenção. Esse contexto próximo, importante lembrar, traz as marcas do contexto social mais amplo, com os valores e diretrizes ético-estéticas e políticas que o conotam. Qualquer análise vigotskiana da instrução incide, pois, na interdependência dos sujeitos em relação

em condições específicas, pois o central para as análises que se fundam no conceito de ZDP é a qualidade das relações.

Outro texto de Vigotski (1984), intitulado na edição brasileira “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, chama a atenção para a constituição de ZDPs em atividades da criança cujo foco não incide sobre um conhecimento ou conceito específico a ser aprendido. Chama a atenção o autor para o brincar, atividade significativa que promove o desenvolvimento humano na medida em que “fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” (Vigotski (1984, p. 117). No brincar, seja com outros presenciais ou personagens imaginários, constituem-se situações que se apresentam como meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Situações fictícias, por certo, porém prenes das impressões e dos fatos que marcam a existência cotidiana das crianças. O brincar é imaginação em processo²⁴, é atividade que reflete e refrata a realidade, tal como o signo em Bakhtin/Voloshinov (1990), consistindo, por conseguinte, em terreno fértil para o embate e as tensões que caracterizam as relações com outros e a constituição de ZDPs.

As considerações sobre o brincar aqui apresentadas, ainda que rapidamente, chamam a atenção para o fato de que esse outro não necessariamente se configura como uma pessoa concreta, e as relações com um outro não necessariamente são presenciais. Em decorrência, é possível afirmar que a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde sentidos são socialmente produzidos e particularmente apropriados, constituído nas e pelas relações com outros em que os sujeitos encontram-se envolvidos

.....
24 Destaca Vigotski (2009, pp. 100-101) que “a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação”. Essa mesma ênfase está no brincar: o que interessa à criança é o processo, não o seu resultado. Talvez essa seja a dificuldade de se trabalhar com o brincar nos contextos escolares, pois estes últimos centram-se geralmente nos resultados, nos produtos.

com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar diferentes pontos de vista.

As relações constitutivas de ZDPs podem ser, por conseguinte, tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação, de um determinado tema. O resultado dessa relação, como já foi mencionado anteriormente, em se tratando de conhecimentos em que há um relativo consenso sobre os mesmos, como no caso de conceitos científicos, pode ser a sua adequada apropriação, o que significa a possibilidade de se operar com o conceito, ou seja, de usá-lo como dispositivo para a compreensão e intervenção na realidade.

Nas situações de ensinar/aprender sistematizadas, cabe apontar a atuação do/a professor/a para que essa apropriação se efetive. Organizar o espaço interativo diversificando a formação dos grupos, podendo estes ser compostos por pessoas com diferentes níveis de conhecimento; apresentar problemas desafiadores e prover feedbacks, ao longo da realização do trabalho, são atividades que possibilitam um referencial para os grupos prosseguirem em suas discussões, de modo a compartilharem sentidos e elaborarem coletivamente respostas aos problemas em foco. O feedback do adulto consiste, portanto, em signo mediador da atividade, o que remete à concepção de método da dupla estimulação, proposto por Vigotski. A dupla estimulação consiste, nesse caso, na própria tarefa proposta e nos signos utilizados, pelo/a professor/a, como mediação, de modo a permitir aos/às alunos/às a apropriação do conhecimento.

Destaca-se, por outro lado, que, em situações de instrução sistematizada, sempre que a discussão envolver regras, valores ou conceitos para os quais não há, portanto, consenso, é importante promover a manifestação, por parte dos/as alunos/as, de seus pontos de vista, explicitando que todo conhecimento, por ser histórico e socialmente produzido, é provisório. O que significam essas diferenças conceituais, a que perspectivas se referem, consiste em outra contribuição valiosa do/a professor/a no sentido de possibilitar ao/à aluno/a

compreender que não há ciência neutra e nem tampouco conhecimento que não esteja comprometido com um determinado projeto social e político. Não há ciência neutra, não há conhecimento neutro: todo signo é ideológico (Bakhtin/Voloshinov, 1990).

Além dos aspectos referentes à tarefa em si proposta aos grupos, cabe ainda ao/a professor/a estar atento/a às características das relações entre seus componentes de modo a intervir sempre que se fizer necessário. Essas intervenções, no caso, são fundamentais na medida em que contribuem para a formação ética dos/as alunos/as. Nesse sentido, é importante reconhecer que o lugar social de professor/a confere ao seu gesto e à sua fala um poder que precisa ser assumido e problematizado, posto que não ensina somente conteúdos curriculares. Necessário se faz, por conseguinte, refletir constantemente sobre o que fala e sobre o que silencia, sobre as afirmações e omissões, tendo em vista que situações de ensinar e aprender são constitutivas dos sujeitos em relação, e não somente de suas possibilidades cognitivas.

Dadas essas considerações, considero a ZDP um espaço social de trocas afetivas, cognitivas, de embates entre interesses e necessidades, de disputas por espaços e lugares sociais. Nessa perspectiva, o estudo da ZDP pauta-se na análise das complexas relações entre pessoas em diferentes contextos e condições, sendo importante considerar como foco de investigação o processo de produção/apropriação de significações e as tensões que o caracterizam. A ZDP, por conseguinte, pode ser caracterizada como um entre.



Capítulo 6

Educação Estética e Atividade Criadora²⁵

Neste capítulo discuto a importância da educação estética para o processo de constituição do sujeito e apresento alguns indicadores para sua concretização. Estas reflexões resultam de pesquisas que desenvolvi, em parceria com colegas do NUPRA, junto a adultos e jovens escolarizados, nas quais as temáticas “constituição do sujeito” e “atividade criadora” em diferentes contextos foram problematizadas.

As pesquisas iniciais foram realizadas com acadêmicos regularmente matriculados em uma disciplina optativa do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada Psicologia da Criatividade, na qual discutiu-se os conceitos de criatividade para os/as estudantes e possibilidades de empreender mudanças nessas concepções a partir das reflexões teóricas e vivências estéticas ali desenvolvidas.

A necessidade de cotejar esforços com colegas que vinham investigando temáticas similares resultou no delineamento, em 2002, de um projeto integrado de pesquisa que contou com a participação de pesquisadores/as de instituições de ensino superior de dois estados brasileiros, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

.....
25 Este capítulo apresenta discussões que foram publicadas, em um primeiro momento, no artigo intitulado Educación Estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492, de 2007.

A investigação que desenvolvi desde 2004 e que integrou esse projeto tinha por objetivo investigar as (im)possibilidades de educação estética de professores(as) em um contexto de formação continuada. A educação estética se apresentava como preocupação na medida em que buscava indicadores para novos cenários em contextos educacionais, cenários estes voltados para o desenvolvimento pleno do ser humano, tanto dos responsáveis pelos espaços pedagógicos, no caso, os/as professores/as, quanto das pessoas a quem suas práticas pedagógicas se voltavam, ou seja, os/as alunos/as.

Foram sujeitos dessa investigação as professoras de séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis que voluntariamente se inscreveram para participar do curso de extensão universitária intitulado “Oficinas Estéticas: atividade criadora e prática pedagógica”, ministrado pelas pesquisadoras da UFSC Andréa Vieira Zanella, Kátia Maheirie e Sílvia Zanatta Da Ros no decorrer de 2004 e 2005. Nos anos subsequentes, continuei a investigar a educação estética, porém voltada para jovens, em um projeto intitulado “ArteUrbe: oficinas estéticas para jovens da/na cidade”. As oficinas em questão contavam com a mediação de linguagens artísticas variadas: além da fotografia, foram trabalhadas linguagens reconhecidas como próprias da arte urbana – graffiti, lambe-lambe, stêncil²⁶.

Há duas características comuns aos contextos de formação em que essas investigações foram desenvolvidas: (a) o objetivo de promover condições de educação estética aos/às participantes, tendo como eixo de reflexão e prática as temáticas “constituição do sujeito, relações estéticas e atividade criadora em contextos de ensinar e aprender”; (b) o desenvolvimento das atividades a partir de oficinas em que diferentes linguagens artísticas foram utilizadas como ferramentas para a reflexão e sensibilização necessárias a ressignificação de modos de ser e das práticas das pessoas que nesses encontros se objetivam e subjetivam²⁷.

.....
26 Sobre o projeto *ArteUrbe*, ver Zanella (2020).

27 Sobre a dialética objetivação e subjetivação, ver Capítulos 2 e 3.

As atividades propostas nesses contextos de formação foram intencionalmente planejadas e o registro de todo o processo, desde o planejamento até as avaliações finais, foi feito para que investigações sobre as vicissitudes do processo de formação continuada de pessoas escolarizadas e as condições de sua promoção em contextos informais de ensinar e aprender pudessem ser levadas a termo. Foram utilizados diferentes procedimentos para a produção, registro e análise das informações: entrevistas iniciais e finais com os/as participantes, filmagens das atividades desenvolvidas, fotografias, materiais gráficos e visuais produzidos pelos/as participantes no decorrer das atividades.

A formação estética se apresenta, no meu entender, como condição para o movimento de produção de novos sentidos tanto de si quanto de suas práticas. Esse movimento é fundamental para o estabelecimento de relações outras com a realidade, com as pessoas com as quais se convive e consigo mesmas, relações estas que procuram romper com as homogeneizações características da sociedade de consumo que obliteram as possibilidades de compreensão e leitura da polissemia da realidade, das infinitas possibilidades de existência singular e coletiva e da própria incompletude humana, que caracteriza a todos/as e a qualquer um/a como um permanente movimento de vir a ser.

As discussões resultantes das investigações desenvolvidas tiveram como fundamento os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente as contribuições de Vigotski (1991, 1992, 1995, 1998, 2000, 2001 e 2009) e de autores/as contemporâneos/as que trabalham com estética à luz do materialismo histórico e dialético, em especial Adolfo Sánchés Vázquez (1978, 1999). Os resultados apontaram a importância de se promover a formação estética em diferentes contextos educacionais, posto que esta, juntamente com a atividade criadora, são importantes ferramentas para o desenvolvimento humano e transformação da realidade em direção a modos de vida dignos para todos. Defenderei este ponto de vista neste capítulo e apresentarei alguns indicadores que as pesquisas

referidas permitem apontar e que se revelam importantes na constituição desses contextos educativos.

Constituição do sujeito e desenvolvimento humano à luz da perspectiva de Vigotski: alguns apontamentos

As considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento humano são complexas e lacunares, pois ao mesmo tempo em que o autor apresenta significativas contribuições sobre a gênese e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores²⁸ e sua base afetivo-volitiva, deixa abertas temáticas importantes como as condições de classe social e suas consequências no processo de singularização, as características de gênero e etnia, ou então a dimensão inconsciente da conduta humana²⁹. Suas contribuições na verdade expressam as preocupações características do momento histórico em que viveu e o que naquela época era foco das teorias psicológicas com as quais dialogava, sendo que permanecem atuais na medida em que apresentam uma base sólida para a compreensão integral do ser humano que considera sua gênese e movimento constante, inexoravelmente sociais, históricos e culturais. As lacunas mencionadas, por sua vez, podem ser entendidas como flancos de investigações necessárias à luz da perspectiva teórica que inaugurou.

A compreensão integral de ser humano apresentada por Vigotski diferencia sobremaneira suas contribuições da maioria das teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento humano. Ao invés de focar e privilegiar um aspecto como o cognitivo, o emocional, o motor, ou a sexualidade, Vigotski apresenta uma visão do ser humano que só pode ser compreendido como expressão e fundamento das relações sociais, o que aponta para a necessária investigação da realidade para se compreender a pessoa e ao mesmo tempo investigar o que dessa realidade cada uma se apropria e em que condições.

.....
28 Sobre processos psicológicos superiores e a base afetivo-volitiva, ver Capítulo 2.

29 Sobre o inconsciente em Vigotski, ver Capítulo 3.

Outra razão que denota a atualidade e originalidade de sua teoria é o fato de, ao contrário de teorias psicológicas que defendem a existência de algo em germe que, na interação com o meio, irá se desenvolver e que se preocupam com “a identificação de capacidades ou habilidades que distingam etapas ou estágios do desenvolvimento” (Lyra & Moura, 2000, p. 218), Vigotski ressignifica o conceito de desenvolvimento e o modo como este se processa. Para o autor não há nada em germe, pois tudo que caracteriza o especificamente humano é resultado unicamente da apropriação da significação³⁰ de atividades empreendidas em contextos sociais específicos.

As pessoas, à luz dessa perspectiva teórica, são sempre e necessariamente sujeitos do e no mundo, na medida em que toda atividade humana é culturalmente mediada. Vigotski destaca que “todo o cultural é social. A cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade ‘mancomunada’ do [ser humano], e, por isto, o próprio apontamento do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos introduz, de maneira direta, no plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 1987, p. 162).

Só há cultura enquanto resultado da ação de pessoas concretas que organizam de forma singular o seu viver e o representam simbolicamente, assim como às outras pessoas e a si mesmas. Essa mesma ação humana produtora de cultura é produtora dos próprios seres humanos, de seu psiquismo, humanidade e singularidade, posto que o que a caracteriza é o fato de ser mediada por ferramentas técnicas e representacionais, ou seja, por signos.

Todo e qualquer signo é, por sua vez, uma produção social que é tornada própria por cada pessoa na medida em que esta se apropria não do signo em si, mas de sua significação. Esse movimento que singulariza o signo e o próprio sujeito que faz dele mediador de sua relação com a realidade, continua sendo concomitantemente

.....
30 A significação refere-se ao que as coisas querem dizer, em contextos e condições específicas. Dizem respeito ao processo de mediação semiótica do psiquismo humano, desenvolvido nos capítulos 2 e 3.

público, o que explica a dialética da condição humana em que cada pessoa é ao mesmo tempo expressão da cultura e seu fundamento, é singular e coletivo.

Diferencia-se assim a perspectiva Vigotskiana das teorias psicológicas do desenvolvimento humano porque este se caracteriza, para o autor, como movimento não retilíneo, marcado por idas e vindas, como processo permanente de vir a ser. Afirmo Vigotski que

o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Já desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E é bem sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é indício que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento. (Vigotski, 1995, p. 156)

Os saltos revolucionários no processo de desenvolvimento são possíveis, na perspectiva Vigotskiana, em razão das crises ou rupturas promovidas pela apropriação de novas formas de mediação ou pela transição para uma versão mais avançada de uma forma de mediação já existente (Werstch, 1988), o que promove o redimensionamento de toda a psique humana. Essas crises, portanto, são vistas em sua positividade, pois anunciam uma nova qualidade dos processos psicológicos e da dimensão afetivo-volitiva que se objetivam em modos outros do sujeito se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo. O desenvolvimento deixa assim de ser, na perspectiva Vigotskiana, sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações sociais e os sujeitos que, a partir da apropriação da significação dessas relações, ou seja, da cultura, daí resultam.

Esse movimento de apropriação da cultura é explicativo do desenvolvimento psicológico do ser humano que se objetiva em suas

características específicas, o que vem sendo tematizado no campo da psicologia social por conceitos como identidade, personalidade, subjetividade, constituição do sujeito³¹. Apresentam-se assim novas adjetivações em substituição ao conceito de desenvolvimento, geralmente circunscrito a um determinado aspecto e marcado por uma perspectiva naturalizante, a-histórica e a-social do ser humano tão comum a várias teorias psicológicas que mantém uma concepção essencialista do ser humano. O conceito causava desconforto ao próprio Vigotski, como é possível apreender na citação apresentada. Afinal, a própria etimologia da palavra des-envolver remete à concepção de algo dado, de uma semente que contém em germe os caracteres do adulto que irá se tornar (Cunha, 1986).

Em minha trajetória acadêmica adotei o conceito de constituição do sujeito na medida em que dá visibilidade ao movimento incessante de vir a ser que caracteriza toda e qualquer pessoa, independente da idade ou de suas condições de existência; trata-se de um movimento que possibilita a reconfiguração constante de seus processos psicológicos, de suas emoções, de sua vontade, enfim, de seu modo de ser e das relações que estabelece com os outros, com a realidade e consigo mesmo. Falar em sujeito significa, por conseguinte, conceber a dupla dimensão do ser humano, ao mesmo tempo sujeitado às determinações da sociedade, circunscrito a um determinado tempo e lugar, e concomitantemente fundador de novas possibilidades tanto para si quanto coletivas. Pessoa que se sujeita e que resiste, que reproduz e que inventa modos de ser.

Essa concepção se assenta no caráter inexorável e permanente das relações sujeito e sociedade e admite a possibilidade, pelo sujeito, de regulação da própria conduta e vontade, possibilidade essa que é culturalmente circunscrita: o psiquismo é semioticamente mediado, sendo os signos mediadores coletivamente produzidos e particularmente apropriados. A auto-regulação da conduta e vontade, portanto, é possível via ferramentas semióticas disponíveis no momento

.....
31 Sobre o tema, ver Capítulo 2.

histórico em que se vive e das condições de cada pessoa, considerando a trama de relações das quais é partícipe e o modo como nesta se posiciona. Destaca Vigotski (1996, p. 113) que “qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico”. Desse modo, a autonomia do sujeito, se é um fato, precisa ser entendida de forma relativa, posto que o sujeito é datado e inexoravelmente marcado pelas condições reais e concretas do contexto sócio histórico em que vive, condições essas constitutivas de suas possibilidades de intervir e transformá-las bem como a si mesmo.

Afirma-se assim uma perspectiva de sujeito que é ao mesmo tempo (in)determinado e (in)determinação, que é coletivo e singular, que é uno e plural. Que é fundamentalmente alteridade, multiplicidade³². Sujeito que é determinado, mas também (in)determinação, que pode resistir às condições sociais em que se insere e que o constituem, empreender linhas de fuga, fundar dissonâncias. Pode enfim imaginar e criar e, com essas atividades, imprimir nessa tessitura as suas marcas, inexoravelmente singulares.

Imaginar e Criar como fundamentos da reinvenção de si e das condições de vida

A partir das concepções aqui apresentadas sobre desenvolvimento humano, entende-se que toda e qualquer pessoa está amarrada às condições e características do contexto social em que se insere e que a funda como sujeito de um determinado tempo e lugar, como prisioneiro de uma dada história. Porém, ainda que prisioneiro a indeterminação se apresenta como fato, pois o controle e a dependência não são absolutos: há a possibilidade de linhas de fuga, de atos de resistência que provocam rupturas no instituído e que se apresentam como fundamento para a reinvenção de si e da própria realidade. Afinal, “modos de existência, aprendidos nas mais diferentes dinâmicas de poder e saber, jamais são totalmente

.....
32 Sobre o tema da alteridade, ver Capítulo 3.

compactos e definitivos; pelo contrário, sempre há neles interstícios, fendas, possibilidades éticas e estéticas não pensadas pelos saberes e poderes em jogo” (Fischer, 2002, p. 154).

Essas possibilidades são produzidas por pessoas concretas em seus atos de resistência, na invenção cotidiana de novos desejos, novas crenças, novos modos de ser e estar singulares e coletivos, não necessariamente planejados, quiçá intencionais, e se traduzem em diferentes modos “de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização” (Pelbart, 2003, p. 23).

Para isso é mister tanto a imaginação quanto os processos de criação. Imaginação é considerada, a partir dos aportes vigotskianos, como atividade psicológica que compreende complexos processos de pensamento em suas relações igualmente complexas com a emoção, sendo, portanto, fundamental à transformação do que se apresenta como realidade instituída. A imaginação é atividade do sujeito que, por seu intermédio, (re)constitui a si mesmo, porém sua objetivação através de processos criadores é condição para a transformação da realidade social da qual ativamente participa.

Vigotski esclarece que “toda atividade humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória” (Vigotski, 2009, p. 9), em contraposição às atividades reprodutoras. Essas atividades que combinam múltiplos recortes de impressões/imagens da realidade vivida, compondo arranjos variados, são o fundamento do devir, pois para o autor “É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente” (p. 9).

Mas quem imagina e cria? A quem é facultada a possibilidade de devir? Contrariamente às concepções clássicas de cultura e criatividade, é possível afirmar que

desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes,

no lazer, novos prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum. (Pelbart, 2003, p. 23)

Em tese, todos e qualquer um inventam porque pessoas são sempre e necessariamente sujeitos do e no mundo, implicadas com a realidade que as impulsiona a criar estratégias para dar conta da complexidade da vida. As possibilidades de criação e afirmação desse sujeito, por sua vez, relacionam-se diretamente com as condições sociais do contexto em que se insere, da riqueza de suas experiências e do que faz com elas. Afinal, é preciso considerar o fato de que o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido não é igual para todos/as. Por mais que estejam disponíveis, as condições de existência, somadas a ausência ou inadequada mediação necessária à apropriação das significações socialmente produzidas e consequente complexificação dos instrumentos mediadores que possibilitam o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, impele grande parte da população a imediatividade da luta diária pela manutenção da própria vida.

Educação estética, atividade criadora e constituição do sujeito

As possibilidades de resistir e criar são historicamente produzidas, assim como o são os sujeitos que as empreendem, o que nos leva a refletir tanto sobre a realidade social em que se vive quanto sobre as características e condições dos contextos educacionais necessários à formação integral do ser humano. Essa formação integral compreende várias dimensões: técnica, política, ética e estética.

A dimensão técnica diz respeito à necessária apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, considerados patrimônio da humanidade; a dimensão política permita ao sujeito a leitura crítica da realidade necessária a um posicionamento efetivo na complexa trama dos jogos de poder e interesses em questão; a dimensão ética

volta-se à compreensão da direção que assumem as decisões coletivas e particulares e suas implicações; e a dimensão estética, por fim, diz respeito à formação da sensibilidade necessária ao compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade da existência humana, da realidade humana que a funda e que através da atividade coletiva e singular é continuamente transformada. Sensibilidade que mobiliza o sujeito e o move em direção à luta necessária contra toda e qualquer forma de assujeitamento, a resistir contra o que avilta a existência tanto sua como coletiva, e ao mesmo tempo o mobiliza a acolher e a criar novos modos de vida³³.

Todas essas dimensões são sociais e historicamente constituídas, o que nos possibilita falar em educação estética, ou seja, na possibilidade de “formação nos alunos de atitudes estéticas ante a realidade” (Estévez, 2003, p. 39). Essas atitudes, fundamentadas em relações estéticas, diferenciam-se, segundo Sánchez Vázquez, das relações prático-utilitárias que atendem às necessidades cotidianas e caracterizam o plano da sobrevivência. Nas relações estéticas, ao contrário, o ser humano “satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística, ou relação estética criadora do [ser humano] com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 56).

Relações estéticas são o fundamento da atividade criadora, entendida na perspectiva Vigotskiana como complexa atividade humana onde o sujeito, a partir dos elementos da realidade, os combina em arranjos variados, produz algo novo e nesse processo se objetiva e subjetiva.

A educação estética e a atividade criadora se apresentam, assim, como fundamentais para a formação integral do ser humano e foram

.....
33 Sobre formação ética, estética e política, ver Brito e Zanella (2017).

assumidos como diretrizes das pesquisas que desenvolvi, bem como em minha prática docente. Foram diretrizes porque buscava uma formação que possibilitasse às pessoas com as quais trabalhava não somente reproduzir o existente, mas fundamentalmente partir da multiplicidade de recursos socialmente disponíveis para produzir combinações inovadoras, comprometidas com a ética e estética de uma vida digna, para todos/as. Uma formação que permitisse olhar a realidade e inventar, a partir do que ali se encontra, possibilidades outras. Uma formação, enfim, que considerasse os - e invista nos - sujeitos em relação a partir da convicção de que as conquistas históricas da humanidade são prerrogativa de todas as pessoas e que cada uma pode, com as condições necessárias, contribuir efetivamente para a reinvenção da existência tanto sua quanto coletiva.

As possibilidades infinitas de reinvenção da vida e (re)significação de si são produzidas por pessoas concretas que, ao se relacionarem com a realidade, permitem-se olhar, admirar, reconhecer detalhes, ângulos, variações luminosas, enfim, que estabelecem relações estéticas com os objetos, com as outras e consigo mesmas que as permitem (re)conhecer as qualidades desses objetos e pessoas como qualidades estéticas. Esclarece Sánchez Vázquez (1999, p. 108) que “sujeito e objeto por si sós, à margem de sua relação mútua, não têm, real e efetivamente, uma existência estética. O objeto necessita do sujeito para existir, da mesma maneira que o sujeito necessita do objeto para encontrar-se em um estado estético. Daí depreende-se que no sujeito não ocorre algo assim como uma atitude estética, anterior a essa relação. O que existe, na verdade, é a experiência que o objeto provoca, ou o estado ou atitude engendrada *na* (e não antes da) relação estética, concreta, singular, com esse objeto”.

Pessoas concretas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram, podem estabelecer relações de variadas formas com a realidade, com os outros e consigo mesmos, relações essas que podem ser prático-utilitárias ou estéticas. Estas últimas destacam-se na medida em que possibilitam ao sujeito empreender um movimento exotópico em relação à realidade vivida para imergir em outras,

mediadas por novas significações que, uma vez apropriadas, podem contribuir para o redimensionamento e ressignificação do próprio viver/existir.

E quem as pode empreender? Sujeitos que têm condições e se permitem ir além da postura racionalizante, notadamente privilegiada na sociedade de controle, para estabelecer relações outras, mediadas por uma sensibilidade que as permita reconhecer a realidade em sua pluralidade, riqueza e complexidade para transgredir as imposições do que lhe está posto como amarra a uma determinada ordem hegemônica.

Se a respeito da postura racionalizante, que se caracteriza pelo pensar sistematizado teoricamente que é reconhecido como patrimônio cultural da humanidade, há vasta literatura no campo da psicologia e da educação, sobre essa postura outra, estética, que considera amalgamadas razão, emoção e sensibilidade, processos psicológicos superiores e a dimensão afetivo-volitiva, a produção é significativamente menor. Dediquei-me, em parceria com várias pessoas ao longo de minha trajetória acadêmica, sobre as possibilidades de não apenas conhecer, mas fundamentalmente de estabelecer relações estéticas, caracterizadas por “um olhar mais livre na sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura, não para ver o objeto em sua pré-suposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras” (Zanella, Da Ros, Reis, & França, 2003, p. 10).

Essas relações outras são estéticas na medida em que consistem em experiências pautadas por uma sensibilidade que distancia a ambos, sujeito e realidade ad-mirada, do imediato, da condição física e concreta que circunscreve as ações. Ainda que subsista, essa existência aparece como condição para a afirmação de possibilidades outras.

Mas quem pode estabelecer relações estéticas com a realidade? Como afirmado anteriormente, em tese todas as pessoas e qualquer uma, posto que são sociais e historicamente produzidas, o que aponta para a necessária reflexão sobre as condições em que podem vir a ser realidade. Reaparece aqui a temática educação estética, na medida

em que consiste em fundamento de ações voltadas à formação de pessoas que reconheçam a sua própria condição social e histórica, que todos somos capazes de criar e recriar a própria existência.

No que se refere à docência, a literatura que discute a formação de professores/as e a atuação pedagógica enfatiza as dimensões técnica e política necessárias à consecução de uma educação crítica, que tenha a ética e a cidadania como eixos de referência. As investigações que realizei somam-se às preocupações desses estudos e apontam a dimensão estética como fundamental na formação de professores(as). Esta tem na atividade criadora, nos produtos que dela decorrem e nos sujeitos que tanto a desenvolvem como os que com estas estabelecem relações estéticas, seu fundamento.

Investir na criatividade de professores(as) significa investir em sua própria história, em seus processos psicológicos superiores e suas características enquanto sujeitos datados. Uma possibilidade nessa direção é a arte que, mais do que disciplina, é apontada por Vigotski (1998, p. 320) como “uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”. Na arte, ou como esclarece o autor, com uma vivência estética intensa, é possível redimensionar o modo como vemos a realidade e, experiência esta que permite a produção de sínteses qualitativas de emoção e cognição, do psiquismo e dos modos de ser.

Nessa mesma direção, Teplov destaca que a arte “tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação moral e na formação da concepção de vida” (Teplov, 1977, p. 123).

Indicadores para a educação estética necessária à (re)invenção da vida

As reflexões que desenvolvi a partir dos resultados das investigações realizadas com adultos e jovens escolarizados permitiram afirmar a importância da educação estética para a ressignificação das relações que as pessoas estabelecem com a realidade, com os outros e consigo mesmas, relações essas que podem ou não ser estéticas. Relações estéticas ganham destaque na medida em que possibilitam ao sujeito descolar-se da realidade vivida e imaginar, inventar outras realidades, em um processo onde se apresenta a possibilidade de redimensionamento e ressignificação de si mesmo, de seu modo de viver/existir e de transformação do contexto em que insere.

São nessas relações estéticas, sensíveis, (in)tensas, que considero importante atentar e investir todo/a profissional preocupado/a com a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano ou, como destaquei em capítulos anteriores, com a constituição sujeitos capazes de resistir ao que avilta a vida e criar novas condições de existência. Promover a educação estética é, portanto, fundamental e significa constituir momentos de encontro com outros em que todos, mobilizados pela densidade do que acontece e pode vir a acontecer, apresentam-se como o que foi, o que é e o que pode vir a ser. Momentos em que as rupturas se apresentam como possibilidade e as resistências como necessidade, o que significa correr o risco do desconforto e da oposição ao que se propõe, da resistência que pode se voltar contra si para depois se direcionar ao que de fato avilta a própria existência e se opõe ao devir.

As pesquisas que realizei me possibilitaram apresentar alguns indicadores para a promoção dessa educação estética. Importante esclarecer que são apresentados aqui como diretrizes orientadoras de trabalhos que coadunam com os pressupostos e projetos para sujeito e sociedade explicitados neste e nos demais capítulos, porém os modos como podem vir a se objetivar são infundáveis e caminham

para direções variadas, posto que o devir característico da existência humana é imprevisível. Destacamos como indicadores:

- A necessidade de trabalhar com as próprias pessoas suas trajetórias de vida – reconstituir os percursos trilhados é ferramenta que permite explicitar as escolhas feitas, e as condições que se lhes apresentavam em cada momento, tanto para o que foi como para o que poderia ter sido; permite também compreender o que resultou dessas escolhas e as possibilidades que se abrem para o devir. Ontem, hoje e amanhã se apresentam, assim, como nortes para a ressignificação do que é e do que pode vir a ser, e são fontes para o conhecimento da formação estética que se tem e que se pretende investir.

- Problematizar formas estereotipadas de ver, ouvir, sentir, viver – é fundamental olhar o que se apresenta como conhecido, estranhar as reificações que caracterizam o cotidiano e que nos cegam para a possibilidade de abertura ao diferente, a alguma diferença. A mesma realidade da qual participamos diariamente sempre pode revelar algum não visto, detalhes despercebidos, outros ângulos e possibilidades de leitura que enriquecem a experiência humana e redimensionam as possibilidades de criação.

- Experimentar outros modos de olhar, ouvir, sentir e de se objetivar criativamente – As nossas possibilidades de leitura da realidade, que compreendem o olhar, o ouvir e o sentir, mediados pelos processos psicológicos superiores e a dimensão afetivo-volitiva que se apresenta como amálgama da própria existência humana, são sociais e historicamente constituídos. Reinventá-los é, portanto, possível e fundamental para a transformação do que está posto e se apresenta como cristalizado, é condição para a instituição de novos modos de ser

e a criação de realidades outras. Propostas de educação estética, portanto, necessariamente precisam trabalhar com os olhares³⁴ das pessoas de modo a que possam se abrir para o diverso.

- Desestabilizar a segurança da percepção – romper com o instituído não é tarefa fácil, pois abala certezas e convicções e nos lança diante de um novo, do imprevisível. É difícil, portanto, desestabilizar percepções porque com isso nos lançamos por inteiro, enquanto corpo, pensamento e emoção, diante do desconhecido, o que necessariamente vem acompanhado de angústias e incertezas. Essas, porém, são inevitáveis em processos de emergência de algum novo, o que requer sua explicitação e superação.

- Desafio à produção de novos sentidos - o cristalizado se objetiva de vários modos, porém em todos eles há de certo modo a característica da negação da polissemia da vida, de outras possibilidades de vir a ser. Mas considerando o princípio da dialética, a negação da negação, o que se afirma contém concomitantemente aquilo que é negado. A vazão à proliferação desses sentidos outros, negados, invisibilizados, ou mesmo até então não pensados, bem como a problematização sobre os caminhos éticos que estes ensejam é fundamental à ressignificação de saberes e fazeres, à criação de novas formas de existência.

Em suma: os indicadores apresentados são referência para a consecução de uma proposta de educação estética comprometida com a formação integral do ser humano que pode se concretizar de variadas formas, pois múltiplas são as estratégias que podem ser utilizadas em processos educativos que visem romper com a massificação

.....
34 Olhares aqui não se referem ao olho físico propriamente. Discussão sobre o tema foi desenvolvida por Laura Kemp de Mattos (2015), orientanda que desenvolveu sua tese sobre olhares de crianças cegas e suas relações com a cidade.

das sensibilidades característica da sociedade de consumo. Porém, as pesquisas que vimos realizando permitem afirmar que o compromisso ético com a produção de relações sociais acolhedoras de diversidades, bem como com o desenvolvimento de sujeitos criativos, capazes de transformar a realidade em direção a potencialização de práticas sociais promotoras de condições éticas e estéticas de existência para todos/as, assenta-se necessariamente no reconhecimento da importância da educação estética e da atividade criadora como ferramentas para o desenvolvimento do ser humano, ou, em outras palavras, para sua constituição ética, estética e política.



Capítulo 7

Sobre olhos, olhares e o processo de sua constituição

A escrita deste texto atendeu ao convite para participar, como palestrante, do I Encontro Fotoeducativo³⁵, um evento importante que reuniu pesquisadores/as do Brasil e do exterior para discutir as possibilidades da fotografia na educação. Destaquei na abertura da fala a importância do evento, pois se continuamos acreditando na possibilidade de (e lutando por) práticas educativas emancipatórias, que possibilitem às pessoas tanto o acesso ao patrimônio cultural da humanidade quanto o desenvolvimento das condições históricas de humanização, que se constituem por sua vez como fundamento para a constituição de complexos processos psicológicos, tal como indicado por Vigotski (1995), e a potencialização da vida, de modos de existência dignos para todos, é preciso refletir e investir em propostas educativas que considerem, além da formação técnica e política há muito apontada e debatida, uma outra dimensão fundamental da existência humana: a dimensão estética.

Demarcava assim, já de início, uma condição que considero fundamental para todo e qualquer processo educativo que se queira

.....
35 O I Encontro Fotoeducativo foi realizado na UFSC, em 2006, e resultou em um livro do qual este capítulo faz parte (Zanella, A. V. (2006). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In L. H. Lenzi et al. (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (pp. 139-150). Florianópolis: Editora da UFSC.

comprometido com as pessoas com as quais trabalha, considerando-as em suas singularidades e também nas condições de classe social, etnia e gênero: a criação de espaços de múltiplas formas, texturas e cores, de situações de encontros e confrontos, de emergência de relações com variadas intensidades, de constituição de olhares que possam transitar por variados ângulos, que consigam escapar às estereotipias que nos cegam à diversidade da realidade e da vida; enfim, de olhares estéticos.

Para falar sobre a constituição de olhares estéticos e que servirão de base para as considerações sobre a “educação do olhar”, temática da mesa-redonda para a qual fui convidada, apresento uma história que Eduardo Galeano recolheu em suas andanças pela América Latina e registrou em seu *“Livro dos Abraços”*. O conto tem como título o nome do seu protagonista, Chinalope:

Chinalope vendia jornais e engraxava sapatos em Havana. Para deixar de ser pobre, foi-se embora para Nova Iorque. Lá, alguém deu de presente a ele uma máquina de fotografia. Chinalope nunca tinha segurado uma câmara nas mãos, mas disseram que era fácil: ‘- Você olha aqui e aperta ali’. E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu num barbeiro e levantou a câmara e olhou por aqui e apertou ali. Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastasia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinalope. Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinalope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu. (Galeano, 2003, p. 25)

Escolhi esse conto porque fala de vários temas: o fotógrafo, o seu olhar, e a fotografia. No caso de Chinalope, a fotografia é um paradoxo porque consiste em objetivação de algo que viu e ao mesmo tempo não viu, quiçá pressentiu; de algo que se apresentou necessariamente por uma via indireta.

A fotografia é isso: algo que para o senso comum - herança da concepção de máquina fotográfica como prótese da visão

(Fatorelli, 2000) - apresenta a realidade, cristaliza desta um instante que atravessa tempos e espaços e se perpetua como memória. Porém, toda e qualquer imagem, incluindo a fotográfica, de fato *reapresenta* um aspecto da realidade, *recria* algo que foi, que não volta mais, que não tem qualquer possibilidade de se repetir existencialmente, como afirma Barthes (1984). Ao reapresentar esse momento fugaz da vida, a fotografia o faz não pelo que foi, mas pelo que da realidade foi possível capturar e, nesse sentido, como imagem, recriar. É, portanto, a fotografia, necessariamente uma expressão daquilo que se quer (ou que se consegue) retratar, marcada pelo olhar de quem a produz, pelo ângulo, intencionalmente escolhido ou não, pelas luzes e cores que se transformam no percurso entre o acontecimento e a objetivação do seu registro.

A fotografia é marcada também, no caso de Chinalope, por uma certa dose de imprevisto, de acaso que neste caso lhe foi crucial: revelou para o mundo mais que uma imagem, revelou um sujeito capaz de capturar o efêmero e fugaz e, com esse feito, garantiu-lhe um lugar de reconhecimento social indubitável. Emergiu da cena fotografada um outro Chinalope - o fotógrafo - revelado, assim como a imagem da morte que com o olho aqui e o dedo apertando ali registrou, através dos olhares de outros que lhe instituíram um novo lugar social. Um lugar de prestígio, um lugar de visibilidade, um (in) certo eu, possível somente na trama complexa de relações com os muitos outros que nos constituem e que por nós são constituídos³⁶.

Vale a pena aprofundar aqui as reflexões sobre o olhar de Chinalope. Há, neste conto, a afirmação do casual, do fortuito, do imprevisto, reconhecidos em sua importância por Edgar Morin (1998) em sua crítica aos padrões de cientificidade da racionalidade moderna, que apregoa o controle e predição em oposição ao improvisado. Mas podemos questionar: que possibilidade teria Chinalope de continuar retratando com tanta precisão e inventividade cenas do cotidiano? Em quantas outras oportunidades teria a sorte de flagrar o fugaz?

.....

36 Sobre constituição do sujeito, ver capítulos 1 e 2.

Essas perguntas são aqui apresentadas porque acredito, assim como Domenico De Masi (1999), que uma certa dose de anarquia, de ruptura e improviso são fundamentais em processos criativos. Improviso que é lugar do súbito, que dá vazão ao que irrompe sem qualquer restrição prévia e assim, desarmado, desconfigura o existente e cria, produz novas possibilidades de existência. Necessário, no entanto, se faz pontuar que a própria ruptura, improvisação e criação não são fortuitas, pois se sustentam naquilo que buscam negar: há, certamente, saberes variados, práticas sociais históricas e uma profusão de (in)verdades sob a base de toda atividade criadora.

Vigotski explica o processo de criação como um intenso movimento em que o ser humano recorta impressões da realidade – dissociação, segundo o autor - e as combina de múltiplas formas, movimento este em que essas impressões “sofrem complexa reelaboração convertendo-se em produto de sua imaginação. Por fim, materializando-se, voltam à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando desse modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana” (Vigotski, 2009, p. 25).

Impressões são fragmentos, sendo suas possibilidades, portanto, infinitas, assim como as possibilidades de suas recombinações. Como podem então ser investidas? Ou que pessoas têm condições de criar? Pelbart, retomando Tarde e Lazzaroto, atualiza uma concepção que de certa forma está presente em Vigotski, quando afirma que tudo que nos cerca é produto da atividade criadora humana: “todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser fantasia cristalizada” (Vigotski, 2009, p. 10). Se tudo que nos cerca é fruto da imaginação,

Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum. (Pelbart, 2003, p. 23)

O que se faz necessário então para criar? O olhar sensível, atento aos detalhes, aos ângulos, à multiplicidade da realidade que permite variados recortes e suas infinitas possibilidades de combinação. Isso levanta como pauta de discussão as possibilidades de educação desse olhar.

O primeiro aspecto a destacar a respeito do olhar é a condição social e histórica que, se por um lado depende do olho físico, por outro o transcende na medida em que é produzido nas/pelas relações sociais em que pessoas concretas se inserem e das quais ativamente participam. Falo em olhares, portanto, ao invés de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com a realidade e consigo mesma são necessariamente relações mediadas pelos modos de ver o mundo, modos estes culturalmente instituídos e que carregam as marcas históricas de sua produção e dos muitos outros, presentes e ausentes, que os forjaram.

Desse modo,

afirmar a constituição histórica do olhar humano implica em considerar que a percepção visual caracteristicamente humana não é natural, ou seja, não é dada desde o princípio, nem tampouco é alguma capacidade inata que, para se manifestar, necessita somente do toque mágico de um estímulo ambiental adequado. Implica em compreender esse olhar como indubitavelmente produzido, porquanto sua apreensão não é de uma realidade dada, mas de uma realidade criada, ou seja, cultural. Não existe, portanto, 'o olhar', mas diferentes modos de ver segundo a referência do que é visto a sistemas específicos de atribuição de sentidos culturalmente produzidos. (Reis, Zanella, França, & Da Ros, 2004, p. 9)

Nossos olhares, portanto, estão sendo forjados/educados desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural que caracterizam as leituras que fazemos da realidade. Tampouco da historicidade dos próprios signos imagéticos que povoam os contextos em que nos inserimos e igualmente educam nossos olhares.

Nossos olhares, pois, foram e estão sendo educados, e se queremos sobrepujar as restrições que os modulam e modelam, é preciso refletir sobre outras possibilidades de educação para além das que cotidianamente somos sujeitos e sujeitados, possibilidades essas que nos permitam reinventar nossos modos de ver, de ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver.

Se nossos olhares são educados, disciplinados, formatados, constituídos nos diversos contextos sociais dos quais ativamente participamos, é possível e necessário, portanto, se ainda continuamos a sonhar e lutar por condições dignas de existência para todas as pessoas, pensar em uma outra educação do olhar, ou na formação de outros olhares. Chamo a atenção para a constituição de olhares sensíveis à diversidade que nos conota, o que denomino de olhares estéticos.

A palavra estética é aqui utilizada “para afirmar um campo de experimentação da subjetividade onde a arte é tomada como expressão das formas de resistência e criação: resistência às formas de assujeitamento e dominação a que estamos submetidos e a que muitas vezes submetemos os outros, e criação permanente de novos modos de existência” (Silva, 2003, p. 38).

As possibilidades de resistir e criar são historicamente produzidas, são a síntese sempre provisória do legado cultural da humanidade que se apresenta como fundamento para a emergência de algum novo, assim como são histórica e culturalmente produzidos os sujeitos que resistem e criam cotidianamente as condições de existência tanto próprias quanto coletivas. Em sendo produzidas, é possível falar em educação estética, em educação da sensibilidade que aqui é entendida como formação global, posto que “não forma unilateralmente nenhuma faceta do mundo espiritual da personalidade, e sim o conjunto de suas capacidades criativas; desenvolve o [ser humano] multilateralmente.” (Churina por Estévez, 2003, p. 72).

Educação estética significa a formação de atitudes estéticas (Estévez, 2003), atitudes essas que se fundamentam em relações estéticas, onde “o humano como ‘centro de gravidade’ se desloca

da ‘realidade vivida’ para outra, a estética, mais plena e profundamente humana” (Sánchez Vázquez, 1999, p. 152).

Pessoas concretas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram, podem estabelecer relações de variadas formas com a realidade, com os outros e consigo mesmas, relações essas que podem ser prático-utilitárias ou estéticas. Enquanto as primeiras caracterizam o plano da cotidianidade, estas últimas destacam-se na medida em que possibilitam ao sujeito distanciar-se da realidade vivida e imergir em outra, mediada por novos sentidos que contribuem para o redimensionamento e ressignificação do próprio viver/existir.

Dediquei-me em vários momentos a problematizar a questão dos olhos que não apenas veem, dos olhares estéticos que fundamentalmente passeiam, fluem, que estabelecem relações. Também orientei belos trabalhos com esse foto, como por exemplo a tese desenvolvida por Laura Kemp de Mattos (2015) com crianças cegas e seus olhares para a cidade, mediados pela fotografia.

Não se trata de qualquer relação, mas sim de relações estéticas que, como um dos modos de relação do ser humano com a realidade, consistem em uma experiência pautada por uma sensibilidade que o distancia ambos da imediatez, da urgência do cotidiano.

Trata-se o olhar estético de “um olhar mais livre na sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura, não para ver o objeto em sua pré-suposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras” (Reis, Zanella, França, & Da Ros, 2004, p. 10).

Olhares estéticos, portanto, dependem não somente da visão, mas fundamentalmente das relações sensíveis que pessoas concretas estabelecem, por seu intermédio, com a realidade. Esse olhar, bem como as relações estéticas que oportuniza, são como já afirmei sociais e historicamente produzidos, razão que aponta para a necessária reflexão sobre as condições em que podem vir a ser forjados.

Com as investigações que realizei evidenciou-se a vinculação inexorável entre atividade criadora e olhar estético. Depreende-se

claramente que ambos se forjam mutuamente e são condições para a produção de algum novo em qualquer esfera da vida, seja na arte, no cotidiano, nas variadas crenças necessárias à resistência aos infortúnios, na produção de conhecimentos³⁷ e muitas outras.

A constituição de olhares estéticos pode acontecer em contextos e em condições culturais as mais variadas. As instituições de escolarização formal têm grande responsabilidade nesse processo, pois historicamente têm servido à limitação de olhares, à restrição do que é múltiplo, à negação do que é plural, ao controle do que poderia ali ter expressão. Seus espaços, a estética das paredes, luzes e cores, os movimentos permitidos e proibidos, os rituais que pouco se renovam, as (poucas) falas consentidas, os saberes que podem ali transitam e os que são desautorizados, os corpos acolhidos e os condenados à reprovação, o que se fala e o que se silencia, vários são os aspectos que constituem as (im)possibilidades (in)sensíveis de alunos(as), professores(as) e todas as pessoas que (re)produzem cotidianamente as escolas e aí se (re)produzem.

Variadas são, portanto, as mudanças necessárias às instituições escolares de modo a que outros corpos, outros espaços, outros olhares, outras sensibilidades, enfim, outras pessoas e modos de existência possam ali ser inventadas. Quando às possibilidades de instituição de outros olhares, de modos de ver, de admirar, estas decorrem de intervenções deliberadas que objetivem romper com o episódico, com a explosão de imagens e mensagens desconexas que caracterizam a realidade e a destituem dos sentidos voltados à crítica e sua transformação, bem como desinveste as pessoas de suas condições históricas de reinventá-la e a si mesmas.

No capítulo anterior, sobre educação estética, apresentei alguns indicadores para uma educação estética; ressalto aqui algumas atividades que podem ser desenvolvidas para investir na constituição do olhar estético:

.....
37 Desenvolvi a discussão sobre arte e ciência, atividade e produção de conhecimentos, em 2 livros (Zanella, 2013a, 2017) e em vários artigos.

- Olhar para o que se repete, para as reificações que caracterizam nosso cotidiano e reconhecer o modo como nos cegamos para as possibilidades de diferir e de acolher as diferenças;
- Compreender que igual nunca é o mesmo, assim como nossos olhares não o são. Desse modo, a mesma realidade da qual participamos diariamente, os mesmos caminhos, os mesmos lugares, objetos e pessoas, podem revelar algo nunca visto, detalhes despercebidos, ângulos envoltos nas aparências da superfície, diferenças em razão de cores, sabores, texturas, luminosidades; com nossos modos de expressão igualmente podem acolher novas possibilidades;
- Romper com o instituído não é tarefa fácil, pois abala certezas e convicções e nos lança diante de um novo, do imprevisto. Sacks (1995, p. 132) explica que “Não se vê, sente ou percebe em isolamento – a percepção está sempre ligada ao comportamento e ao movimento, à busca e à exploração do mundo”. É difícil, portanto, desestabilizar percepções porque com isso nos lançamos por inteiro, enquanto corpo, pensamento e emoção, diante do desconhecido, o que necessariamente vem acompanhado de angústias e incertezas. Essas, porém, são inevitáveis em processos de emergência de algum novo, sendo o sofrimento que as conota caracterizado por Vigotski (1990) como as “torturas da criação”. Ao invés de evitá-las, importante se faz lançar-se ao desafio de enfrentá-las, para poder dar vazão às possibilidades de criar e emergir outro/a.
- Investir em novos traços, novas formas, novos sentidos, em possibilidades outras, tanto para situações simples do cotidiano, quanto para objetivações criadoras mais complexas

Problematizar, experimentar, desestabilizar, desafiar... múltiplas são as estratégias que educadores/as podem lançar mão em processos educativos que visem romper com a massificação das sensibilidades característica da sociedade de consumo. Independente da estratégia,

o fundamental é a “fragmentação do olhar cristalizado, da postura certa, dos saberes e fazeres normativos” (Da Ros & Zanella, 2002), enfim, de tudo que enquadra, resguarda e restringe.

Um dispositivo importante nesse movimento de ruptura é o *passeio*, mas não qualquer passeio, qualquer saída: refiro-me a passeios a lugares variados, próximos e distantes, fisicamente presentes ou ausentes, balizados por olhares estéticos; a olhares direcionados para aqui e acolá, que possam apreender o que está logo ali, mas que somente se mostra aos que sobre ele se debruçam, ligeira ou vagorosamente. De qualquer jeito, mas sempre intensamente. Essas experiências, tensas e densas, são fundamentais no processo de educação do olhar e de constituição de sujeitos cuja sensibilidade se volte para a criação de modos de existência dignos, para si e para todos.

Independente das condições, do que se constitui como foco dos processos de ensinar e aprender, bem como com quem se trabalha, sujeitos em relação são o fundamento de toda prática educativa. E essas relações, em considerando o modo como se configuram, podem levar a direções imprevistas no que se refere à constituição de seus próprios sujeitos, pois estes se encontram ao mesmo tempo como cognição, emoção, corpo, sensibilidade, história. A docência comprometida eticamente com a produção de relações sociais acolhedoras de diversidades, bem como com a constituição de sujeitos criativos, capazes de transformar a realidade em direção à potencialização de práticas sociais promotoras de condições éticas e estéticas de existência para todos, assenta-se, portanto, no reconhecimento da necessidade da dimensão sensível, fundamento da educação estética.

É com razão que Saramago afirma, no filme/documentário “*Janelas da Alma*”, que “para conhecer algo é necessário dar-lhes a volta”. A volta inteira é uma impossibilidade, posto que não há verdade a ser buscada, não há um sentido unívoco, a realidade é essencialmente polissêmica; mas o que importa nesse caso é o alerta para que demos a volta, que nos exercitemos no sentido de sairmos de um mesmo lugar; de que outros ângulos, outros aspectos, outros sentidos, enfim, que outros olhares possam ser produzidos.



Capítulo 8

Criatividade, atividade criadora e trabalho³⁸

Criatividade é palavra recorrente em variados contextos e condições, sejam situações cotidianas, debates acadêmicos, contextos laborais, atividades de lazer, práticas educativas, no universo da arte. Este último provavelmente é onde ecoa com maior intensidade, desde a instituição desse campo e delimitação arbitrária de suas fronteiras em relação à ciência, à filosofia, ao senso comum e à própria vida.

A relação de certo modo amalgamada entre criatividade e arte decorre das próprias expectativas em relação à produção no campo artístico, que precisa se caracterizar pela dimensão de algum novo a perturbar sensibilidades enrijecidas, a provocar olhares outros para o supostamente conhecido e criar aberturas para os impensados. E quem seria o/a artífice desse novo? O/a artista, considerado nos períodos ditos clássicos das artes e cujos ecos são audíveis ainda hoje, como ser privilegiado em relação aos comuns, um gênio dotado de

.....
38 Trata-se este texto de versão atualizada de um verbete, escrito para compor o Dicionário de Psicologia Organizacional e do Trabalho, Zanella, A. V. (2015). Criatividade no Trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade. (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (1ª ed., pp. 253-260). São Paulo: Casa do Psicólogo). Agradeço aos organizadores, Pedro F. Bendassolli e Jairo Eduardo Borges-Andrade, a acolhida desta escrita que destoa do que é frequentemente afirmado sobre criatividade na área da psicologia a que se dedicam.

potencialidade para retirar o excesso de um bloco de mármore para dar vida a Moisés, como o fez Michelangelo.

Nessa breve introdução já se esboçam algumas das questões a serem problematizadas ao se falar sobre criatividade no trabalho, ou da relação entre criatividade e trabalho, ou ainda das relações entre criar e trabalhar. Mas não é a mesma coisa? Por que o, ou, ou? Em uma leitura rápida pode parecer que se está falando de um mesmo, mas é importante atentar para diferenças que geralmente passam despercebidas e, quando explicitadas, abrem possibilidades de inteligibilidade e afecção várias, fundamentais ao próprio processo de reinvenção dos fazeres e das ferramentas conceituais que os sustentam.

Criatividade é substantivo abstrato, uma palavra que designa ações verbais, qualidades ou sentimentos. Designar, por sua vez, é indicar, assinalar. E o que a palavra criatividade designa? Para responder a essa pergunta, recorremos ao dicionário que nos apresenta como definição de criatividade a “qualidade ou estado de ser criativo”, a “capacidade de criar”. E a quem se atribuem essas qualidades e capacidades? Certamente a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, e não raro a estas são atribuídos, dependendo da qualidade, do grau de inovação do que produziram e de seus efeitos, sejam estes econômicos, políticos, sociais, adjetivos consoantes com os dedicados aos/às artistas. Steve Jobs, Bill Gates e Mark Zuckerberg, por exemplo, seriam, nesse sentido, “gênios” da informática, pois suas criações, além de os tornarem bilionários e a muitos outros que seguiram esse filão econômico, produziram significativos impactos políticos e sociais - vide as mudanças nos modos de viver e nas políticas de gestão da vida decorrentes da divulgação de informações e emergência de ações coletivas gestadas nas redes sociais, cada vez mais frequentes e com imprevisíveis efeitos.

O recurso ao dicionário etimológico nos apresenta algumas outras informações importantes: além de substantivo abstrato, criatividade é palavra composta (*criativo+i+dade*) que tem como raiz o verbo criar, do latim *creare*, “erguer, produzir”. O sentido desse verbo, em sua origem, relaciona-se a outro, *crescere*, “aumentar, crescer”,

e a relação entre ambos nos ajuda a compreender porque a criatividade está tão em voga nestes tempos de economia globalizada e vem sendo foco de investimentos de pesquisadores de variadas vertentes teóricas: para a lógica capitalística que pauta as relações sociais em todas as dimensões do vivido, produzir, aumentar, crescer, são verbos onipresentes, a balizar as avaliações sobre desempenho tanto em relação à esfera pública como privada. Basta observar o investimento na formação de cidadão criativo, inovador e empreendedor de seu próprio trabalho.

Os estudos em psicologia sobre criatividade estiveram, desde seus primórdios, afinados com essa lógica. Segundo Kastrup (2007), a partir da década de 1960 desenvolveram-se estudos sobre o tema movidos pelas necessidades da sociedade americana relacionadas à corrida espacial, à indústria e à propaganda. Esses estudos relacionavam a criatividade à solução de problemas e, por conseguinte, à inteligência, tendo como objetivo o desenvolvimento de medidas e técnicas para estimular ou treinar a criatividade. Sob esse enfoque, a criatividade é concebida para a autora como habilidade ou desempenho à serviço da solução de problemas e, por conseguinte, da inteligência. Sob esse prisma, destaca Kastrup que “Os estudos da criatividade não chegam a identificar no seio da cognição uma potência de criar problemas e de divergir em relação aos interesses da sociedade. Por isso, acabam por subsumir a função de criação, em sua natureza imprevisível, a uma finalidade bem determinada, a solução de problemas” (p. 20). Essa crítica é fundamental ao desenvolvimento da discussão sobre o tema, pois possibilita delimitar a diferença que se quer afirmar entre criatividade e atividade criadora.

Muito antes da vinculação do criar à produção de bens, serviços e modos de vida consoantes com a lógica capitalística, anterior à demanda pela criatividade que reverbera em todas as dimensões da vida social e com intensidade em contextos laborais, a “capacidade de criar”, os produtos daí decorrentes e os seus efeitos já se faziam presentes. Desde os primórdios da humanidade uma complexa equação entre condições de possibilidade, necessidades, interesses

e memória de futuro (entendida simplificada como a imaginação de algum novo, diferente), mobilizou pessoas a transformarem essas próprias condições; no seu escopo, as necessidades, interesses e essa memória se complexificaram, transformando seus próprios artífices, seus modos de vida e os muitos outros que de forma direta ou indireta foram afetados por essas mudanças, em um movimento incessante.

Afirma Vigotski que (2009, p. 14) “É precisamente a atividade criadora que faz do [ser humano] um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. Destaca-se com essa afirmação a condição autoral e prospectiva do ser humano, pois ao modificar o existente agregando a este uma mínima partícula de novidade que seja, este forja as possibilidades para condições outras, para perspectivas de futuro, para novos possíveis. A atividade criadora, o criar é, por conseguinte, fundamento de toda produção humana, de tudo o que historicamente se construiu em todos os campos do vivido; produção que caracteriza a civilização tal como a conhecemos e, ao mesmo tempo, é condição de sua transformação. Por conseguinte, a atividade criadora nos afirma e ao mesmo tempo constitui como humanos, demasiadamente humanos, diria Nietzsche, pois a balizar essa criação podem estar interesses voltados para a emancipação social, a valoração da vida para todos, ou para alguns, para uns poucos, para seu aniquilamento, para um híbrido dessas perspectivas, para direções outras.

A assunção da equação entre condições de possibilidade, necessidades, interesses e memória de futuro, por sua vez, fundamenta-se na compreensão de que criar é atividade constitutiva tanto da pessoa que a empreende como da realidade por ela (re)criada. Ao mesmo tempo em que objetiva determinado modo de viver e intervir na realidade, de estar em relação aos outros e às condições sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto em que vive, ao criar cada pessoa modifica esse modo de viver e a si mesma, sendo os efeitos dessa atividade de diversificadas e imprevisíveis proporções, a ecoar e pulverizar-se imprevisivelmente. Nesse sentido, a atividade criadora

não se refere à mera resolução de problemas do vivido, de situações já dadas: é possibilidade de negação, transformação e reinvenção do mundo, de tensionamento das forças hegemônicas e constituição de fissuras na suposta imutabilidade da ordenação da vida.

Se necessidades, interesses e afecções são as forças motrizes da atividade criadora, para concretizá-la são imprescindíveis imaginação e uma dose de ousadia. A imaginação, embora para o senso comum esteja associada ao delírio e fantasia, é compreendida na perspectiva do enfoque histórico-cultural em Psicologia em sua inexorável relação com a realidade (Vigotski, 2009). É desta que são recolhidos os ingredientes para criar, em um movimento de dissociação e associação que demanda complexos processos psicológicos - geralmente agregados sob o conceito de cognição - amalgamados às dimensões afetiva e volitiva que conotam e mobilizam toda e qualquer ação humana. Por outro lado, é na própria realidade que se constituem e afirmam as condições para criar, sejam estas relacionadas ao que está disponível, ao que configura as próprias necessidades, interesses e afecções, seja no que se refere às características da própria pessoa que engendrará essa atividade.

As condições para imaginar e criar estão postas, portanto, a toda pessoa, e se temos como diretriz de reflexão não somente o produto da atividade criadora, mas seu processo e efeitos, é possível compreender sua importância para a reinvenção da própria vida. Destaca Vigotski (1990, pp. 15-16) que “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos”.

Criar, portanto, é possibilidade de toda e qualquer pessoa, em variados contextos e condições, e uma vez que se caracteriza com

produção de um novo, fundado no estranhamento em relação ao existente, é resistência. Resistência ao que se apresenta como dado, ao mesmo, sendo mobilizada por necessidades, interesses e afecções que possibilitam fazer de certo modo frente, com maior ou menor intensidade e visibilidade, a alguns dos imperativos da lógica capitalística, àquilo que subjuga e homogênea. Mas não podemos esquecer que a demanda por invenção, na contemporaneidade, é das que com mais intensidade move o próprio capital, movimenta a engrenagem produção/consumo ainda que os benefícios desta advindos não se estendam à multidão de trabalhadores/as anônimos/as que a dependem.

Criar, inventar, portanto, são palavras mais adequadas para fazer referência a esse complexo processo de produção de algum novo, posto tratem-se de verbos e conotarem com maior propriedade o fato de se tratar de atividade engendrada por pessoas em suas lides cotidianas, em contextos variados e relacionadas a campos como a ciência, a técnica, a arte, a filosofia, a religião, a vida cotidiana, a um ou outro, a suas fronteiras, a todos concomitantemente.

O conceito de atividade é caro ao enfoque histórico-cultural em psicologia e sua relação com o conceito de trabalho, do modo como é concebido na perspectiva do materialismo histórico e dialético, é evidente. Toda atividade humana é produtora, social, histórica e instrumental, conforme explicitado no Capítulo 2, características estas que também definem o trabalho. É produtora porque o resultado de toda e qualquer atividade é tanto a produção de uma realidade humanizada como a humanização do sujeito que a empreende; em outras palavras, o complexo processo de objetivação e subjetivação anteriormente referido e que move incessantemente a existência de todos e de cada um. É social porque orientada por uma expectativa do que pode gerar, um projeto que de certo modo a direciona, e também porque as ferramentas utilizadas para sua consecução e os produtos dali advindos são socializáveis, estão disponíveis a muitos outros para que possam também deles fazer uso, reinventando-os e transformando-os movidos por novos interesses e necessidades que

podem desse encontro advir. É histórica porque se assenta nas condições produzidas por muitos outros, pela coletividade anônima que edificou laboriosamente os alicerces do presente em variados tempos e espaços, e ao mesmo tempo funda possibilidades de tempos, espaços e condições vindouras. A atividade humana é, por fim, instrumental porque mediada por ferramentas técnicas/simbólicas que constituem o legado do desenvolvimento histórico da humanidade e se apresentam como seu próprio fundamento.

Considerando essas características, é possível analisar o trabalho do ponto de vista da atividade. No entanto, é importante não esquecer que o trabalhar, sob a égide da lógica capitalística, assumiu lugar de destaque em virtude do produto gerado e, mais especificamente, do valor que a este se agrega. Em decorrência, ganha destaque o emprego ao invés do trabalho, a produção de mercadorias com valor de troca que movimenta o ciclo da produção de riqueza e possibilita sua acumulação por parte de algumas pessoas. Ademais, com a parcialização e fragmentação dos processos de trabalho decorrentes dos modelos taylorista e fordista, condição para a diminuição das relações entre custo e tempo de produção, obliterou-se a possibilidade de o/a trabalhador/a se reconhecer no produto resultante de sua atividade, sendo esta a base da alienação. Acrescenta-se a toda essa complexa relação a assunção do fetichismo da mercadoria, ou seja, a suposta independência dos produtos do trabalho de seus/suas artífices, das condições de sua produção e do seu valor real, descolamento este que lhe dá uma suposta conotação a-histórica.

Pois bem: é possível falar agora, após essa digressão, sobre a atividade criadora em situações de trabalho. A que interesses atende a demanda por atividades criadoras nessas situações? O que pode produzir? Quais os seus efeitos para as pessoas envolvidas na cadeia produtiva? Quem de seus produtos se beneficia? O que desse encontro pode resultar? Caracterizam-se essas atividades como resistências que reinventam os processos de trabalho, as relações sociais e a própria vida? Essas perguntas são aqui apresentadas na condição de dispositivos para uma discussão que se faz

continuamente necessária e cujas respostas dependem das análises a serem empreendidas em situações concretas. Situações de trabalho com suas características e dinâmicas próprias, em contextos socio-culturais e econômicos específicos ainda que balizados pela mesma lógica capitalística, e trabalhadores/as com interesses, possibilidades e afecções distintas.

A discussão geral sobre a temática deste verbete possibilita alguns horizontes críticos para essa análise, porém fundamental se faz olhar para as pessoas e as condições em que se inserem, as pressões a que estão sujeitas e o modo como lidam com elas, seus interesses, afecções, as possibilidades concretas que têm de engendrar atividades criadoras e de seus resultados virem a se beneficiar, bem como às demais pessoas com quem compartilham essas mesmas condições e que são partícipes do processo de criação. Essa não é certamente a perspectiva a predominar em relação ao tema, mas considero-a promissora e importante no sentido de que se pauta por um olhar crítico e ao mesmo tempo implicado com as pessoas e as condições com as quais se trabalha, em uma perspectiva do criar como possibilidade de diferir.

Borges-Andrade, Coelho Jr. e Queiroga (2006) coordenaram um trabalho de revisão da produção nacional de pesquisas empíricas em comportamento organizacional publicadas no período de 1996 a 2004. Constataram, no entanto, que somente 2% das pesquisas realizadas no período tinham como foco a temática criatividade.

Essa situação não mudou significativamente nos últimos anos. Embora haja produção bibliográfica de fácil acesso a pessoas interessadas, consulta à base de dados www.scielo.org com os descritores *creativity* e *work* confronta o/a leitor/a ao mesmo tempo com uma diversidade de pesquisas e, ao mesmo tempo, com uma pluralidade de focos e orientações teórico-metodológicas que requerem um exame mais apurado para se localizar trabalhos que coadunem com a perspectiva que considero adequada ao tema, considerando as problematizações anteriormente referidas.

O foco das discussões apresentadas nos artigos localizados no site em questão é múltiplo, porém predominam, nas pesquisas que relacionam criatividade e trabalho, os vieses funcionalistas criticados por Kastrup (2007). A leitura dos títulos e resumos possibilitou identificar como temas desses estudos: fatores facilitadores e inibidores da criatividade em contextos laborais, sejam estes socioculturais, relacionados ao contexto de trabalho especificamente e/ou pessoais; gestão organizacional; solução de problemas; como ensinar criatividade; estratégias para desenvolver a criatividade; formação profissional; características, trajetórias de pessoas criativas e ferramentas para identificá-las; construção e validação de medidas de clima criativo em organizações; análises de processos de trabalho.

Assim como o foco das investigações, são variadas as escolhas metodológicas dessas pesquisas, escolhas essas que de certo modo anunciam as características do olhar dos/as pesquisadores/as para o tema, bem como suas escolhas teóricas e epistemológicas. Foram encontrados estudos que visam a validação de instrumentos de mensuração de potencial criativo, entrevistas com pessoas envolvidas em situações relacionadas à criatividade no trabalho, estudos de caso em diversificados contextos e condições laborais, investigação de trajetórias de vida de pessoas reconhecidas como criativas, entre outros.

A pluralidade também se fez presente em relação aos referências teóricas, o que de certo modo é consoante com as características de pesquisas em geral sobre a temática criatividade. Ao examinar a literatura sobre Psicologia da Criatividade no Brasil, Alencar e Fleith (2003) constataram que contribuições teóricas recentes não estavam sendo contempladas. Pesquisa sobre criatividade em teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil entre 1994 e 2001 realizada por Zanella e Titon (2005), por sua vez, corrobora essa tendência ao constatar que, apesar do aumento nas produções sobre criatividade, as pesquisas investigadas continuavam predominantemente vinculadas a teorias tradicionais da Psicologia: aproximadamente 50% dos estudos eram fundamentados nas abordagens psicométrica e psicanalítica.

Embora menos frequentes considerando o conjunto de produções sobre o tema, estudos com foco na atividade criadora em situações de trabalho, sendo esta concebida como processo de criação, como possibilidade de resistência em contextos homogeneizantes e instauradora de processos de singularização, de reinvenção da vida, vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores/as brasileiros/as e constituem importantes contribuições para a área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Exemplos desses trabalhos encontram-se compilados na coletânea organizada por Rosenberg, Ronchi e Barros (2011), bem como nas pesquisas desenvolvidas por Trein, Tittoni, Prudente e Dias (2017), Dias, Zanella e Tittoni (2017), Barros e Fonseca (2010), Engelman (2006), Tittoni (2004), entre outros. São trabalhos que investigam processos de criação no trabalho e ao mesmo tempo se caracterizam pela inventividade necessária à reinvenção da própria pesquisa e da intervenção do profissional em psicologia, contribuições nesse sentido ímpares ao transgredirem pressupostas fronteiras entre ciência e arte, arte e vida, modos de trabalhar e modos de subjetivar.



Epílogo

Em 2019 perdi uma grande amiga, Tania Mara Galli Fonseca. Presença importante em minha vida e de muitas outras pessoas, Tania foi pesquisadora, filósofa, educadora, psicóloga, artista das letras e da vida. Escrevia com maestria, transitava por várias áreas do conhecimento e dialogava com autores/as que tinham um compromisso acirrado com a afirmação das diferenças e da própria possibilidade de diferir.

Compartilhamos muitas escritas e muitos bons momentos, seja ao redor da mesa em sua casa que tão bem me acolhia, seja em situações profissionais, em diferentes contextos e lugares. Em uma de nossas últimas produções conjuntas, Tania comentou que eu sempre trazia em meus textos os russos de que tanto amava. Referia-se a Vigotski e Bakhtin, por certo.

Lembro disso agora, vivamente, no momento em que encerro este livro. E que conexão faço com a lembrança de Tania e sua observação certa?

Inseri este epílogo com certa reticência, ou quiçá seja melhor dizer, após dobrar a vontade de escrever outras coisas, de ler literatura, de investir na pintura que tem preenchido com prazer meus dias desde que encerrei o contrato formal de trabalho na universidade. Mas me dei conta, ao revisar uma última vez o material que ora apresento, da necessidade de o fazer-lo. E a escolha do título epílogo não é casual, pois um epílogo é um “capítulo, comentário ou cena, geralmente breve, que, no final de uma narrativa, uma peça teatral etc., alude ao destino das personagens mais importantes da ação,

depois de ocorrido o desenlace, ou revela fatos posteriores à ação, complementando-lhe o sentido”⁵².

Pois bem: este livro reúne textos que de certo modo testemunham minha trajetória acadêmica e os diálogos que fui tecendo, ao longo de mais de 30 anos, com os escritos de Vigotski e com pessoas que trabalham com seu referencial. São alguns entre vários outros textos, uma parte de um conjunto que compreenderá ao menos outros dois livros: um com foco em discussões metodológicas, outro com produções em que dialogo com a estética, a arte e processos de criação. Uma trilogia, portanto, é o que se revela como fato posterior ao encerramento deste livro, cujos volumes (2) vindouros complementarão o seu sentido.

Durante meu percurso acadêmico, estabeleci profícuas parcerias com pessoas as quais orientei em suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado e que seguem dialogando com Vigotski e seus escritos, seja na condição de docentes e pesquisadoras, seja como profissionais da psicologia, da educação e/ou das artes. Sustentam-se, de algum modo, no que pude lhes ensinar, mas com a firmeza da própria caminhada e da possibilidade de diferir, de transgredir, de tracejarem caminhos próprios. Não fundei uma escola, portanto, e disso muito me orgulho. Não tenho herdeiros/as intelectuais, o que também me alegra, pois o que fiz foi semear possibilidades de parcerias. São, essas pessoas, colegas, interlocutores/as potentes que estão, em diferentes lugares do país, tecendo diálogos com os escritos de Vigotski e produzindo seus próprios escritos. Cito-as para que suas produções e seus fazeres profissionais possam ser encontrados: Adriano Nuernberg, Luana Wedekin, Neiva de Assis, Laura Kemp de Mattos, Andréia Piana Titon, Lilian Caroline Urnau, Aline Sicari, Deysi Garcia Rodriguez, Silmara Carina Dornelas Munhoz, Alice Casanova dos Reis, Marina Corbeta Benedet, Leila Lira Peters, Ivanir Ortiz.

.....
52 Coletei essa definição de epílogo em uma busca rápida na *internet* (<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=significado+de+ep%C3%ADlogo&ie=UTF-8&oe=UTF-8>)

A relação se expande se for incluir ex-orientandos/as que flertaram com os escritos de Vigotski e optaram por caminhos que se distanciam de seu legado. De minha aproximação com Tania e sua potência inventiva, acharam um rico feixe para investir em seus estudos e pesquisas, distanciando-se assim do autor com o qual continuei a dialogar. Penso que tenha sido essa uma rica aprendizagem, para eles/as e para mim.

Com Tania me aventurei em diálogos com outros/as autores/as, me permiti transgredir amarras acadêmicas que, no Brasil, por vezes legitimam determinados lugares de fala a partir de uma fidelidade restrita a um referencial teórico e epistemológico. Em momento algum consegui deixar de lado esse autor, porém, assim como ele mesmo fez, não me deixei capturar pela promessa de uma terra firme, o que os capítulos deste livro de certo modo possibilitam entrever. Preferi me aventurar na porosidade do mangue e investir na possibilidade, ainda que remota, de ver a revoada dos guarás, com a plumagem vermelha a rasgar o azul celeste do céu.

Florianópolis, janeiro de 2020.

Andrea Vieira Zanella



ANEXOS

Capítulo 9

Notas sobre a relação natureza e cultura³⁹

Adriano Henrique Nuernberg

Andréa Vieira Zanella

Há debates científicos que atravessam os séculos, tais como a questão da relação natureza e cultura. Muita tinta foi gasta em propostas de compreensão dessa relação, sobretudo no que tange à busca dos fatores que produzem o que é especificamente humano, centrando as explicações ora em características hereditárias e instintivas, ora nas características do meio ambiente em que o sujeito se insere e no peso da cultura na condição humana.

.....
39 Este texto foi escrito com Adriano Henrique Nuernberg na época em que ele cursava o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas na UFSC. O convite generoso para a escrita decorreu de nossa profícua parceria acadêmica, iniciada desde meu ingresso na UFSC, quando ele foi meu aluno de graduação, posteriormente monitor, bolsista de IC e mestrando. A densidade teórica do texto é fruto do investimento árduo de Adriano em sua própria formação. Trata-se, a meu ver, de texto atual, apesar do longo tempo em que foi levado a público (Nuernberg, A. H. & Zanella, A. V. (2003). A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. *Interação*, Curitiba, 7(2), 81-89).

A própria organização sócio-política ocidental moderna é influenciada por ideias sobre a natureza que a opõe às noções que representam os modos de vida considerados “civilizados”. Em autores clássicos como Hobbes e Rousseau, representantes do contratualismo, temos a ideia de que em nome da superação da condição da natureza na sociedade humana se cria a figura do Estado para garantir a manutenção do “contrato social” (Bobbio & Bovero, 1990). A plena emancipação em relação à natureza, vale destacar, é um elemento importante do projeto moderno de indivíduo, cujas capacidades racionais são enunciadas como veículos para trilhar esse caminho que leva ao distanciamento do mundo natural, considerado “selvagem” e repleto de limitações.

Um dos casos clássicos que suscitou a polêmica em torno dessa questão é o evento protagonizado por Victor de Aveyron, um menino selvagem encontrado vivendo em uma floresta e que foi encaminhado aos cuidados do famoso médico empirista Jean Itard. Na ocasião, em pleno século XVIII, propostas inatistas e ambientalistas entraram em confronto na análise da precária condição intelectual de Victor, trazendo novas articulações dos argumentos defendidos por estas diferentes perspectivas. Ou se dizia que Victor era “imbecil” de nascença ou se defendia que sua debilidade se devia à carência de estímulos ambientais adequados. Tal evento tornou-se um marco histórico do debate em questão, servindo de referência a grande parte das reflexões posteriores acerca da relação natureza e cultura.

Em realidade, esse debate caracteriza a história da ciência desde seus primórdios, expressando-se com especial destaque nos variados campos disciplinares das ciências humanas. As diversas matrizes epistemológicas que caracterizam as linhas teóricas desta área do conhecimento, de modo explícito ou não, consideram a importância das condições dadas às pessoas no momento do nascimento e/ou ao meio ambiente na determinação dos fenômenos associados à vida humana.

O que talvez ainda esteja a descoberto, todavia, é o exercício de cotejar esses diferentes olhares disciplinares, iluminando o debate em pontos ainda pouco discutidos. Em se tratando de uma

questão que persegue toda ciência, apresentar argumentos de campos disciplinares distintos pode fomentar essa insistente e relevante discussão. É com esse intuito que aqui se destacam as reflexões de dois campos do saber marcados pelo debate natureza e cultura, a Antropologia e a Psicologia.

A exposição das ideias antropológicas sobre a temática centrar-se-á na contribuição de autores de expressão que, desde os primórdios dessa ciência até os dias atuais, vêm contribuindo significativamente com o debate. No caso da psicologia, será privilegiada a contribuição do psicólogo russo Lev S. Vigotski, posto que analisou a psicologia do seu tempo e procurou erigir as bases para uma compreensão não dicotômica da relação natureza e cultura. A importância e atualidade de suas contribuições no campo *psi*, que justificam a centralidade na apresentação de suas ideias, decorrem do fato de ter atribuído às relações sociais o lugar de “definidoras por natureza das funções mentais superiores⁴⁰, ou seja, da natureza humana do [ser humano], [o que] constitui uma ‘subversão’ do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana” (Pino, 2000, p. 61).

.....
40 Assim como o faz com vários outros termos, Vigotski utiliza indiscriminadamente as expressões “funções psicológicas superiores”, “funções superiores da conduta”, “processos mentais superiores”, para se referir à especificidade da atividade psicológica do ser humano. Não há, no entanto, qualquer aproximação com as teorias funcionalistas, pois “ao conceber o psiquismo como um conjunto de funções e estas como sendo de natureza cultural, não biológica, Vigotski se distancia tanto das teorias funcionalistas e estruturalistas quanto das concepções biologizantes e mecanicistas” (Pino, 2000, p. 69). Reconhecendo a imprecisão do termo e na tentativa de sermos mais fiéis ao pensamento do autor, utilizaremos no decorrer deste texto a expressão processos psicológicos superiores, mantendo outras expressões em caso de citações literais, como a que deu origem a esta nota de rodapé.

A relação natureza e cultura na Antropologia

Embora já houvessem relatos descritivos de outras culturas, até meados do século XIX a Antropologia não havia se firmado como uma ciência oficialmente reconhecida. A partir das contribuições de Darwin, este campo de estudos inaugura uma nova fase em seus esforços de compreensão dos diferentes modos sociais de organização humana, fundamentando-se no ponto de vista que propõe a cultura como via de adaptação dos humanos na garantia e manutenção de sua sobrevivência (Titiev, 1966). A ideia de evolução subjacente ao darwinismo, por conseguinte, acabou por levar os antropólogos à distinção etnocêntrica entre sociedades “primitivas” e “avançadas”, como se as diferenças entre elas revelassem indícios dos progressos da espécie humana nos modos de adaptação, através do aprimoramento da cultura (Comissão Gulbenkian, 1990). Cumpre notar, todavia, que atualmente tais termos não são mais empregados, valendo apenas a distinção entre sociedades “tribais” (ou “não complexas”) e “complexas” (Velho, 1994).

Não obstante, é preciso destacar que, ainda que a cultura tenha, em função das ideias de Darwin, emergido como categoria determinante da conduta humana e das trocas sociais dos grupos investigados pelos etnólogos, ela permanece sendo tomada por uma parte dos antropólogos como uma decorrência de necessidades naturais. Ora tomada como produto da evidência de sua praticidade (como em Lewis Henry Morgan), ora por sua utilidade (como em Franz Boas), a cultura é constantemente reduzida a algo subordinado ao biológico. Mesmo em antropólogos como Bronislaw Malinowski, o interesse por comunidades consideradas tribais exóticas revela a busca pelo universal como modo de confirmar a existência de uma pauta de dados naturais dos quais todos os grupos sociais humanos compartilhem. Assim, rimando o universal com o natural, tais autores acabam por restringir conceitualmente a cultura a uma espécie de epifenômeno da natureza (Sahlins, 1995).

Uma reação importante às teorias antropológicas influenciadas pela teoria evolucionista foi o trabalho etnográfico de Margareth Mead (1988). Precursora dos estudos de gênero, Mead a princípio acreditava haver certa correspondência entre “sexo” e “temperamento”, como se os comportamentos evidenciassem sua origem no dado natural biológico de sexo. No entanto, ao iniciar sua etnografia em grupos habitantes da Nova Guiné, acabou por refutar sua crença inicial, demonstrando a extrema relatividade desta tese. Seus argumentos acabaram por enunciar uma responsabilidade muito maior da cultura sobre os comportamentos ligados aos sexos, abalando as teses naturalistas em pleno vigor na década de 30.

Em contraposição às teorias da utilidade e praticidade da cultura, a perspectiva estruturalista do antropólogo Claude Lévi-Strauss também representa a possibilidade de proporcionar um status maior à cultura, considerando-a em certa autonomia em relação à natureza. Em sua busca de elementos que pautam a distinção entre o que é cultural e biológico, Lévi-Strauss (1976) propõe que aquilo que se mostra constante na análise da diversidade cultural é critério para definir o natural. Por outro lado, aquilo que constitui uma regra reguladora dos comportamentos revela-se como fator cultural. Nesse sentido, propõe que o dado por excelência que permanece, ao mesmo tempo, invariante e portador do caráter de regra social, é a proibição do incesto. A universalidade do tabu do incesto, para o autor, é o elemento pelo qual deve se iniciar toda tentativa de elucidar a questão proposta, pelo fato de se configurar enquanto um fenômeno de propriedades concomitantemente próximas às tendências instintivas e culturais. Trata-se, portanto, de um processo que possui tanto o caráter de expressão da natureza quanto o caráter de regra social inviolável.

Nesse ponto de vista, salienta-se o valor que a ordem simbólica possui para o estabelecimento e manutenção das trocas sociais. A cultura é mais a expressão de uma economia de valores simbólicos do que um instrumento de garantia de melhores condições de sobrevivência da espécie. O dado universal, como o tabu do incesto, nesse caso, serve aos propósitos da promoção da sociabilidade, não coincidindo

apenas com o natural e nem correspondendo exclusivamente às respostas instintivas. Ao se proibir os casamentos endogâmicos, são promovidos os casamentos exogâmicos, de modo a estabelecer as trocas sociais entre grupos consanguíneos distintos. Assim, as variadas formas de organização social e parentesco das diferentes culturas, são vistas como maneiras de distribuição e classificação dos indivíduos na ordem simbólica, no sentido de constituírem as relações de reciprocidade que permitem a existência da sociedade.

Reserva-se à natureza, nessa perspectiva, o papel de mediadora para tais processos, de modo que a cultura busca na natureza as categorias sobre as quais se assenta para organizar o espectro social. As diferentes formas de totemismo, por exemplo, medeiam a classificação dos indivíduos na ordem simbólica, de modo a estabelecer os interditos e valores que pautam as trocas sociais. Na argumentação da antropologia estruturalista francesa, mesmo as categorias do pensamento têm como inspiração a natureza. O pensamento é, portanto, estruturado a partir do modelo que a natureza lhe fornece, de tal modo que operamos mentalmente com base em categorias sustentadas em dados naturais. A escolha dos animais totêmicos, inclusive, deve-se às analogias que evocam ao pensamento, e não, como argumenta Malinowski, à importância que estes possuem às práticas alimentares das culturas. Como diz Lévi-Strauss, a natureza é “boa para pensar”, sendo utilizada no totem como recurso para elaborar cognitivamente a diversidade humana (Lévi-Strauss, 1975, p. 94).

Tal tese permite, por conseguinte, aproximar o pensamento “primitivo” do “civilizado”, através da análise daquilo que lhes é comum. O pensamento científico, assim, corresponde apenas ao refinamento das estruturas de pensamento compartilhadas com os considerados primitivos, posto que opera seguindo a mesma lógica do totem, o que nos permite, por sua vez, codificar os símbolos de uma cultura para outra. Para Lévi-Strauss, mesmo as criações mais aprimoradas do pensamento racional expressam as categorias sensíveis baseadas na natureza. Tal pressuposto, por sua vez, nega a tese evolucionista que compreende o avanço das estruturas mentais através da história.

Cumpram-se também o grande impacto do trabalho de Geertz (1991) às teorias naturalistas, cujas teses não só introduziram um novo modo de conceber a cultura, como também enfocaram a delicada problemática da influência da subjetividade do etnógrafo na interpretação das culturas. Para esse autor, a cultura é essencialmente semiótica, sendo o homem “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 1991, p. 15). Em razão desse ponto de vista, Geertz promoveu um relativo afastamento da antropologia em relação ao método experimental, levando esta ciência a uma ênfase maior no caráter interpretativo do trabalho etnográfico.

Há ainda a destacada importância de autores pertinentes às demais ciências sociais, como Émile Durkheim. Conforme Alexander R. Lúria (1990), a divulgação e aceitação das ideias de Durkheim representou a rejeição às teses evolucionistas sobre os processos humanos. Para Durkheim, a compreensão destes processos deve ser buscada nos modos de organização da sociedade, especificamente nas representações coletivas dispostas nesse contexto e que agem sobre os indivíduos. Tais teses fundamentaram a teoria do antropólogo francês Lucien Lévy-Bruhl que, por sua vez vai influenciar grande parte dos pesquisadores das ciências humanas na década de 20 do século passado.

Verifica-se nas teorias do antropólogo Lévy-Bruhl um outro ponto de vista sobre a relação natureza e cultura. Neste caso, o cerne do debate se localiza na comparação das diferentes formas de configuração da cognição humana no interior das culturas, opondo formas primitivas de pensamento às formas científicas de interpretação da realidade. Esse confronto pode ser resumido na diferença de eleição dos fatores que constituem a realidade e produzem os fenômenos da natureza: enquanto nas formas consideradas “primitivas” predominam ideias de “participação”, onde tudo está vinculado a tudo, nas formas consideradas “científicas”, próprias da cultura ocidental contemporânea, predomina a leitura lógico-causal dos acontecimentos. Se para as primeiras as ideias mágicas têm ampla aceitação, nas demais, todo tipo de explicação que foge às leis da lógica é rejeitada.

Cumprido esclarecer, no entanto, que para Lévy-Bruhl as diferenças qualitativas do pensamento entre as culturas não têm origem na seleção natural, como entendem os evolucionistas, mas no desenvolvimento sócio histórico (Lúria, 1990). Do mesmo modo, as formas primitivas de pensamento não representam modos rudimentares da lógica formal. Tratam-se de modos diferentes de articulação das funções cognitivas, em razão do instrumental psicológico disponível num dado contexto social (Vigotski & Lúria, 1996).

Outra das contribuições mais significativas da antropologia ao debate é a relativização dos modos de pensar a relação natureza e cultura no ocidente, sobretudo no contexto da produção científica especializada. De maneira geral, pensamos que a natureza é um dado estável, a ponto de se considerar a universalidade desta dimensão. Nesse sentido, o que nos diferenciaria é a cultura, a dimensão responsável por nos singularizar enquanto seres humanos.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1996) argumenta, com base em sua etnografia de grupos indígenas amazônicos, que esta é apenas uma das possibilidades de compreensão dos atributos específicos da natureza e da cultura. Conforme demonstra em seu estudo, alguns povos ameríndios da região amazônica compreendem que todo ser vivo dispõe de um mesmo ponto de vista, de modo que todas as espécies compartilham das mesmas categorias de interpretação da realidade. No entanto, nessa ordem simbólica específica, as espécies consideram a si mesmas como seres diferentes das outras espécies, pelo fato de possuírem corpos diferenciados, o que caracteriza um modo de perspectivismo.

Para Viveiros de Castro, o perspectivismo ameríndio é uma possibilidade racional da relação cultura e natureza, sendo tão exótico quanto nosso pensamento científico. Assim, não se apresenta um abismo entre o pensamento ameríndio e o esforço positivista de eliminar qualquer alteridade do que se investiga. Trata-se de formas diferenciadas de distribuir as mesmas categorias de interpretação da relação cultura e natureza. Em realidade, o perspectivismo inverte a oposição natureza e cultura da racionalidade ocidental: se para nós

a natureza é universal e a cultura é particular, para o perspectivismo do pensamento ameríndio a cultura é que é universal. Nesse último caso, a particularidade é dada pelas diferentes naturezas, de modo que o que singulariza é o corpo. Ironicamente, temos de um lado o multiculturalismo, do outro o multinaturalismo, sem que se possa dizer a validade maior de uma e de outra possibilidade lógica das noções de cultura e natureza.

Há ainda outros pressupostos defendidos implícita ou explicitamente pela Ciência que merecem uma análise mais detida, à luz da Antropologia. Na maior parte das vezes, considera-se a humanidade como oposta à animalidade, sendo a natureza um outro lugar simbólico do qual nos distinguimos em razão da cultura (Ellen, 1996). Por outro lado, ora tratamos a humanidade como uma condição, ora como o conjunto dos seres vivos que caracterizam a espécie humana, sem muito cuidado em fazer notar as implicações destas noções.

Conforme o antropólogo Tim Ingold (1995), atingir uma maior precisão dos conceitos de humanidade e animalidade passa por distinguir três tópicos da relação entre essas noções: o aspecto conceitual, o epistemológico e o moral. No primeiro, há que se considerar o conceito de espécie humana, o qual engloba um espectro de diferentes manifestações/variações físicas, constituindo a chamada humanidade, como uma espécie entre outras, embora com uma distância relativa entre estas. Já o segundo diz respeito ao aspecto epistemológico, através do qual o autor problematiza a humanidade em dois modelos: como condição e como espécie. Trata-se de uma relevante distinção, pois considerar que a humanidade é uma condição é supor que existem dois tipos de ciência: as naturais e as humanas. Em contrapartida, se considerarmos a humanidade como espécie, então só há uma ciência que abrange os ditos fenômenos naturais e humanos. Vale dizer que no primeiro caso - da humanidade como condição - há uma clara correspondência com os modos ocidentais de pensamento, que tendem a dicotomizar e opor os fenômenos como modo de classificá-los para compreendê-los. Como último aspecto, da relação humanidade e animalidade, destaca-se a dimensão

moral destas categorias. A “cilada” deste aspecto é que, de acordo com o modo de compreensão da humanidade, ora se produz o etnocentrismo, ora o antropocentrismo. Se tomarmos o evolucionismo, por exemplo, distinguindo graus entre as diferentes espécies onde a humanidade se localiza no mais elevado patamar, então tal disposição hierárquica constitui uma postura etnocêntrica. Por outro lado, se propomos uma relação de equivalência entre a humanidade e os animais então afirmamos um tipo de postura antropocêntrica, onde o modelo de comparação por excelência é o humano.

As contribuições de Vigotski ao debate sobre a relação natureza e cultura

Desde o século XIX a Psicologia vive a intensificação de uma crise⁴¹ que há muito tempo a divide entre dois modos distintos de conceber e investigar o psiquismo humano (Vygotski, 1996). No cerne desta divisão está a diferença no valor atribuído aos fatores orgânicos na constituição das características especificamente humanas de funcionamento psicológico ou, em outras palavras, à inter-relação de condições hereditárias com fatores do meio ambiente. Se por um lado as tendências idealistas acreditam haver certa autonomia dos processos psicológicos em relação à base orgânica, as tendências materialistas enfatizam justamente os determinantes biológicos e a realidade objetiva na análise do comportamento humano.

Nas psicologias idealistas, segundo Lev S. Vigotski, valoriza-se tudo aquilo que é desconsiderado pela tendência materialista, enfocando-se os fatores subjetivos como pauta principal de investigação. A fenomenologia de Edmund Husserl e o introspeccionismo de Guergui I. Tchelpenov e Wilhelm Wundt são as tendências que

.....
41 A ideia da crise da psicologia já tem um século de existência, sendo tematizada por uma série de autores como Langué, Frank, Vigotski e, mais recentemente, por Figueiredo (1991). Em suma, trata-se do confronto entre matrizes idiocráticas e nomotéticas, ou seja, entre aquelas que enfatizam a dimensão subjetiva e aquelas que salientam os determinantes objetivos do comportamento humano.

melhor representam, no início da psicologia, esse grupo, cuja característica fundamental é defender a autonomia dos processos psicológicos especificamente humanos em relação à base orgânica e ao ambiente. O psiquismo é, assim, compreendido como algo independente e que possui uma existência relativamente autônoma da realidade.

Por outro lado, às psicologias materialistas pertencem as propostas que utilizam o modelo de investigação típico das ciências naturais, valorizando os fatores orgânicos e ambientais na compreensão do comportamento humano. A Reflexologia, a Gestalt-psicologia⁴² e o Behaviorismo são as três grandes tendências que representam esse grupo, sendo que estas enfatizam os fatores objetivos em detrimento dos fatores subjetivos em suas teses psicológicas. Para esse grupo a Psicologia é uma ciência natural, tal como a biologia e a física, devendo esta ciência afastar-se de toda análise que parta de fenômenos não diretamente observáveis ou pouco verificáveis empiricamente.

Aparentemente arbitrária, essa divisão corresponde à análise que Vigotski (1996) realiza sobre o significado histórico da crise na Psicologia, cuja atualidade tem sido defendida por diferentes pesquisadores (Blanck, 1987; Rivière, 1985). Para ele, o núcleo desta crise é a divisão da psicologia em duas correntes, de acordo com o ponto de vista metodológico que as caracteriza. Nesse caso, o ‘divisor das águas’ é o método das ciências naturais, de um lado visto como o único que concederia à Psicologia o caráter de Ciência e, por outro, posto de lado para preservar a relevância da subjetividade. Vale dizer que, para Vigotski, foi a emergência da psicologia aplicada que gerou demandas práticas das quais a psicologia idealista não deu

.....
42 Importante destacar que Vigotski (1996) analisou as contribuições de teóricos da Gestalt no início do século XX, que nada mais estavam propondo que a localização da Psicologia como uma ciência natural, à medida que a noção de estrutura aparece como um fenômeno que possui um caráter psicofísico. Nesse sentido, o psíquico e o físico fazem parte de um mesmo todo homogêneo e, por essa razão, a Gestalt se enquadraria numa classificação de psicologia materialista. Entretanto, a psicologia da Gestalt modificou-se consideravelmente, principalmente com o desenvolvimento da Gestalt Terapia que realiza a leitura desta proposta a partir dos pressupostos da fenomenologia.

conta, o que levou à valorização do método científico-experimental como possibilidade concreta de atender às necessidades pragmáticas voltadas ao conhecimento psicológico.

Resgatando as análises de Ingold (1995) sobre as diferentes noções de humanidade, podemos acrescentar um elemento na compreensão dos aspectos epistemológicos desta crise. Ao tomar o modelo das ciências naturais, a vertente materialista nada mais está afirmando que a humanidade é uma espécie entre outras e que os fenômenos humanos devem ser estudados do mesmo modo que todos os fenômenos naturais. Por outro lado, ao afirmar a autonomia dos processos humanos em relação à base orgânica e à realidade material, subentende-se que os idealistas concebem a humanidade como uma condição, cujo caráter afasta os humanos das demais espécies de seres vivos.

Essa separação, já anunciada por Wundt quando da emergência da Psicologia enquanto ciência independente, ainda hoje se mantém e aparece nas categorizações das áreas de conhecimento das agências de fomento, como CAPES e CNPq, ou no modo como se insere no âmbito dos cursos universitários. Enquanto em algumas universidades o Curso de Psicologia pertence ao Centro de Ciências Biológicas, em outras está alocado no Centro de Ciências Humanas. Ou seja, a própria estrutura organizacional das universidades reflete esse dilema dos conceitos em torno da relação natureza e cultura na compreensão das especificidades humanas.

Algumas teorias psicológicas cunhadas no decorrer do século XX desenvolveram caminhos intermediários que servem de alternativa a esse dualismo que caracteriza o pensamento ocidental sobre a relação natureza e cultura na explicação do psiquismo humano. Jean Piaget, o mais famoso representante da vertente construtivista, contempla em sua epistemologia genética a relevância tanto dos processos biológicos quanto dos processos ambientais que determinam a condição humana. No entanto, ao considerar os processos de conhecer e a linguagem como epifenômenos na garantia da adaptação dos seres humanos, esse autor tende para a maior aceitação da

humanidade enquanto espécie, aproximando-se da perspectiva que caracteriza a Psicologia como ciência natural (Palangana, 1994).

Ao elaborar o projeto de uma Psicologia que representasse a síntese dialética das posições que caracterizavam a crise nesta ciência, Vigotski, contrapondo-se às diversas correntes psicológicas de seu tempo, dedica-se à tarefa de superar as contradições entre as noções de espécie e condição humana. Em se tratando de um projeto inspirado na teoria marxista, a perspectiva histórica na explicação da constituição das características especificamente humanas é fundante de todo o seu arcabouço teórico, pois

a história da psique humana é a história social de sua constituição ... Assim como a psique não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é tampouco no curso do desenvolvimento individual; as transformações que experimenta são tanto estruturais quanto funcionais. (Shuare, 1990, p. 61)

A abordagem histórica delineada pelo psicólogo russo abrange três conjuntos de aspectos entrelaçados, dos quais os dois primeiros dizem respeito à noção de humanidade como espécie e o último representa a noção de humanidade enquanto condição (Leontiev, 1991). São os seguintes:

1. A maior parte dos autores concorda que os fatores biológicos atuam no desenvolvimento e funcionamento do psiquismo humano. Neste caso, não se está falando dos processos que nos distinguem dos animais, afinal, as demais espécies de seres vivos também sofrem a influência de sua base orgânica em seu desenvolvimento e funcionamento psíquico elementar.
2. Como segundo conjunto de fatores, destacam-se os que se constituem a partir da ontogênese, onde as condições ambientais atuam na experiência de cada ser vivo transformando a base hereditária e estabelecendo comportamentos fundamentais à manutenção da própria existência. No caso dos seres humanos, tais processos são representados

pelas capacidades que envolvem a garantia de condições adequadas à sobrevivência frente às constantes mudanças ambientais. Vale dizer que ainda se está tratando de questões comuns entre animais e seres humanos e, portanto, depurando a noção de humanidade como espécie *homo sapiens*.

3. Há, contudo, um terceiro conjunto de fatores que representam os processos que determinam o aparecimento e a formação das capacidades exclusivamente humanas. Tais processos não se produzem nem como resultado da atuação de fatores endógenos nem são estritamente o produto da experiência individual. Em realidade, esses processos são o resultado da apropriação, por parte dos sujeitos, das conquistas culturais da humanidade por diferentes gerações e que constituem tudo o que diz respeito à condição humana.

A característica fundante dos seres humanos, portanto, é o fato de não se adaptarem à realidade, como o fazem os animais, mas dela se apropriarem ativamente, de torná-la própria. Isso é possível porque desde que nasce a criança está imersa em um universo de objetos humanizados, isto é, significados. Toda relação que estabelece com a realidade é mediada pelos outros com os quais convive, sendo que estas relações são eminentemente comunicativas.

Vigotski destaca que os processos psicológicos superiores⁴³, que constituem as faculdades conscientes dos seres humanos, são o produto dessas relações em que as pessoas desde muito cedo participam em sua vida. Nesse sentido, parte da tese de que o plano intrapsicológico se constitui

.....
43 Conforme esclarecido nos capítulos anteriores, “esse conceito está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (Vigotski, 1987, p. 32).

na conversão⁴⁴, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública. O que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais tem para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais. (Pino, 2000, p. 72 – grifos do autor)

Tal tese sobre o desenvolvimento psicológico aponta as tramas sociais como constitutivas do sujeito, de suas características singulares que expressam possibilidades e impedimentos sociais, limites e perspectivas. Isso implica afirmar que todo o substrato cultural que transita no contexto do qual participa ativamente o sujeito é dele constitutivo, pois este tece as rendas que o tecem na medida em que este torna seu o que é coletivamente produzido (Zanella, 1999).

Retoma-se assim a temática da relação natureza e cultura. Na perspectiva de Vigotski, a cultura e a natureza se expressam através de processos que são ao mesmo tempo autônomos e mutuamente constitutivos: se a natureza, essencialmente histórica para os seres humanos, fornece a base para o desenvolvimento cultural, este último redimensiona as faculdades herdadas, tornando-as conscientes. Nessa perspectiva, as duas noções de humanidade - como espécie e condição – estão dialeticamente relacionadas.

Essa síntese dialética objetiva-se na psique humana, a qual

.....
44 O termo conversão é fiel aos pressupostos de Vygotski à medida que permite dar o sentido de um processo que acompanha a mudança de estado (inter para intrasubjetivo) e a mudança de sentido (eu-outro) para (eu-eu mesmo).

não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e a parte dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro. (Vigotski, 1991, p. 100)⁴⁵

A tese da unidade dos processos fisiológicos e psicológicos, sustentada por Vigotski, aponta para a necessidade de se considerar, nos estudos psicológicos, os aspectos subjetivos e objetivos, posto que todo ser humano é expressão e fundamento de um tempo histórico, de uma herança filogenética, de uma cultura que imprime marcas no seu próprio corpo e que, ao mesmo tempo em que é apropriada, é constantemente transformada.

Essa tarefa implica, por sua vez, uma racionalidade que supere dicotomias e reconheça a unidade na diversidade. Para o autor,

A profunda diferença entre os processos psíquicos e fisiológicos resulta totalmente insuperável para o pensamento metafísico, sendo que a irredutibilidade de uns a outros não constitui obstáculo algum para o pensamento dialético, acostumado a analisar os processos de desenvolvimento por um lado como processos contínuos e, por outro, como processos que vão acompanhados de saltos, do aparecimento de novas qualidades. (Vygotski, 1991, p. 99)

Esses saltos e novas qualidades resultam justamente da apropriação, na trama das relações sociais, de novas formas de mediação, ou então da transição para uma versão mais avançada de uma forma de mediação já existente (Wertsch, 1988), o que aponta para o lugar fundamental da cultura no processo de humanização, pois “a cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo da atividade das funções psíquicas” (Vigotski, 1987, p. 38). Reorganiza-se, portanto, com a apropriação da cultura, todo o conjunto de processos psicológicos superiores, pois ainda que se faça referência aos mesmos

.....
45 Sobre o processo de formação de sistemas cerebrais, consultar Alexis Leontiév, 1978.

separadamente, na atividade humana objetivam-se como um todo integral, assim como o sujeito da atividade apresenta-se sempre e necessariamente como cognitivo, afetivo, corpóreo, com características de gênero, geração, classe social e etnia, entre outras categorias sociais. Enfim, como sujeito social e histórico.

Considerações finais

O debate sobre a relação natureza e cultura é, a partir do que aqui foi exposto, complexo, sendo sua atualidade marcada pelos fatores históricos que demandaram à ciência encontrar as respostas sobre o que define as especificidades humanas, o que nos leva à questão da constituição do indivíduo ocidental no bojo da modernidade. Nesse sentido, cabe aqui destacar dois argumentos:

1. Desde o início da modernidade, o processo civilizador leva a constante exercício de negação da dimensão instintiva da vida humana, através da emergência da necessidade de autocontrole como meio eficaz de regulação da vida social (Elias, 1990). À medida que a natureza foi impregnada dos sentidos que a tomam como campo de desordem, coube à razão, como atributo exclusivo humano, a tarefa de garantir a emancipação dos humanos em relação a suas características consideradas próximas aos animais.

2. O indivíduo, como argumentam Sennett (1988) e Velho (1994) é uma abstração que representa a busca de autonomia e de autenticidade, cada vez mais presente nos modos de vida ocidentais. Assim, ao descobrir o que lhe é específico, o indivíduo das sociedades ocidentais moderno-contemporâneas consegue ter em mãos a garantia de estar além dos limites naturais, projetando-se como um ser autêntico e singular.

A investigação da emergência e características dessa singularidade mobiliza diversos campos disciplinares, entre os quais a Antropologia e a Psicologia, que se distinguem em razão da especificidade de seus

objetos de estudo e dos métodos de investigação empregados. Ainda assim, é possível tecer um profícuo diálogo na medida em que as aproximações e distanciamentos trazem luz a um debate atual que está longe de ser encerrado, ou seja, sobre a relação natureza e cultura.

Tentativas no sentido de superar divergências vêm de longa data, marcadas muitas vezes pelo discurso que nega a crise das ou que busca resolvê-la via afirmação hegemônica de uma perspectiva. Algumas propostas têm sido defendidas em outra direção, tais como a de Edgar Morin (1973). Para esse autor, não há oposição inconciliável entre natureza e cultura, de modo que se verifica a necessidade de se buscar uma Antropologia Fundamental como base da integração das ciências naturais e humanas. Argumenta Morin que é preciso superar a “noção insular do homem” (Morin, 1973, p. 193) e a ideia de ser humano como ser distanciado da (própria) natureza. Para o autor, a Antropologia Fundamental a ser criada “deve rejeitar toda a definição que faça do homem uma entidade, tanto supra animal ... como estritamente animal” (Morin, 1973, p. 193). Para tanto, sua lógica deve ser pautada nos princípios da complexidade e da auto-organização, de modo a não reduzir o ser humano a nenhuma das dimensões que o constituem.

Na mesma direção, muitas décadas atrás, Vigotski defendia a construção de uma Psicologia “básica ou central”, de uma Psicologia Dialética definida como

a ciência das formas mais gerais do devir tal como se manifesta no comportamento e nos processos de conhecimento, isto é, assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia, (Vigotski, 1996, p. 247)

Ainda que Vigotski tenha se debruçado, ao falar do sujeito, sobre a relação entre fisiológico e psicológico e a constituição do psiquismo humano, debate este que na sua época mobilizou teóricos de diferentes tendências epistemológicas, apresentou aspectos centrais

que apontam para a necessidade de considerar o sujeito como um todo e sua complexa relação com a cultura. Ao destacar que “cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1996, p. 368), Vigotski sinaliza a necessidade do diálogo entre psicologia e sociologia, psicologia e antropologia, psicologia e história, e muitos outros campos das chamadas ciências humanas e sociais. Sinaliza igualmente para o diálogo entre ciências humanas e naturais, fundado no reconhecimento das especificidades e das contribuições de ambas para a explicação da gênese social da condição humana.

O debate, portanto, aqui apresentado a partir das contribuições da antropologia e da psicologia, pertence na verdade a todas as ciências que investigam o humano e à Filosofia, as quais ainda não encontraram solução possível na tarefa de

Reconciliar a continuidade do processo evolutivo com a consciência de que vivermos uma vida que se coloca além do “meramente animal”. Isso não pode ser realizado pela redução do estudo da humanidade seja a uma pesquisa da natureza e evolução da espécie *homo sapiens*, seja a uma investigação da condição humana conforme manifestada na cultura e na História. Nossa meta deveria ser transcender a oposição entre essas concepções que têm se mantido tradicionalmente como territórios exclusivos da ciência natural e das humanidades. Em outras palavras, precisamos estudar a relação entre a espécie e a condição, entre seres humanos e ser humano. (Ingold, 1995, p. 52)

Pelo exposto, os dilemas aqui analisados são o resultado da tentativa humana de encontrar seu lugar no mundo, seja como mais um animal ou como um ser distinto de todas as espécies em razão de suas peculiaridades. Se o desenrolar dessa tentativa resulta em crises por parte das ciências, então não se pode vê-las a não ser como momentos necessários da problematização da condição humana.



Capítulo 10

Contribuições de Vigotski à pesquisa em psicologia⁴⁶

Andréa Vieira Zanella

Alice Casanova dos Reis

Andréia Titon

Lilian Caroline Urnau

Taís Dassoler

.....
46 Este texto foi escrito em parceria com minhas orientandas de mestrado, na época de sua publicação, Alice Casanova dos Reis, Andréia Piana Titon, Lílian Caroline Urnau e Taís Rodrigues Dassoler. Fonte: Zanella et al. Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade* (Impresso), 19(2), 25-33, de 2007). A partir de uma aula sobre o tema, ilustrada com vários excertos de livros de Vigotski sobre questões metodológicas, emergiu a ideia da escrita. Foi um belo trabalho coletivo que resultou em publicação até hoje referida. Na versão aqui apresentada, inclui algumas informações que atualizam os dados sobre publicações fundamentadas em Vigotski.

Existem dois procedimentos metodológicos distintos para as investigações psicológicas concretas. Em um deles a metodologia da investigação se expõe separadamente da própria investigação. Em outro, está presente em toda a investigação. Poderíamos citar vários exemplos de um e de outro. Alguns animais – os de corpo mole – levam seu esqueleto externamente assim como o caracol leva a concha; outros tem seu esqueleto dentro, internamente. Esse segundo tipo de estrutura nos parece superior não somente para os animais como também para as monografias psicológicas e por isso a escolhemos. (Vigotski, 1995, p. 28)

A psicologia de Lev Semionovitch Vigotski vem se consolidando no cenário científico como referência para pesquisas que discutem o processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais. A difusão de sua obra no Brasil, obra esta predominantemente voltada para a explicação do movimento complexo em que, via mediação semiótica, o psiquismo humano é social e historicamente constituído, aconteceu inicialmente no campo educacional, sendo seus estudos utilizados como referência para pesquisas e propostas que buscavam transcender tanto as vertentes ambientalistas quanto as teorias individualizantes presentes no ideário educacional (Davis & Oliveira, 1994; Kramer & Souza, 1991; Pino, 1992).

A psicologia brasileira, por sua vez, inicia o processo de aproximação com o legado vigotskiano em meados da década de 80 do século XX, aproximação esta que se intensifica na década seguinte. Retrato dessa aproximação é o número de teses e dissertações defendidas junto a Programas Brasileiros de Pós-graduação em Psicologia que utilizam o referencial do autor russo. A utilização dos aportes vigotskianos nas produções científicas da área psi parece, de certa forma, consolidada, apresentando-se como perspectiva teórico-conceitual que traz relevantes contribuições ao desenvolvimento da psicologia e suas variadas práticas.

No que se refere às questões metodológicas, no entanto, há aspectos importantes das contribuições de Vigotski que precisam ser discutidos/explicitados, aspectos esses que se apresentam no conjunto

dos escritos do autor, dispersos aqui e acolá, compondo um firme esqueleto que, como esclarece o próprio Vigotski na epígrafe que inaugura este capítulo, sustenta todas as investigações que realizou. Esse esqueleto, ao mesmo tempo (in)visível e onipresente, pouco é discutido nas produções científicas que explicitam utilizar a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento.

A pesquisa em bases de dados com o descritor Vigotski (em quatro variações de ortografia, trocando-se as letras *y* e *i*) evidencia um aumento considerável da produção científica referenciada nas contribuições do autor, a partir do ano de 2000: foram localizadas 449 produções científicas nas bases de dados disponibilizadas pelo Portal CAPES (*Webspirs – psycINFO*; *Scopus Find Out* e *Google Shoolar Beta*) e nas coleções Gale e Ovid⁴⁷, em consulta realizada em 01/09/2006. Também foram encontrados 7 artigos no Portal CAPES de periódicos nacionais de psicologia.

Ao se apresentar o descritor Vigotski (em quatro variações de ortografia) conjuntamente com os descritores methode/oumethodology, porém, o resultado obtido nas mesmas bases de dados, em consulta realizada no dia 01/09/2006, foi significativamente menor: localizaram-se 28 produções científicas foram localizadas, sendo que apenas três realmente discorrem sobre o método, a saber, “*Activating postmodernism*” (Holzman, 2006), “*The formation experiment in the hypermedia and distance learning*” (Giest, 2004) e “*Seeing historically: Goethe and Vygotsky’s ‘enabling theory-method’*” (Shotter, 2000).

O primeiro texto trata de relacionar o método dialético e a teoria da atividade de Marx, Vigotski e a filosofia de Wittgenstein com a psicologia pós-moderna. O segundo texto procura verificar a aplicação do método genético-experimental de Vigotski à investigação da formação do pensamento teórico na aprendizagem à distância

.....
47 A busca restringiu-se a produções científicas, a partir do ano 2000, que utilizavam os descritores Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski como palavras-chave, com exceção da base de dados *Google Shoolar Beta* que não fornecia esta opção de busca. Neste caso, restringiu-se a pesquisa para o título das produções.

com hipermídia. E o terceiro, relaciona os métodos históricos de Vigotski e Goethe na investigação do movimento de formas e processos psicológicos e cognitivos vivos na atividade infantil.

No Brasil, o interesse pela teoria de Vigotski e a publicação de novos escritos e traduções diretas do russo de suas obras clássicas tem contribuído para modificar esse cenário. Breve consulta realizada em fevereiro de 2019 no www.scielo.br, portal que congrega periódicos considerados de qualidade pela comunidade acadêmica em variadas áreas do conhecimento, com o descritor Vigotski, em suas diferentes grafias, resulta em torno de 40 publicações. A intersecção do descritor Vigotski em suas diferentes grafias com método ou metodologia, por sua vez, corresponde a 13 artigos.

Considerando a importância de resgatar as contribuições de Vigotski no que se refere ao processo de produção de conhecimentos, é objetivo deste capítulo, de natureza eminentemente teórica, apresentar e discutir algumas de suas afirmações que são indicativas das reflexões metodológicas que permearam o desenvolvimento de suas pesquisas e a construção de seu arcabouço teórico. Essa discussão, por sua vez, é feita à luz das preocupações características de pesquisas realizadas em contextos de pós-graduação, preocupações essas que permeiam a condição das autoras, seja porque pesquisam, seja porque orientam o processo de pesquisar. Orientadora e orientandas encontraram-se, assim, conjuntamente mobilizadas nesse texto pelo compromisso de produzir algum conhecimento que se apresente como relevante no cenário da psicologia atual, mais especificamente em sua vertente histórico-cultural. Vinculadas se encontram, assim como é necessário reconhecer a inexorável vinculação entre pesquisador/a e realidade que se busca investigar, entre epistemologia e metodologia, entre desejos e escolhas.

Essas escolhas, se por um lado demarcam singularidades e, nesse sentido, diferenças, por outro se unificam a partir do lugar teórico que pauta as posturas no processo de pesquisar, as preferências e possibilidades de aproximações assim como os distanciamentos necessários. Explicitar esse lugar é fundamental no trabalho de todo/a

e qualquer pesquisador/a, pois contribui para a localização tanto de quem fala quanto de quem escuta em relação ao que é dito e silenciado.

As reflexões aqui apresentadas podem, portanto, ser úteis para pesquisadores/as que compartilham as concepções ontológicas e epistemológicas características da psicologia histórico-cultural e se dedicam à produção de conhecimentos que lhe são consoantes.

O caminho trilhado no processo de construção das reflexões aqui apresentadas

Um aspecto característico da obra de Vigotski, reconhecido por muitos de seus interlocutores contemporâneos, como por exemplo Pino (2005), é a imprecisão conceitual que se caracteriza pela utilização indiferente de variados significantes para se referir aos mesmos processos. A compreensão das explicações que apresenta sobre algo, como por exemplo a mediação semiótica do psiquismo humano, dissemina-se no conjunto de sua obra, o que dificulta a sua compreensão. Ao mesmo tempo, a imprecisão conceitual referida, no exemplo citado, é representada pelos vários conceitos de signo que o autor apresenta, marcados por linguagens diferenciadas e, não raro, incongruentes.

As reflexões metodológicas apresentadas por Vigotski seguem a mesma direção: disseminam-se por toda a sua obra, sendo necessário um esforço para apreender suas contribuições nesse campo. Exemplo disso encontra-se nos cinco primeiros capítulos do volume três das Obras Escogidas (Vygotski, 1995): o segundo intitula-se “método”, porém as referências claras a procedimentos de pesquisa são apresentadas no capítulo seguinte, intitulado “*Análisis de las funciones psíquicas superiores*”. Para a leitura deste texto, por sua vez, necessário se faz compreender o conjunto de suas preocupações e também os seus principais interlocutores, o que transforma o processo de aproximação às contribuições de Vigotski uma tarefa que não se esgota nas primeiras leituras ou mesmo no

recorte de determinados textos desconsiderando-se a totalidade de sua produção.

Embora cientes dessas dificuldades, decidimos enfrentar a tarefa de apresentar algumas das reflexões metodológicas de Vigotski, pois reconhecemos que sua contribuição a esse campo transcende o seu próprio tempo e se apresentam ainda hoje como referências importantes para as pesquisas em psicologia. Para tanto, selecionamos intencionalmente algumas produções do autor que constam nos três primeiros volumes de suas *Obras Escogidas*, edição espanhola, coletânea que reúne textos de diferentes momentos da produção de Vigotski, a saber:

1. O significado histórico da crise da psicologia, obra escrita em 1927 e publicada pela primeira vez em *Obras* escolhidas I.

2. Os cinco capítulos que o autor dedica à reflexão sobre as “funções psíquicas superiores” publicados no volume III das *Obras Escogidas* e intitulados: Cap. 1 – O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; Cap. 2 – Método de investigação; Cap. 3 – Análise das funções psíquicas superiores; Cap. 4 – Estrutura das funções psíquicas superiores; Cap. 5 – Gênese das funções psíquicas superiores.

3. Por fim, trabalhamos com o último texto escrito por Vigotski, “*Pensamento e Palavra*”, texto este escrito em 1934 e que foi publicado no ocidente pela primeira vez em 1962 (Lúria, 1998). Adotamos para análise a versão espanhola publicada no volume II das *Obras Escogidas*.

A seleção desses textos foi possível com a leitura prévia do conjunto de textos publicados nas *Obras Escogidas*. Após essa primeira leitura procedemos à releitura dos textos selecionados, desta vez com o olhar voltado para as questões metodológicas que ali apareciam. Dessa leitura identificamos as seguintes unidades temáticas para análise: a relação problema/método/técnicas de investigação; a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas; a história

e a dialética como fundamentos metodológicos; princípios do método; busca dos sentidos como unidade de análise da psicologia histórico-cultural. A apresentação das análises seguirá justamente essa sequência de temáticas.

Sobre a relação problema, método e técnicas de investigação

O texto “O significado histórico da crise da psicologia, uma investigação metodológica” (1991) é um momento importante na obra de Vigotski. A partir de uma análise metateórica da Psicologia, o autor investigou criticamente a crise na psicologia como derivada de uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia. Observamos a preocupação epistemológica que perpassa o texto, uma vez que o autor examinou as diferentes abordagens teórico-metodológicas que configuravam o terreno da Psicologia de sua época, perguntando-se sobre qual era o objeto da psicologia e sobre a melhor forma de investigá-lo.

Vigostki, a partir da análise empreendida, concluiu que as diferentes propostas não ofereciam base para uma Psicologia geral, uma vez que trabalhavam com diferentes objetos e por diferentes caminhos, ora numa tendência materialista mecanicista, ora idealista, sendo que ambas podem ser caracterizadas como tendências metafísicas em contraposição a uma psicologia concreta. Para superar essa crise, era necessária a criação de uma Psicologia Geral, Social e dialética, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual.

Na criação dessa Psicologia, necessário se fazia redefinir seu objeto, delineando de modo claro o problema a partir do qual o Ser Humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tanto. A relação mutuamente constitutiva entre problema e método, também fora apontada por

Vygotski em outros textos, como nessa passagem: “toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita.” (Vygotski, 1995, p. 47)

É de fundamental importância que, no processo de pesquisar, se atente para essa relação, pois o modo como o pesquisador se acerca dos fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de pesquisa, já traz consigo, no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação. Consoante o autor:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (Vygotski, 1995, p. 47)

Vygotski destacou o sujeito como o objeto por excelência da Psicologia, mas no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método, pois o sujeito é concebido em sua historicidade. O materialismo histórico e dialético ocupa esse lugar na relação em que “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (Vygotski, 1995, p. 47).

Desse modo, Vygotski conseguiu escapar do dualismo que marcava a crise na Psicologia, concebendo o sujeito não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas (Góes, 1993; Molon, 1999; Pino, 2005; Smolka, 1993; Zanella, 2004, 2005). Por sua vez, explicitou as relações inextricáveis que existem entre o que e o como se investiga, relações essas marcadas por uma compreensão de ciência que conota o processo de produção de conhecimento e os resultados que daí advêm.

Sobre a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas

Ao propor uma mudança epistemológica/metodológica para a Psicologia, Vigotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto: em seu edifício teórico, o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade.

Para o autor, a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos, o que apresenta como desafio metodológico: “mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno” (Vygotski, 1995, p. 64), como a realidade social é recombinada e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade.

Nessa perspectiva, toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe a ideia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como a expressão de que o todo é a mera soma das partes. Ao contrário, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada.

o próprio sentido da análise deve ser modificado em sua raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo. (Vygotski, 1995, pp. 99-100)

A tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação. Afirma-se assim a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade.

O foco nas relações é de suma importância, pois ao isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que compõe o todo, quanto da própria totalidade. Isto significa dizer que cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece com os demais, em movimento de mutualidade. De igual maneira compreende-se a totalidade, pois é justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total, qualquer mudança na composição dos mesmos, altera o todo. Vale ressaltar que o termo totalidade deve remeter sempre a uma totalidade aberta, pois a dialética leva sempre ao devir próprio do movimento. Um bom exemplo do foco nas relações, que podemos encontrar na obra de Vigotski, é a análise que o autor faz da constituição do pensamento verbal, explicando que é justamente a relação entre pensamento e linguagem que, no movimento de oposição de forças, constituem-se reciprocamente e formam o pensamento verbal (Vygotski, 1992).

A busca pelas relações é o que nos permite conhecer a transição do coletivo ao singular e deste ao coletivo, momento considerado de extrema importância na análise, pois as mudanças de qualidade se dão justamente pela realização destes movimentos: “O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indiví-

duo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição”⁴⁸ (Vygotski, 1995, p. 87).

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um “apêndice” que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos. Por isso, privilegiam-se os movimentos, transições, aquilo que propicia uma compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que os mesmos compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações.

A história e a dialética como fundamentos metodológicos

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade⁴⁹.

Desta forma, a história é para a Psicologia Histórico-Cultural o próprio movimento em que o sujeito, ao se apropriar, recria

.....
48 Essa passagem, embora importante na medida em que explicita o caráter inexoravelmente social do que se apresenta como singular, é motivo de polêmica na medida em que veicula uma certa dicotomia entre externo e interno, entre social e singular. A partir da própria teoria de Vygotski é possível compreender a dialeticidade dessas dimensões, explicitada nos capítulos anteriores.

49 Sobre a apropriação da significação e o processo de constituição do sujeito, ver Capítulos 1 e 2.

a realidade cotidianamente. Esse movimento por sua vez se objetiva em práticas sociais diversas que se apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente, o qual, por sua vez, se funda em um projeto de futuro, constantemente atualizado. Afirma Vygotski que: “A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi.” (Vygotski, 1995, p. 65), planos esses que dão (in)finitas possibilidades para o que pode vir a ser.

Esta historicidade é sumamente importante, pois é justamente o movimento histórico no qual o próprio sujeito ativamente participa que o constitui.

o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (Vygotski, 1995, p. 6)

Desta forma, o método para Vygotski não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser.

Princípios do Método

Ao discorrer sobre a análise das “funções psíquicas superiores” [50], um dos principais objetos de estudo ao qual se dedicou, Vigotski (1995) defende a necessidade de apresentar os princípios que dão base a essa análise, e que deveriam estar presentes nas investigações psicológicas, levando-se em conta a crise metodológica da Psicologia e a premissa de história e dialética como fundamentos. Conforme o autor, “podemos assinalar 3 momentos determinantes sobre os quais se apoia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de nossas investigações” (Vygotski, 1995, p. 100). Assim, apresenta os seguintes princípios metodológicos:

1. *Análise do processo ao invés do objeto/produto* – com essa proposição Vigotski se contrapôs às teorias de sua época que analisavam os objetos como formas estáveis, através da decomposição dos elementos que os constituíam.

Essa primeira diretriz relaciona-se diretamente com a perspectiva histórica e dialética a partir da qual Vigotski realiza suas investigações, pois a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo. Partindo desse princípio, Vigotski compreende as “funções psicológicas superiores” a partir do estudo do seu processo de desenvolvimento. Conforme o autor, “À análise do objeto deve contrapor-se a análise do processo o qual, de fato, se reduz ao desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado” (Vygotski, 1995, p. 101).

Esse direcionamento metodológico nos indica a preocupação em Vigotski frente aos problemas que estuda, uma busca pela emergência daquilo que só pode ser compreendido enquanto processo, não como algo que é, mas que está sendo a partir do que foi, inaugurando na psicologia um modo de investigar pautado numa noção dinâmica e histórica do psiquismo e do sujeito, que está relacionado com o segundo princípio metodológico que apresenta.

2. *Análise genotípica ao invés de fenotípica* – aqui o autor propõe que se busque a emergência histórica e social do fenômeno, através da análise do desenvolvimento histórico do mesmo, ao que ele se refere como a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se “automatizada”. Contrapõe-se, dessa forma, aos estudos que se limitam aos aspectos imediatamente disponíveis do objeto e as suas manifestações externas. Conforme o autor, é necessário evitar o estudo de processos psicológicos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados. Para tanto, faz-se necessário “converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo.” (Vygotski, 1995, p. 105).

Para o autor, portanto, é necessário ir além do que fenotipicamente “aparece”, pois esse “dado” é resultado de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram. O autor ressalta que

constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta... Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação ‘empírica’ direta. (Vygotski, 1996, p. 277)

3. *A contraposição das tarefas descritivas e explicativas de análise* – uma análise fundada nos dois princípios anteriores não se sustentaria apenas a partir da descrição. Embora reconhecesse que esta é parte importante de todo e qualquer investigação, Vigotski destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Nesse sentido,

o autor também se contrapõe à psicologia subjetivista de sua época que limitava o conceito de análise científica à descrição dos fenômenos e era contrária à explicação dos mesmos. Para Vigotski a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno. Conforme o autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (Vygotski, 1996, p. 216).

Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana é explicativa-relacional: o sujeito é compreendido a partir da sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, o pensamento em relação à linguagem (Vygotski, 2000), a criatividade em relação à memória, à imaginação, à ação, à emoção e à razão (Vygotski, 1999, 1990). Essas relações não acontecem entre fenômenos que existem aprioristicamente e então se relacionam, mas esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem.

A esses três momentos apresenta-se outro princípio fundamental, a saber, *a análise de unidades ao invés de elementos*, princípio este que, ao contrário dos anteriores, descritos no conjunto de textos que tratam da história do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores escritos em 1930, é explicitado no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*, escrito em 1934. Vigotski se contrapõe à investigação científica pautada em elementos por fragmentarem o objeto de estudo sem atingir a totalidade do fenômeno, além do caráter não dialético desse tipo de análise. Conforme o autor, “a análise pela decomposição em elementos não é de fato uma verdadeira análise, aplicável à resolução de problemas concretos em qualquer tipo de fenômeno.” (Vygotski, 1991, p. 288)

Em contraposição a esse método de análise característico da Psicologia subjetivista de sua época, Vigotski propõe que a análise dos processos psicológicos seja pautada em unidades de análise, interpretando estas últimas como os produtos da análise que, diferentemente dos elementos, constituem os componentes primários, não com relação à generalidade do fenômeno a estudar, mas somente

com relação às suas características e propriedades concretas. Essas unidades, diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto de explicação, senão que encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise (Vygotski, 1991).

Além dessas diretrizes, Vygotski chama a atenção para a investigação e análise de processos e condutas cotidianas automatizadas ou mecanizadas, as quais carregam as marcas de formações complexas de nossos antepassados e ao mesmo tempo anunciam devires. Novamente explicita-se sua preocupação com o caráter histórico-cultural do processo de constituição do ser humano e conseqüentemente das funções psicológicas, os quais devem ser estudados em processo.

a valorização cotidiana de um fenômeno e seu valor de conhecimento científico nem sempre coincidem de maneira direta ou imediata e, mais ainda, não podem coincidir se tal fenômeno é estudado como prova indireta, como mínima demonstração material, como marca ou sintoma de algum processo ou acontecimento grande e importante que se reconstrói ou se desvela graças a investigação e ao estudo, a análise e interpretação de seus fragmentos ou resíduos, que se convertem em um meio valioso de conhecimento científico. O zoólogo, com o resíduo insignificante de um osso animal fóssil, reconstrói seu esqueleto e, inclusive, seu modo de viver. Uma moeda antiga, que carece de todo valor real a princípio permite ao arqueólogo conhecer um complexo problema histórico. O historiador, que decifra um hieróglifo desenhado em uma pedra, penetra nas profundidades dos séculos desaparecidos. O médico estabelece o diagnóstico da enfermidade com base em uns poucos sintomas. Somente nestes últimos anos a psicologia vem superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes – resíduos dos fenômenos como dizia Freud, que pedia maior atenção para a psicologia da vida cotidiana – a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos. (Vygotski, 1995, p. 64)

O estudo do insignificante, também chamado por Vygotski de função rudimentar nos estudos sobre os processos psicológicos que

empreendeu, é para o autor um procedimento metodológico básico para a compreensão do comportamento humano, sendo considerado o ponto de partida do método. Tem por finalidade “revelar como se manifesta o grande no pequeno.” (Vygotski, 1995, p. 66) Desta forma, há possibilidade de compreensão do processo histórico de transformação das funções culturais rudimentares para novas formas de comportamento, chamados de funções psicológicas superiores, já que as formas fossilizadas são o elo entre o presente e o passado. No entanto, Vigotski enfatiza que este procedimento não deve ser ponto de chegada do método, já que a investigação do insignificante não possibilita o entendimento das formações posteriores, mas garante o entendimento do movimento destas, fundamento de sua psicologia histórica. Movimento entre o começo e o fim do desenvolvimento, entre a plasticidade e a petrificação, entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser.

Busca dos sentidos: unidade de análise para a psicologia histórico-cultural?

Além das contribuições sobre método aqui apresentadas, Vigotski (1992), ao discutir em sua última obra as relações entre pensamento e fala, de certa forma retoma as reflexões anteriores sobre as relações dialéticas entre coletivo e singular, sujeito e cultura, apresentando-as sob a égide de uma unidade, a saber, os significados ou sentidos. Embora estabeleça uma diferença entre esses dois conceitos - o primeiro é necessariamente compartilhado e goza de uma relativa estabilidade, provisória em razão de sua condição social e histórica; os sentidos, por sua vez, referem-se a uma dimensão essencialmente idiossincrática - o próprio Vygotski os unifica quando afirma que “o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (1991, p. 333).

Significados e sentidos, por sua vez, são produzidos por sujeitos em suas complexas relações, via atividade que é marcada pelas

trajetórias e experiências de cada um e de todos e ao mesmo tempo pelas condições e características do contexto histórico em que vivem. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Essa assunção é possível como decorrência da afirmação de Vygotski de que “o sentido da palavra é ilimitado. A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido, por sua vez, no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor” (Vygotski, 1991, pp. 333-334)

Toda palavra é, por sua vez, uma generalização, e como tal um fenômeno do pensamento, que se interconecta com a memória, a percepção, a imaginação, enfim, com todos os processos psicológicos e a dimensão afetivo-volitiva que move as pessoas e conota as relações que estabelece com outros e consigo mesmas.

A transformação do pensamento em palavra, por conseguinte, é um processo complexo e dinâmico de decomposição e recomposição, de transformações complexas onde a objetivação do sujeito por meio da palavra escrita ou falada, do gesto, da expressão, nunca corresponde diretamente ao pensamento que a engendrou e que é modificado no próprio processo de comunicação. Dito de outra forma, há sempre um subtexto oculto em todo enunciado. Desse modo, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras ou outro signo pelo qual se objetiva, ele se constitui por meio deles, tanto em sua dimensão física, ou seja, pelo som, traço ou imagem que o apresenta, quanto pelos sentidos produzidos nos contextos de interlocução, sentidos esses que pressupõem necessariamente algum outro, presente ou ausente: “Se tudo que desejamos expressar estivesse contido nos significados formais das palavras empregadas, para expressar cada pensamento distinto necessitaríamos utilizar muito

mais palavras do que na realidade empregamos. Falamos somente com as alusões necessárias” (Vygotski, 1991, p. 323).

Se, por sua vez, esse processo de transição do pensamento para a fala é complexo e dinâmico, podemos afirmar que, mais do que alusões necessárias, as falas são expressões das (im)possibilidades do sujeito nos processos de comunicação, (im)possibilidades essas que transcendem as intencionalidades e constituem a arena das interlocuções em que um e outro se apresentam como referências e ao mesmo tempo limites para o que se diz ou se deixa de dizer. Eis aqui outras implicações metodológicas que Vygotski de certa forma anuncia, porém não desenvolve. O pensamento, assim como o próprio sujeito, é mescla intrincada de cognição e afetos, de razão e desrazão, que no próprio processo de se objetivar – seja via palavra, expressão, gesto, escrita, ou outro – concomitantemente se (re)constitui. O próprio movimento de objetivação, se não direto, imediato, apresenta-se como processo de criação e, enquanto tal, não é necessariamente tranquilo, o que Vygotski (1990) se refere como torturas da criação.

Neste sentido é que Vygotski (1992) chama a atenção ao fato de que para a compreensão da linguagem do outro é necessário ir além das palavras, buscando também o pensamento que a constitui e sua motivação, já que por trás de cada pensamento há uma intenção afetivo-volitiva. Desta forma, na investigação da linguagem a busca dos sentidos se torna fundamental para Vygotski, posto que o sentido é expressão dialética dos planos singular e coletivo.

Por sua vez, ao destacar a dimensão dos afetos e da vontade, não necessariamente (re)conhecidos e apresentados em uma linguagem clara, tanto pelo/para o sujeito da ação quanto um outro, Vygotski de certa forma reconhece a complexidade de toda e qualquer investigação onde pessoas em relação se apresentam como foco. Afinal, na dimensão dos sentidos, essencialmente polifônica e polissêmica, apresentam-se muito mais do que intencionalidade e clareza, há o efêmero, o imprevisto, o plural, o acontecimento em si, enfim, a própria existência em processo, constante devir.

Considerações finais

Pesquisar é uma atividade complexa que vem sendo reconhecida em sua dimensão plural⁵⁰, o que aponta para a necessária reflexão sobre a adequação do método ao que se investiga. Nesse sentido, as contribuições metodológicas de Vigotski são aqui apresentadas em razão de sua atualidade e pertinência, posto o reconhecimento por parte deste autor da inexorável relação entre o que é objeto de pesquisa, os caminhos trilhados na investigação e a produção de conhecimentos daí decorrente, aspectos esses amalgamados pela orientação teórico-epistemológica assumida pelo pesquisador, seja de modo explícito ou não.

É possível identificar na obra de Vygotsky, ainda que marcada por problemáticas e o léxico da época em que viveu, essa unidade na diversidade: discutiu vários assuntos, como a história da psicologia, criatividade, reação estética, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, porém em todas as suas produções destaca-se a questão da constituição social e histórica do psiquismo humano como centro de seus interesses. Em outras palavras, a pessoa em sua humanidade, essencialmente histórica e cultural, se apresenta como foco, sendo a diversidade de possibilidades metodológicas demarcadora de uma postura aberta ao reconhecimento da complexidade de sujeitos e realidade e de sua condição histórica e plural. Ao pesquisador, por fim, cabe produzir explicações que possibilitem conhecer essa realidade em seu fluxo e ao mesmo tempo problematizar o que aparece como um possível dentre a infundável gama do que é e do que pode vir a ser.

.....
50 Sobre o pesquisar nessa perspectiva plural, ver Zanella (2013a, 2017).



Capítulo 11

Sobre imaginação e Atividade Criadora⁵¹

Kátia Maheirie

Andréa Vieira Zanella

Conforme apontado nos capítulos anteriores, os escritos de Lev S. Vigotski vêm sendo lidos e discutidos nos últimos anos por pesquisadores/as de diferentes áreas e em diálogo com variados referenciais teóricos. Suas contribuições à psicologia, à educação e à arte fundamentam-se em discussões ontológicas, antropológicas e epistemológicas, configurando-se como um complexo conjunto de ideias e conceitos que se afirmam como potentes para a problematização de questões contemporâneas.

Os vários modos como seus escritos são apropriados e a profusão de perspectivas que se apresentam como fundamentadas em

.....
51 Este texto foi publicado originalmente em língua inglesa (Maheirie, K. & Zanella, A. V. (2017). *Imagination and creative activity: Ontological and epistemological principles of Vygotsky's contributions*. In C. Ratner & D. N. Henrique Silva (Orgs.), *Vygotsky and Marx: Toward a Marxist Psychology* (1a ed., pp. 161-172). London; New York: Routledge-Taylor & Francis Group. Está a primeira vez que é apresentado em português, e sua inclusão nesta coletânea justifica-se pela importância dos conceitos em foco tanto na minha trajetória acadêmica quanto de minha colega Kátia Maheirie.

suas contribuições, por vezes contraditórias é, no nosso entender, testemunho da atualidade de suas ideias. Trata-se de um autor que, se por um lado traz as marcas da época em que viveu - evidenciadas por exemplo no léxico próprio dos avanços da fisiologia russa pré-revolucionária que caracteriza alguns de seus textos – por outro é autor que transpôs os umbrais daquele momento histórico e os avanços da ciência até então. O modo como construiu suas ideias pode ser a chave para a compreensão dessa atualidade: o diálogo com interlocutores de variadas orientações epistemológicas, marcado por uma leitura criativa na qual acolhe e refuta alguns aspectos, parcial ou integralmente, caracteriza sua produção. Porém, necessário se faz compreender que esse diálogo, atento ao que há de profícuo no pensamento de cada autor com o qual debate, é possível porque ancorado em uma matriz ontológica e epistemológica específica por ele assumida: o materialismo histórico e a concepção dialética de mundo, aberta e não essencialista.

Vigotski filia-se ao pensamento de Marx e apresenta em seus escritos evidências disso, mas não o faz por meio de citações diretas. No texto *Significado histórico da crise da Psicologia*, (Vigotski, 1991), concluído pelo autor em 1926, Vigotski analisa, segundo Van der Veer e Valsiner (1991), o que havia até então sido realizado em relação ao projeto de construção de uma nova psicologia fundamentada nos princípios do materialismo histórico e da dialética e critica seus antecessores pela apropriação mecanicista desse referencial, evidenciada no uso insistente de citações. Sua produção é, por conseguinte, caracterizada pelo modo inventivo como se apropria e apresenta a compreensão de sujeito e mundo como mutuamente constitutivos, questão cara ao marxismo que transversaliza todos os seus escritos, não necessariamente de forma direta e referenciada.

Exemplo da relação inventiva que Vigotski estabelece com os escritos de Marx está na paráfrase que diz que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais” (Vigotski, 2000, p. 27). A leitura de seus vários escritos possibilita compreender que se trata, cada pessoa, de um conjunto com configuração sempre diversa,

com entonação variada, criativamente conformado, o que lhe confere a condição de ser ao mesmo tempo uma pessoa singular e coletiva, sujeitada ao tempo, época e condições em que vive e concomitantemente sua artífice. O contexto social, por sua vez, é produção humana, é história que traz as marcas de tempos outros e sempre se atualiza, em um processo de reinvenção constante, ainda que tenso e complexo.

Nosso interesse nessa dimensão criadora da existência humana tem nos levado a desenvolver pesquisas no diálogo da psicologia social com a arte (Maheirie, 2003, 2015; Maheirie et al., 2015; Zanella, 2013a, 2013b; Zanella & Maheirie, 2010; Zanella & Wedekin, 2015, entre outros), sendo os textos de Vigotski sobre arte (Vigotski, 1971, 1999), educação estética (Vigotski, 2001) e imaginação e criação na infância (2009) referências cruciais. Por sua vez, consideramos a matriz ontológica, antropológica e epistemológica eleita pelo próprio autor uma fonte imprescindível para a apropriação de seus escritos, posto ser essa matriz fundamental à compreensão da mútua constituição entre sujeito e sociedade que transversaliza e sustenta seu arcabouço teórico.

Temos ciência das críticas apresentadas por alguns autores à vinculação estrita das contribuições de Vigotski com as de Marx e a desconsideração de outros interlocutores com os quais dialogou (Veresov, 2005). Certamente os escritos de Marx não foram suas únicas referências, mas no nosso entender os princípios ontológicos, antropológicos e epistemológicos que sustentam suas ideias ali se alicerçam. Visando contribuir com estudos que investem nessa direção, como os desenvolvidos por Toulmin (1978), Shuare (1990), Newman e Holzman (2002), Pino (2000) e pelos autores que participam desta coletânea, nosso objetivo é dar visibilidade ao modo como se inscrevem, nas discussões de Vigotski sobre imaginação e atividade criadora, os princípios ontológicos, antropológicos e epistemológicos do trabalho de Marx.

Os caminhos e as escolhas

Para dar visibilidade à presença do referencial marxista nos escritos de Vigotski e o modo inventivo como se processa, elegemos como foco de análise a obra *Imaginação e atividade criadora na infância*, livro escrito em 1930 em que o autor divulga a educadores e ao público em geral suas ideias sobre esses processos. Nesse livro Vigotski apresenta de forma sintetizada, segundo Prestes e Tunes (2012), as principais discussões desenvolvidas em *Psicologia da Arte*, livro escrito 5 anos antes. Por se tratar de obra marcada por uma certa informalidade da narrativa, é fonte importante para este trabalho na medida em que os fundamentos ontológicos, antropológicos e epistemológicos estão encarnados nas palavras e nas discussões apresentadas. Coerente com a crítica que fez aos autores que até então tentaram construir uma psicologia marxista assente em citações de Marx, Vigotski não apresenta referências diretas do materialismo histórico e da dialética, porém seus fundamentos estão entranhados nos conceitos e no desenvolvimento de seus argumentos.

São trabalhados por Vigotski nesse livro os conceitos de imaginação e fantasia; as relações entre imaginação e realidade; o modo como se processa a atividade criadora ou o seu ciclo, como a esse se refere; as dificuldades que lhe são próprias; as características da imaginação e da atividade criadora na infância, na adolescência e na idade adulta, a criação literária, teatral e o desenhar na infância. São questões interconectadas mas apresentadas em capítulos que abrem, cada um deles, possibilidades infindáveis de conexões se a busca é pelos rastros dos interlocutores cujo diálogo possibilitou a construção dos argumentos.

Cientes da complexidade dessa tarefa, optamos neste trabalho por analisar os capítulos iniciais do livro, onde se destacam a compreensão de atividade criadora como possibilidade de toda e qualquer pessoa, como fundamento para a transformação do mundo e de si. O modo como essa compreensão foi desenvolvida por Vigotski, por sua vez, entretece discussões psicológicas, fisiológicas, sociológicas,

filosóficas e antropológicas, em uma comunicação acessível de questões caras a esses campos do conhecimento. Eis a riqueza de uma produção que, aparentemente simples, se apresenta como expressão da condição axiológica de seu próprio autor, outra razão que nos leva à sua escolha para a consecução do objetivo preconizado neste trabalho.

As vinculações das ideias de Vigotski com as de Marx são evidenciadas, segundo Veresov (2005), a partir de diferentes perspectivas e autores marxistas. Entendemos que essa diversidade expressa a pluralidade de leituras possíveis de um referencial que se apresenta como desafio a qualquer tentativa de prescrição ou fechamento. Eis porque voltar aos escritos de Marx se faz necessário, sendo essa a nossa escolha.

Algumas questões pautaram as análises e relações que estabelecemos entre Vigotski e Marx, e cabe neste momento apresentá-las. Quando um autor afirma as condições de partida de um ser, no caso, o ser humano, está caracterizando os aspectos ontológicos deste ser. Ou seja, está caracterizando o que se faz condição para que este ser seja um humano. Assim, os aspectos norteadores da concepção ontológica do humano giram em torno de questões como: o que caracteriza este ser? O que o difere de outros seres do mundo? Qual sua especificidade? O que há de comum e não comum entre o ser humano, o ser das coisas e o ser da natureza? Dentre as muitas concepções ontológicas existentes, defendemos neste trabalho que a concepção presente nos escritos de Vigotski são as mesmas que se apresentam nos trabalhos de Marx, sendo sua fundamental característica a contraposição a concepções essencialistas do ser.

O olhar para os aspectos ontológicos de uma teoria, em geral, é foco de atenção de filósofos e certamente por eles é desenvolvido um olhar com maior precisão do que poderíamos nós, da área da Psicologia, fazer. No entanto, rastrear os princípios ontológicos de uma ideia ou trabalho coaduna com a perspectiva epistemológica do materialismo histórico e da dialética, assim como com as discussões metodológicas apresentadas pelo próprio Vigotski. É possível indicar este aspecto, quando o autor afirma que

O zoólogo, com o resíduo insignificante de um osso animal fóssil, reconstrói seu esqueleto e, inclusive, seu modo de viver. Uma moeda antiga, que carece de todo valor real a princípio permite ao arqueólogo conhecer um complexo problema histórico. O historiador, que decifra um hieróglifo desenhado em uma pedra, penetra nas profundidades dos séculos desaparecidos. O médico estabelece o diagnóstico da enfermidade com base em uns poucos sintomas. Somente nestes últimos anos a psicologia vem superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes – resíduos dos fenômenos como dizia Freud, que pedia maior atenção para a psicologia da vida cotidiana – a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos. (Vigotski, 1995, p. 64)

Seguir os rastros, portanto, é um importante caminho para a busca de conexões que podem ajudar a compreender fatos amiúde dispersos, mas cuja compreensão ganham outra inteligibilidade quando se evidenciam o modo como se interrelacionam, como dialogam e abrem possibilidades para caminhos outros.

Do ponto de vista antropológico, para Marx, assim como para Vigotski, a concepção de como um ser se transforma em um ser humano coaduna uma visão aberta e inacabada dos processos de subjetivação e objetivação, calcados nas experiências concretas da vida. A concepção da história, a qual o define e é por ele definida, contempla movimentos progressivos e regressivos (Sartre, 1984), entrelaçando passado e futuro em base às condições concretas do presente e saltos para além delas.

Isso faz com que ambos os autores defendam a posição epistemológica de que o conhecimento deve se voltar não só para o produto, mas também e principalmente para o processo. Por sua vez, o próprio produto é condensação de um processo, o qual pode ali ser perscrutado.

Rastros dos aspectos ontológicos da imaginação e da atividade criadora

Logo nas primeiras páginas de *Imaginação e atividade criadora na infância*, Vigotski traz a ideia de que o cérebro humano se caracteriza por uma enorme plasticidade, pois é capaz de transformar sua estrutura por meio de excitações, ao mesmo tempo em que conserva a experiência passada, facilitando sua reprodução. O autor afirma, logo em seguida, que

caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas do meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, neste caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante. (Vigotski, 2009, p. 13)

Ao analisar este trecho das primeiras páginas do escrito, vemos que Vigotski anuncia a capacidade do ser humano em ir além das determinações da natureza e das condições anteriores a atual experiência, assim como às ações relativas ao exercício da mimese, afirmando sua possibilidade de se lançar em outra função.

A relação entre experiência anterior e devir, entre o que já aconteceu e foi conquistado e o que se apresenta como possibilidade de algo novo, se destaca nessa discussão. A afirmação da plasticidade do cérebro, temática trabalhada por Vigotski em alguns de seus escritos e desenvolvida por Alexander R. Lúria (1966), traz para o campo da neurofisiologia e da própria psicologia a perspectiva de história como processo, como um movimento contínuo, seja em relação à história da sociedade em geral ou de cada pessoa em particular. Em sendo movimento, a história é alicerçada nas conquistas anteriores e nas condições de possibilidade de sua própria reinvenção, condições essas também historicamente construídas.

Essa perspectiva da história é clara nos escritos de Marx e evidencia a filiação de Vigotski ao pensamento desse autor. Por um lado, o passado aparece como história socialmente produzida e objetivada nas paisagens, nos objetos, nas ideias, consistindo as condições concretas que antecedem e fundamentam os eventos. Essas condições, importante destacar, não se referem apenas ao aspecto econômico, mas a todo patrimônio material e imaterial da humanidade:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.” (Marx, K. (1851/1852). *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. Cap 1. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>)

O passado, portanto, está sempre presente e inscreve suas marcas em tudo que nos cerca, em tudo o que pauta nossa existência, em nosso próprio corpo, em nossos modos de pensar, sentir, comunicar, agir. No entanto, a condição ontológica do humano não se reduz ao aspecto da apropriação do passado, e esse é o segundo lado a ser destacado: o passado se entranha e atualiza nas condições concretas do presente, as quais estão necessariamente direcionadas para algum futuro, por meio de um processo fundamental e complexo que é a capacidade de projetar e projetar-se. Eis a característica fundamental do ser humano, destacada por Marx e assumida por Vigotski:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui

a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.” (Marx- *O Capital*. (1867). vol 1, parte III, Secção 1, segundo parágrafo- Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>)

Esta característica ontológica do humano que está presente nos trabalhos de Marx, aponta a condição de projeção, via imaginação, do trabalho de qualquer sujeito, diferenciando-a da atividade de qualquer outro animal, por mais semelhante que possa parecer, ou por mais que as ações humanas se voltem contra a própria humanidade.

Fundamentando-se nessa concepção dinâmica do ser e da história, o cérebro assume, nas discussões apresentadas por Vigotski, um caráter inventivo. Trata-se não de um repositório de sinapses, mas de um órgão ativo que, a partir dos desafios que lhe são apresentados, rearranja o que já estava consolidado, estabelece novas conexões, abre caminhos para possibilidades outras: “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.” (Vigotski, 2009, p. 14)

Assim como nos trabalhos de Marx, encontramos em Vigotski a ideia que afirma a condição do humano como um ser criador, um ser que, no presente, se projeta no futuro alicerçado nas experiências e conquistas do passado, suas e coletivas, graças à capacidade criadora do cérebro. Para ele, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (p. 14).

O humano é ser social e se produz no coletivo: aspectos antropológicos da imaginação e da atividade criadora

A criação, mesmo sendo uma condição humana, não é obra individual. De acordo com Vigotski (2009), para criar nos alicerçamos em experiências passadas e nos materiais disponíveis no presente,

estes também se caracterizando como síntese de eventos que os possibilitaram vir a ser nas condições que atualmente se apresentam. Esses materiais e experiências são recombinações pela imaginação e objetivados em novos materiais que os sintetizam, de um modo singular. Há um coeficiente social, portanto, em toda e qualquer criação, pois as experiências passadas que as fundamentam não são somente as da pessoa que cria: são produções coletivas, obras de todos os seres humanos, encarnadas em todo o material concreto e simbólico que é utilizado para criar.

Outro aspecto importante destacado por Vigotski a respeito dos processos de criação é o fato de se apresentar em toda e qualquer situação humana, sendo engendrado por toda e qualquer pessoa, o que destitui a conotação essencialista que a estes é geralmente atribuída:

a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (Vigotski, 2009, pp. 15-16)

Esta concepção se apresenta como atual e revolucionária. Afinal, tensiona os territórios delimitados da arte, de quem é ou pode vir a ser reconhecido/a como artista, bem como da noção privatizante de criação individual. Trata-se de uma discussão que está também presente no trabalho de Marx quando, em colaboração com Engels, afirma que se faz importante “tratar conscientemente todas as condições naturais prévias como criações dos homens que nos precederam até agora, de despojá-las do seu caráter natural e submetê-las ao poder dos indivíduos reunidos” (Marx & Engels, 1989, p. 87).

São, essas afirmações, atuais, revolucionárias e difíceis de serem assumidas em um universo em que predominam discussões

meritocráticas, a lógica do mercado, as concepções essencialistas do ser humano e a oposição entre individual e social, coletivo e singular. O que Vigotski destaca em sua discussão sobre imaginação e atividade criadora é justamente essa condição alteritária da existência humana, o fato de que toda e qualquer pessoa é, “em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1996, p. 368). Cada pessoa é, portanto, ao mesmo tempo, expressão e fundamento tanto das relações das quais é parte e participa como das relações sociais de um modo geral, coletivamente produzidas e historicamente inscritas no presente.

Sobre processos e produtos na imaginação e criação: aspectos epistemológicos

A imaginação, segundo Vigotski, é condição para a atividade criadora. Usando indistintamente os conceitos de fantasia e imaginação, Vigotski afirma tratar-se de processo em que cada pessoa recorta fragmentos do vivido, de suas experiências e de outras pessoas, de variados tempos e lugares, e os combina criativamente. A atividade criadora, portanto, é a objetivação da imaginação, da qual resulta um produto objetivo que se dá por meio de um processo. Sua forma de pensar a criação como atividade processual requer uma perspectiva também processual para conhecê-la, o que caracteriza o aspecto epistemológico de seu trabalho.

Vigotski (2009), para descrever o processo da criação, aponta quatro enlaces fundamentais entre realidade e imaginação. O primeiro enlace diz respeito ao fato de a imaginação recortar da realidade os elementos necessários para compô-la. Estes elementos já estavam presentes como resultantes de experiências anteriores, porém são recombinações via exercício imaginativo. É possível encontrar os rastros desta ideia no materialismo histórico e na lógica dialética, e o excerto a seguir nos permite evidenciar essa relação:

São os [seres humanos] que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens [seres humanos] reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar [...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. (Marx & Engels, 1989, p. 19)

Ao enfatizar o lugar da experiência na produção imaginária, Vigotski complexifica a leitura do materialismo histórico, apontando o caráter transformador, ativo e recíproco dos condicionantes da realidade. O existente é condição para a atividade criadora necessária à sua própria transformação. Não é possível criar do nada, assim como não é possível criar a despeito das condições concretas, histórica e socialmente produzidas, que se tem para criar. Todo exercício de imaginação, portanto, ainda que negue a realidade e projete possibilidades, nela se sustenta.

Ao dar ênfase a esta forma de enlace entre imaginação e realidade, Vigotski conclui o quão é importante analisar o processo para compreender o produto, “porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2009, p. 22). A partir daí, indica que se faz necessário ampliar as experiências da criança para se criar bases sólidas para a atividade criadora, reafirmando o equívoco de contrapor realidade e imaginação, entrelaçando esta a outros processo psicológicos complexos, como memória e cognição.

É deste primeiro enlace que deriva o segundo, pelo qual o produto da fantasia traz a experiência ampliada de todo contexto social, a qual foi apropriada pelo sujeito imaginante. Produzimos nossas fantasias, portanto, não somente a partir das próprias experiências, mas também com as experiências de outrem, conhecidas por meio de sua narração

ou descrição. Com esta forma de enlace o autor reafirma que “na vida que nos rodeia cada dia existem todas as premissas necessárias para criar e tudo o que excede o marco da rotina encerrando sequer uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do homem” (Vigotski, 2009, p. 11). Por meio deste enlace, experiência e imaginação se alimentam de forma recíproca.

Para se conhecer o processo da criação, vale atentar para o enlace emocional presente na imaginação, o que caracteriza a terceira forma de relação desta com a realidade. Sob este aspecto, Vigotski (2009) afirma que toda emoção produz uma imagem que lhe corresponde, de forma que a configuração do agrupamento destas produz um mesmo signo emocional: “as imagens e fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento” (p. 26). Mas, se por um lado, a emoção produz imagens, por outro as imagens produzem emoções. Tal é o vínculo entre emoção e fantasia que, por meio dele, não só produzimos, mas recriamos objetos nos diferentes campos da arte, quando na relação com ela produzimos sentidos, na posição do espectador.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbando-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre, porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. (Vigotski, 1971, pp. 28-29)

A quarta forma de vínculo entre imaginação e realidade refere-se à objetivação do processo, à sua transformação em produto, caracterizado como fantasia cristalizada ou criação propriamente dita. Tal objetivação, a imaginação materializada, irá se inserir no contexto social como um novo objeto, como experiência humana condensada que pode vir a ser apropriada de variadas maneiras. Trata-se, portanto, de um novo elemento à disposição para a imaginação e os processos de criação. Ou seja, o produto é derivado do processo, o qual gera novos produtos que impulsionam a criação de novos

processos, marcando que a vida coletiva alimenta a vida singular de forma recíproca e incessantemente.

Certamente, Vigotski em sua teoria acerca da imaginação e dos processos de criação, assim como em seus outros escritos acerca do desenvolvimento e dos processos de aprender, produz uma inteligibilidade materialista e dialética. Para esta inteligibilidade, um método não essencialista nem mecanicista, mas processual, aberto, inacabado e apreendido na sua incompletude e complexidade, é proposto por ele (sobre questões de método em Vigotski, ver Ratner, 1992, 1997; Zanella et al., 2007).

Marx, mesmo com foco mais intenso nos aspectos antropológicos e ontológicos do humano (Lukács, 1979), fazia indicações metodológicas importantes em seus escritos, especialmente quando apontava para a análise das diferentes formas de desenvolvimento e da conexão destas formas (Marx, 2013), ou na ideia de mundo como um conjunto de processos, no qual a concretude se dá pela síntese de muitas determinações.

Criação, portanto, é condição humana que acontece na trama de relações entre sujeitos em contextos sociais específicos, é atividade complexa que se dá em processo, semelhante à gestação: seus produtos resultam de um longo período e envolvem necessariamente o coletivo anônimo na coautoria da produção.

Considerações finais

Na tese VI sobre Feuerbach, Marx e Engels destacam que “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Vigotski encarna em seus escritos essa compreensão, na medida em que se contrapõe a todo e qualquer essencialismo no que se refere ao humano, e, por conseguinte, a toda e qualquer explicação que destitui da história, das realidades complexas e diversas em que se vive e que estão inexoravelmente alicerçadas nas conquistas de tempos outros, as referências para a compreensão do que caracteriza cada

pessoa e a coletividade da qual faz parte/participa. Em outras palavras, não há nada em germe, mas unicamente como resultado das atividades humanas no contexto de relações sociais das quais se é ao mesmo tempo expressão e fundamento.

Se a dimensão de expressão remete às experiências anteriores, à cultura de modo geral, a de fundamento afirma a condição inventiva de cada pessoa, suas possibilidades de criar condições outras, de reinventar modos de viver e de estar em relação. De reinventar a si mesmo e à sociedade, o que só é possível na *relação com e por intermédio dos* muitos outros que a constituem e que estão presentes em toda produção humana. Afinal, “É somente na comunidade com outros que cada indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos.” (Marx & Engels, 1989, p. 101). É somente na intensa comunicação com as experiências passadas e presentes, próprias e de infundáveis outros, que é possível imaginar e criar, atividades que amalgamam de algum modo essas experiências e se apresentam como condição para tantas outras.

Essas questões estão, como procuramos evidenciar neste texto, encarnadas nas discussões de Vigotski sobre imaginação e atividade criadora. Estão também presentes nas várias outras discussões que apresenta, sejam sobre arte, sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sobre a psicologia de sua época, as quais constituem os fundamentos da psicologia histórico-cultural. Mas a presença da perspectiva ontológica, antropológica e epistemológica de Marx nos escritos de Vigotski não se dá de forma direta: é necessário perscrutar seus rastros. E essa tarefa requer, ao nosso ver, uma lógica dialética que se desenvolva de forma aberta, inacabada e em devir (Sartre, 1984). O que apresentamos neste trabalho, portanto, é de certo modo o que nos foi possível produzir a partir de nossa busca pelos rastros de Marx em Vigotski. Trata-se de uma escrita que, esperamos, possa contribuir com as apropriações do legado desse autor a partir de leituras que possam indicar caminhos promissores para a compreensão dos processos de imaginação e criação, inexoravelmente marcados pelas condições concretas em que se vive e o lastro da história que possibilitou sua emergência.



Referências

- Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- Alencar, E. M. L. & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- Bakhtin, M. & Voloshinov, V. N. (1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barthes, R. (1984). *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barros, J. P. (2012). Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *Ecos Estudos Contemporâneos de Subjetividade*, 1(2), 134-146.
- Barros, M. E. B. & Fonseca, T. M. G. (2010). Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação. *Fractal: Revista do Departamento de Psicologia*, UFF, 22(1), 101-114.
- Barros, J. P., Paula L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2012). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181.
- Benedet, M. & Zanella, A. V. (2011). Brinquedoteca na escola: tempos/espços e sentidos do brincar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, UFRJ, 63(2), 69-81.
- Blanck, J. G. (1987). Teoría y método para una ciencia psicológica unificada. In M. Siguán (Org.), *Actualidad de Lev S. Vygotski* (pp. 102-127). Barcelona, ESP: Anthropos.
- Bobbio, N. & Bovero, M. (1990). *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. São Paulo: Brasiliense.

- Borges-Andrade, J. E., Coelho, F. A., & Queiroga, F. (2006). Pesquisa sobre micro comportamento organizacional no Brasil: O estado da arte. In *Anais do II Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, Brasília, DF: SBPOT. Recuperado de <https://www.sbpot.org.br/eventos/cbpot/>.
- Bottomore, T. B. & Guimarães, A. M. (1988). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brandist, C. (2012). *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. São Paulo: Contexto.
- Brito, R. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(1), 42-64.
- Calil, E. A. (1991). *Construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um Contexto Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Calvino, I. (1990). *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Comissão Gulbenkian. (1990). A construção histórica das ciências sociais, do século XVIII até 1945. In I. Wallerstein (Ed.), *Para abrir as ciências sociais* (pp. 13-53). São Paulo: Cortez.
- Cunha, A. G. (1986). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Da Ros, S. Z. & Zanella, A. V. (2002). O lugar social do professor em sala de aula: questões a considerar em sua formação. In *Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd)*. [CD-ROM]; nov 26-29; Florianópolis(SC): UFSC/NUP.
- Davis, C. & Oliveira, Z. (1994). *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez.
- De Masi, D. (1999). *A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Dias, L. R. R., Zanella, A. V., & Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho. *Revista NUPEM (Online)*, 9, 158-174.

- Duarte, N. (1992). *A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, UNICAMP. Campinas, SP.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “Aprender a Aprender:” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Cortez.
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador (uma história dos costumes)*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ellen, R. (1996). The cognitive geometry of nature: a contextual approach. In P. Descola & G. Palsson (Ed.), *Nature and society: antropological perspectives* (pp. 103-124). London: Routledge.
- Engelman, S. (2006). *Trabalho e Loucura: uma biopolítica dos afetos*. Porto Alegre: UFRGS; Sulina.
- Estévez, P. R. (2003). *A Educação Estética: experiências da escola cubana*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia.
- Fatorelli, A. (2000). Fotografia e subjetividade. In S. Jobim e Souza (Org.), *Mosaico: imagens do conhecimento* (pp. 130-137). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Ferreira, A. B. H. (1997). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (2a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Figueiredo, L. C. M. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fischer, R. M. B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 151-162.
- Freitag, B. & Pinheiro, M. F. (Orgs.). (1993). *Marx Morreu: Viva Marx!* Campinas, SP: Papirus.
- Freitas, M. T. A., Bernardes, A. S., Pereira, A. P. M. S., & Pereira, M. L. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal, Rev. Psicol.* [online], 27(1), 50-55.
- Galeano, E. (2003). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: LP&M.
- Geertz, C. (1991). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.

- Giest, H. (2004). The formation experiment in the hypermedia and distance learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 45-64.
- Góes, M. C. R. (1991). A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. *Cadernos Cedes*, 24, 17-24.
- Góes, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Temas em Psicologia*, 1(1), 1-5.
- Góes, M. C. R. (1995). A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, 3(2), 23-29.
- Góes, M. C. R. (1996). Questões sobre sujeitos com deficiência e as contribuições de L. S. Vygotsky. *JORNAL ABRAPÉE*, 5(1/2), 2-3.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21(71), 116-131.
- Góes, M. C. R. (2001). A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In E. F. Mortimer & A. L. B. Smolka (Orgs.), *Linguagem, cultura e cognição - reflexões para o ensino e a sala de aula* (pp. 77-88). Belo Horizonte: Autêntica.
- Grande Enciclopédia Larousse Cultural. (1998). São Paulo: Nova Cultural.
- Gusmão, N. M. M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 107, 41-77.
- Holzman, L. (2006). Activating postmodernism. *Theory Psychology*, 16(1), 109-123.
- Ingold, T. (1995). Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28, 39-53.
- Jobim e Souza, S. (1994). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- Jobim e Souza, S. (1995). Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vigotsky. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, 3(2), 15-30.
- Jodelet, D. (1998). A alteridade como processo e produto psicossocial. In A. Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kovac-Cerovic, T. (1989). *Some Conceptual Problems of the ZPD Assesment Procedures.*, Ljubijana, ESL: ISPA Conference.
- Kramer, S. & Souza, S. J. (1991). O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 77, 69-80.
- Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Lúria., A. N. Leontiev, & L. S. Vygotski (Orgs.), *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lévi-Strauss, C. (1975). *Totemismo hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lukács, G. (1979). *Ontologia do ser social*. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas.
- Lúria, A. R. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper & Row.
- Lúria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lúria, A. R. (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lúria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Lúria, A. R. (1998). O cérebro humano e a atividade consciente. In A. Lúria, A. Leontiev, L. S. Vygotski et al. (Orgs.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.191-228). São Paulo: Ícone.
- Lyra, M. C. D. & Moura, M. L. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 217-222.

- Maheirie, K. (2003). O processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(2), 147-153.
- Maheirie, K. (2015). O fotografar e as experiências coletivas em Centros de Referência em Assistência Social. In A. F. Lima, D. C. Antunes, & M. G. A. Calwegare (Orgs.), *A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* (1ª ed., pp. 364-374). Porto Alegre: ABRAPSO.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazon, A., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP), 32(1), 49-61.
- Maheirie, K. & Zanella, A. V. (2017). Imagination and creative activity: Ontological and epistemological principles of Vygotsky? contributions. In C. Ratner & D. N. Henrique Silva (Orgs.), *Vygotsky and Marx: Toward a Marxist Psychology* (1a ed., pp. 161-172). London; New York: Routledge; Taylor & Francis.
- Marx, K. & Engels, F. (1989). *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo.
- Mattos, L. K. (2015). *Olhos abertos para ouvir, sentir, pensar: crianças com deficiência visual fotografando a cidade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições.
- Mead, M. (1988). *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Moll, L. C. (1990). Introduction. In *Vygotski and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 1-27). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski*. São Paulo: EDUC.
- Morin, E. (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Morin, E. (1983). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 45-55). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1997). Complexidade e ética da solidariedade. In G. Castro et al. (Orgs.), *Ensaio de Complexidade* (pp.15-24). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1998). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neves, W. M. J. (1997). *As Formas de Significação como Mediação da Consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- Nuernberg, A. H. & Zanella, A. V. (2003). A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. *Interação* (Curitiba), 7(2), 81-89.
- Oliveira, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 87, 62-70.
- Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky* (a relevância do social). São Paulo: Plexus.
- Peters, L. L. (2006). *Atividades em Pequenos Grupos nas Aulas de Educação Física: análise na perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Peters, L. L. (2009). *Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), Campinas, 24, 32-43.

- Pino, A. (1992). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, XII (42), 315-327.
- Pino, A. (1995). Semiótica e Cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 1(2), 31-40.
- Pino, A. (2000). O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, XXI(71), 45-78.
- Pino, A. (2005). *As Marcas do Humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 11-28.
- Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto.
- Prestes, Z. & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estud. Psicol.* (Campinas), 29(3), 327-340.
- Prestes, Z. & Tunes, E. (2015). Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal, Rev. Psicol.*, 27(1), 78-87.
- Prestes, Z. & Tunes, E. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal, Rev. Psicol.*, 29(3), 288-290.
- Ratner, C. (1992). *Vygotsky's Sociocultural Psychology & Its Contemporary Applications*. New York: Springer/Plenum.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2681-7>
- Reis, A. C., Zanella, A. V., Ros, S. Z., & França, K. B. (2004). Mediação Pedagógica: mudança e permanência no olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicol. Reflex. Crit.*, 17(1), 51-60.
- Rivière, A. (1985). *La Psicología de Vigotski*. Madrid: Visor Livros.

- Rolnik, S. (1992). Diálogo e alteridade. *Boletim de Novidades*, São Paulo, 5(44), 35-44.
- Rolnik, S. (1995a). À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In M. C. R. Magalhães (Org.), *Na Sombra da Cidade* (pp. 141-170). São Paulo: Escuta.
- Rolnik, S. (1995b). Subjetividade e história. *RUA*, 1(1), 49-61. <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638916>
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições.
- Rosemberg, D. S., Ronchi, J., & Barros, M. E. B. (Orgs.). (2011). *Trabalho Docente e Poder de Agir: Clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: Edufes.
- Sacks, O. (1995). *Um Antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sahlins, M. (1995). *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sánchez Vázquez, A. (1978). *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sánchez Vázquez, A. (1999). *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santaella, L. (1994). Pós-moderno e Semiótica. In S. Chalhub (Org.), *Pós-moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas* (pp. 11-36). Rio de Janeiro: Imago.
- Sartre, J. P. (1984). *Questão de Método*. São Paulo: Abril Cultural.
- Silva, R. N. (2003). Ética e paradigmas: desafios da psicologia social. In K. S. Ploner et al. (Orgs.), *Ética e Paradigmas na Psicologia Social* (pp. 39-45). Porto Alegre: ABRAPSOSUL.
- Sennett, R. (1988). *O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: C&A das Letras.
- Shotter, J. (2000). Seeing historically: Goethe and Vygotsky's 'enabling theory-method'. *Culture and Psychology*, 6(2), 233-251.
- Shuare, M. (1990). *La concepción histórico-cultural de L. S. Vygotski*. Moscou: Progreso.

- Smolka, A. L. B. (1993). Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas Em Psicologia*, Ribeirão Preto, 1(1), 07-15.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, 20(50), 26-40.
- Smolka, A. L. B. & Góes, M. C. R. (Org.). (2011). *A linguagem e o outro no contexto escolar*. Vygotsky e a construção do conhecimento (14ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Smolka, A. L. B., Pino, A., & Goes, M. C. R. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In J. Wertsch, Del Rio, P., & A Alvarez (Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 143-160). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teplov, R. M. (1977). Aspectos psicológicos da educação artística. In A. Lúria, A. Leontiev, L. S. Vygotski et al. (Orgs.), *Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos* (pp. 123-153). Lisboa: Estampa.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Titiev, M. (1966). *Introdução à Antropologia Cultural* (5ª ed.). Coimbra, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tittoni, J. (2004). Subjetivação e Trabalho: reflexões sobre a Economia Solidária. In *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, PT. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10441>.
- Toassa, G. (2016). “Atrás da consciência, está a vida”: o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. *Educ. Soc.*, 37(135), 445-462.
- Toulmin, S. (1978). *The Mozart in psychology*. New York: Review of Books.
- Trein, A. L., Tittoni, J., Prudente, J., & Dias, L. R. (2017). O trabalho como arte: Invenção e criação nos modos de trabalhar. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 16, 117-131.

- Tudge, J. (1990). Vygotski, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education: Instructional Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 155-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tunes, E. & Prestes, Z. (2009). Vygotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cad. Pesqui.*, 39(136), 285-314.
- Valsiner, J. (1991). The Encoding of Distance. The Concept of The 'Zone of Proximal Development' and its Interpretations. In R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The Development and Meaning of Psychological Distance* (pp. 35-62). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Van Der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky: Continuum Library of Educational Thought*. London: Continuum.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford, UK: Blackwell.
- Velho, G. (1994). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. *Outlines*, 7(1), 31-49.
- Viveiros De Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Revista Mana: Estudos de Antropologia Social*, 2(2), 115-144.
- Vygotski, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotski, L. S. (1987). *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Científico-Técnica.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras Escogidas II* (incluye Pensamiento Y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. & Lúria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.*, 21(71), 21-44.
- Vygotsky, L. S. (2001). A educação estética. In *Psicologia Pedagógica* (pp. 225-248). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática.
- Wertsch, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues". In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in The "Zone of Proximal Development"* (pp. 7-18). San Francisco, CA: Jessey-Bass.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotski y La Formación Social de La Mente*. Barcelona, ESP: Ediciones Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Wedekin, L. M. (2015). *Psicologia e Arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Zanella, A. V. (1997). *O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Zanella, A. V. (1999). Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. *Revista de Ciências Humanas*, edição especial, 145-158.
- Zanella, A. V. (2003). As teorias de Vygotski e Morin: algumas aproximações. *Fractal*, Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói, 15, 77-87.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9(1), 127-135.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104.

- Zanella, A. V. (2006). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In L. H. Correa Lenzi et al. (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (pp. 139-150). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Zanella, A. V. (2013a). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS.
- Zanella, A. V. (2013b). Youth, art and city: research and political intervention in social psychology. *URBS, Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, Almería, 3(1), 105-116.
- Zanella, A. V. (2014). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí, SC: Univali.
- Zanella, A. V. (2015). Criatividade no Trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (1ª ed., pp. 253-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre Galerias e Museus: Diálogos metodológicos no encontro da Arte com a Ciência e a Vida* (1a ed.). São Carlos, SP: Pedro & João.
- Zanella, A. V. (2020). *ArteUrbe: jovens, oficinas estéticas e cidade*. Curitiba: Appris. (No prelo).
- Zanella, A. V. & Andrada, E. G. C. (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo* (Impresso), Maringá/PR, 7(2), 127-133.
- Zanella, A. V., Balbinot, G., & Pereira, R. S. (1999). Tu me ensina a fazer renda que eu te ensino a ... inovar: um estudo do constituir-se rendeira à luz da psicologia histórico-cultural. In A. F. Silveira et al. (Orgs.), *Cidadania e Participação Social* (pp. 183-194). Porto Alegre: ABRAPSOSUL.
- Zanella, A. V., Balbinot, G., & Pereira, R. S. (2000). A renda que enreda: analisando o processo de constitui-se rendeira. *Educação e Sociedade*, Campinas, 21(71), 235-252.
- Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Reis, A. C., & França, K. B. (2003). Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(1), 143-150.
- Zanella, A.V. & Maheirie, K. (Orgs.). (2010). *Diálogos em Psicologia Social e Arte*. Curitiba: CRV.

Zanella, A. V., Reis, A. C, Titon, A. Urnau, L. C., & Dassoler, T. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. [online], 19(2), 25-33.

Zanella, A. V. & Wedekin, L. (Orgs.). (2015). *Visita à Bienal: diálogos Bakhti (Vigotski) anos*. Curitiba: CRV.

Zanella, A. V. & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, 10(2), 305-316.

Zinchenko, V. P. (1998). A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Orgs.), *Estudos Socioculturais da Mente* (pp. 41-55). Porto Alegre: ArtMed.