



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS

**DO MÉTODO E DA FILODOXIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE:
o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**

CURITIBA

2013

RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS

**DO MÉTODO E DA FILODOXIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE:
o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**

Tese apresentada ao curso de Pós-
Graduação em Educação, Linha:
Cognição, Aprendizagem e
Desenvolvimento Humano, Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial para a
obtenção o título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sant'Ana-Loos , René Simonato

Do método e da filodoxia na compreensão da realidade : o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a psicologia. / René Simonato Sant'Ana-Loos – Curitiba, 2013.

264 f.

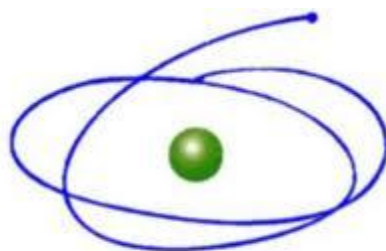
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Vygotskii, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 – Crítica e interpretação. 2. Dialética. 3. Monismo. 4. Dualismo. 5. Afetividade. 6. Pesquisa - Metodologia. I. Título.

CDD 153.4

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio financeiro do MEC, por meio da Fundação CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), na natureza de Bolsa de Estudos, pelo período de julho/2009 a março/2013.



C A P E S

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



PARECER

Defesa de Tese de **RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a TANIA STOLTZ (Presidenta), DR^a SILVIA HELENA KOLLER, DR^a DENISE DE CAMARGO, DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE e DR. VALDOMIRO DE OLIVEIRA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"DO MÉTODO E DA FILODOXIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE: O CASO DA LEITURA DO PROJETO CIENTÍFICO DE L.S. VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TANIA STOLTZ		APROVADA
DR ^a SILVIA HELENA KOLLER		APROVADA
DR ^a DENISE DE CAMARGO		Aprovado
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE		aprovado
DR. VALDOMIRO DE OLIVEIRA		Aprovado

Curitiba, 28 de março de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750



*A quem me fez,
enfim,
compreender os princípios
do projeto da existência
no amor verdadeiro:
minha querida esposa,
Helga.*

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, agradeço a você que está lendo este trabalho. Sim, pois sem você, que está se prontificando a ler o que aqui se apresenta, nada teria sentido. Nenhuma motivação haveria para produzir esta ou qualquer outra obra científica, literária ou uma simples mensagem ou notícia. Você é a verdadeira causa da minha existência. É por meio de você e todos os vocês que encontro em minha existência, direta ou indiretamente, que me construo.

Pela alteridade, que tive de sempre buscar exercitar na produção dos argumentos, edifiquei e continuo a estabelecer minha identidade, a qual aqui, de um modo ou de outro, mostra algo de sua faceta. Então, assim, podemos interagir. E como considero a interação o alicerce de toda a existência, agradeço a oportunidade de exercitá-la com você nesta ocasião de alto nível, já que se trata de um trabalho científico, uma tese de doutoramento.

Notoriamente, certas pessoas – que são alguns vocês que interagiram comigo na produção desta obra – merecem meu apreço especial. São elas: a minha prezada orientadora, Tania Stoltz, e a minha querida esposa e parceira de discussões científicas, Helga.

Também agradeço aos professores e a todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná com quem interagi ao longo de toda essa caminhada do processo de doutoramento. Nesta perspectiva, incluo agradecimento pela chance de usufruir de bolsa de estudos, o que me facilitou o aprofundamento nas reflexões científicas.

Deste modo, espero, com este produto acadêmico, estar podendo retribuir toda a confiança que, de uma forma ou de outra, foi-me depositada. Se assim for, anseio vir a agradecer novamente, quando eu e você avançarmos na discussão, no diálogo...

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor,
seria como o metal que soa ou como o sino que tine.*

*E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e
ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor,
nada seria.*

*E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que
entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.*
*O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se
ensoberbece.*

*Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;
Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;
Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.*

*O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão;
havendo ciência, desaparecerá;*

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

*Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino,
mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.*

*Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço
em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.*

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

(I CORÍNTIOS 13:1-13)

SUMÁRIO

RESUMO –	vi
ABSTRACT –	vii
INTRODUÇÃO –	1
Tema.....	14
Problemática	14
Tese (Pressuposto).....	14
Justificativa	14
Objetivos.....	17
Objetivo Geral.....	17
Objetivos Específicos	17
Procedimentos Metodológicos (Investigação Teórica)	18
PARTE I – ENSAIOS ACERCA DO SENTIDO DO MÉTODO E DA FILODOXIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE	25
ENSAIO I – Do Trabalho Teórico e a Responsabilidade	26
ENSAIO II – Da Autorreferência da Tese: “não sou normal!”	41
ENSAIO III – Da Realidade Dinâmica	64
ENSAIO IV – Da Interação “Fora da Ordem”	87
ENSAIO V – Da Interação “em Ordem”: considerações acerca da ética, da filodoxia e do dualismo	104
CONSIDERAÇÕES INTERMEDIÁRIAS	122
PARTE II – O CASO DA LEITURA DO PROJETO CIENTÍFICO DE L. S. VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA	125
CAPÍTULO I – AS BASES DO PROJETO VYGOTSKYANO: O DISCERNIMENTO INTERACIONISTA E A SENSIBILIDADE MONISTA... ..	126
1.1 A Questão do Método Materialista Histórico e Dialético nas Bases do Projeto Vygotskyano	127
1.2 Da Sensibilidade Monista	141
CAPÍTULO II – O PROJETO CIENTÍFICO DE VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA: A FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA-MÉTODO	150
2.1 Os Primeiros Passos.....	151
2.2 A Proposta de Vygotsky para a Psicologia: sobre teoria, método, dialética e subjetividade	157
CAPÍTULO III – VYGOTSKY E A PERSPECTIVA HARMÔNICA DE ENTENDIMENTO DA PSIQUE HUMANA	169
3.1 Cognição e Afetividade em Interdependência e Convergência	170
3.2 A Questão da Catarse.....	195
CAPÍTULO IV – VYGOTSKY: POR UMA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	203
4.1 Desenvolvimento enquanto Capacitação Autoatualizante para as Interações	204
4.2 Sentido, Significado e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	211
4.3 A Importância do Lúdico e da Arte na Educação.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS – DO CAMINHO DO DIÁLOGO CIENTÍFICO	233
REFERÊNCIAS –	245

RESUMO

Trata-se de um estudo que propõe uma releitura – em relação ao que comumente se vem propagando – do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia. Busca-se resgatar a primordialidade proposta por este autor, que era a construção de uma teoria geral para esta ciência: uma Psicologia do Desenvolvimento de cunho monista. O sentido de releitura se baseia na premissa de que o fundamento original do autor não tem sido respeitado por aqueles que intentam prosseguir com a difusão de seu ideário. O objetivo final é demonstrar que os comentadores e pesquisadores que sucederam Vygotsky tendem a interpretar o projeto vygotskyano de maneira enviesada, frequentemente anunciando se tratar de uma teoria psicológica marxista, a despeito de o próprio Vygotsky anunciar categoricamente não ser esse o seu intento – demonstrando, inclusive, censuras incisivas aos autores de seu tempo que buscavam assim proceder. A proposta visa a constituir uma crítica à postura científica das ciências humanas (sobretudo a Psicologia, a Sociologia e a Educação) que reivindicam a apropriação do ideário vygotskyano. Para tanto, desenvolve-se um grupo de ensaios de cunho epistemológico e filosófico para explicar o mecanismo de tal imprecisão científica. Tais ensaios, pela tessitura das ideias de autores ao longo da história do pensamento e da ciência, articulam o argumento de que a compreensão do ideário vygotskyano recaiu em uma “filodoxia analítica”, sintoma de um dualismo “diletante”, habitualmente adotado na reflexão científica racionalista. Isto é, em um primeiro momento, as análises do que significa a proposta de Vygotsky assumiram uma predileção pelo marxismo (que era o método, o *meio*, pelo qual Vygotsky buscava unificar a Psicologia) em detrimento da proposta monista (que era o objetivo, o *fim*, ao qual uma teoria psicológica geral deveria convergir). Já em outro momento, a postura dos estudiosos não seguiu o mesmo rigor e acuidade que o próprio Vygotsky assumiu como marca de sua atitude científica; em verdade, há muita indiferença sobre as exigências fundamentais do projeto científico deste autor, conforme o presente estudo aponta. Este diletantismo dualista, por vezes, despreocupa-se da linha mestra de Vygotsky, que era a superação do dualismo, por meio do método do materialismo histórico e dialético. Tal atitude investigativa buscava alcançar a unificação das diversas teorias psicológicas, as quais desembocariam em uma teoria-método própria da ciência psicológica; ou seja, na convergência das diversas teorias psicológicas em uma teoria-método monista. Este entendimento monista é coerente, haja vista o fato de que Vygotsky sempre se apoiou nos princípios da filosofia de Spinoza, conforme este trabalho busca demonstrar.

Palavras-chave: Dialética; Método Científico; Filodoxia; Monismo e Dualismo; Vygotsky; Cognição e Afetividade.

ABSTRACT

This study suggests a re-evaluation of the scientific project of L.S. Vygotsky for Psychology, in regards to the commonly propagated ideas. The goal is to retrieve the primordial idea intended by the author, that is, the development of a general theory for this science: a developmental psychology of Monist nature. This sense of review is based upon the premise that the original foundations proposed by the author are not being respected by those who intend to disseminate his ideas. Ultimately, the goal is to demonstrate that researchers who succeeded Vygotsky tend to interpret his project in a biased manner, often announcing it to be a Marxist psychological theory, despite Vygotsky positively announcing such not to be his intent; even displaying incisive censorship towards contemporary authors with such intentions. The purpose of this study is to build criticism towards the scientific position of human sciences that claim possession of Vygotskian ideas (especially Psychology, Sociology and Education). To this end, we develop a series of philosophical and epistemological essays, in order to explain the mechanism of such scientific inaccuracies. Such essays, following ideas of authors along the history of thinking and science, enunciate the argument that comprehension of Vygotskian ideas has descended to an “analytic philodoxy”, a symptom of a superficial dualism usually accepted in the rationalist scientific approach. That is, at a first glance, the analyses of Vygotsky’s ideals have taken a fondness for Marxism (which was the method, the *means* through which Vygotsky intended to unify Psychology), at the expense of the Monist proposition (which was the objective, the *goal* towards which a general psychological theory should converge).

On a different level, researchers did not follow the strictness and accuracy that Vygotski himself defended. In fact, this study implies that there is much indifference towards the fundamental requirements of a scientific project. This dualist superficiality sometimes does not follow Vygotsky’s master approach, that is, overcoming dualism through historical and dialectic materialistic methods. Such investigative attitude sought to unify the various psychological theories, which would converge towards a method-theory inherent to the psychological science; that is: the converging of the various psychological theories towards a single Monist method-theory. This monistic understanding is coherent, keeping in mind that Vygotsky was always supported by principles of Spinoza’s philosophy, as the present study demonstrates.

Keywords: Dialectics; Scientific Method; Philodoxy; Dualism, Monism and Dualism; Vygotsky, Cognition and Affectivity.

INTRODUÇÃO

*Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade!
Quanta luz interior, calor e apoio existem na busca em si!
E, então, há o mais importante – a própria vida –,
o céu, o sol, o amor, pessoas, sofrimento.
Isto não são simplesmente palavras, isto existe.
É real. Está entrelaçado na vida.
As crises não são fenômenos temporários,
mas a estrada da vida interior.
(VYGOTSKY).*

Este trabalho é um estudo acerca de como tem funcionado a leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia, de como tal funcionamento é inadequado – por conta do fato de que não coadunam com as perspectivas fundamentais deste autor. E, a partir disso, oferecer uma (re)leitura que busca ser fiel à sua origem.

Como o título desta tese começa se referenciando à palavra *método*, nada mais sugestivo do que iniciar as considerações se reportando à questão do método. Nesse sentido, fica bem compatível, igualmente, começar falando daquele que é considerado o primeiro moderno, o pai do racionalismo e, principalmente ao propósito aqui implicado, o precursor do método científico. Trata-se do francês René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático, entre outras coisas (como espadachim).

Em um misto de paródia, paráfrase e até mesmo imitação deste autor, da abertura do seu *Discurso do Método* (2001), diria que a *busca da compreensão da realidade* – o movimento causado pela motivação da admiração e pela curiosidade (emoções) – “é a coisa mais bem distribuída do mundo”. Isso porque cada um pensa estar tão bem provido do bom senso para proceder no discernimento das coisas, que mesmo aqueles mais difíceis de se satisfazerem com qualquer outra coisa, não costumam desejar ter mais bom senso do que já têm. E, comumente, acabam por concluir que estão de posse da verdadeira compreensão do mundo, a despeito de muitos dos outros (humanos) – a maioria – obterem, cada um ao seu modo, outras “verdades”, outras compreensões de mundo.

Em verdade, na primeira parte desta obra, Descartes diz que “o bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo”. E que essa capacidade de ajuizamento, de distinção do verdadeiro do falso, pode nos levar, sim, à construção do conhecimento, por meio da possibilidade de se fazer ciência. Contudo, é preciso se ter método, um caminho bem delineado para se realizar tal empreita, senão iremos nos afastar da justa compreensão da realidade.

Assim, de posse de um adequado método, o qual todos compartilhem, poderá haver *consenso* acerca da compreensão da realidade. Mas como explicar a diversidade de opiniões? Descartes delibera que isso ocorre não porque uns são mais razoáveis que outros, mas porquanto conduzimos nossos pensamentos por diferentes vias (métodos) e não consideramos as mesmas coisas. E completa: “as maiores almas são capazes dos maiores vícios, assim como das maiores virtudes; e aqueles que só caminham muito lentamente podem avançar muito mais, se seguirem o caminho certo, do que os que correm e dele se afastam.”.

Descartes inaugurava, então, a *rigoriedade* da modernidade científica. Tal rigor tinha (tem) um objetivo bem claro: consolidar a prática científica, superando as opiniões pouco claras ou fundamentadas, até encontrar a verdade última das coisas. Todavia, este genial projeto parece não ter funcionado tão bem assim. Se por um lado, hoje, foi “suplantada” a opinião religiosa, pouco clara, e a opinião do senso comum, pouco fundamentada¹, por outro, acabou-se por se construir uma ciência fragmentada em disciplinas que pouco dialogam entre si (na interdisciplinaridade) e até mesmo no interior delas (nas várias vertentes ideológicas e teorias internas) (LASZLO, 2011; CASTORIADIS, 2004; LOOS, SANT’ANA, 2010; SANT’ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010; NEEDLEMAN, 1996; SOKOLOWSKI, 2010; COLLINS, TRAVIS, 2003; etc.). Enfim, pode até “não ser verossímil que todos se enganem”, como disse Descartes, mas ainda não se chegou a se saber quem (ou o que) realmente está certo, dentro da infinidade de opiniões que circula dentro da ciência contemporânea...

O que deu errado? O que faltou ao projeto científico moderno? Será que ele está equivocado, improcedente, e nem deveria ter sido concebido? Ou,

¹ Ou vice-versa.

simplesmente, está incompleto, faltando algum elemento não identificado ou bem explorado, para se edificar a base deste projeto, o método, o “caminho certo” que conduziria (ou conduzirá) à verdade ou às soluções apropriadas?

Em um primeiro momento histórico, houve toda uma mobilização de confiança de que, sim, era possível haver uma verdade universal alcançável pela ciência. A convergência ao movimento Iluminista é o marco maior dessa adjudicação intelectual. E a Revolução Industrial e o Positivismo são os exemplos pragmáticos mais notórios na sociedade e no meio acadêmico, respectivamente.

Contudo, as diversas ciências, uma a uma, começaram a dar sinais de extenuação. Começou a haver muitas vertentes dentro de cada uma delas, cada qual com uma opinião diferente. Muitas “certezas”... Muito conflito... Muitas dúvidas!

Dentre as suspeitas, uma que começou a pairar foi a de que o projeto da ciência precisava mudar de rumo. Isso porque a realidade parecia não sustentar a proposição da universalidade das verdades (absolutas) em um nível idealista, como era o projeto cartesiano. Assim, os críticos e as críticas começaram a pulular. Por conseguinte, propostas principiaram a aparecer. E, dentre as possíveis hipóteses sobre a questão da falta de uma teoria ou explicação ou verdade geral para a ciência ou para os objetos específicos de cada ciência estão a *aleatoriedade* e o *caos*.

Seria a realidade regida pela aleatoriedade? O universo, em sua amplitude e infinitude, é puro caos? E como fica a intuição de que o mundo é conduzido por um *logos*²?

Voltando a Descartes, e ao seu projeto de um método científico, vê-se que estas dúvidas tornariam improcedente a possibilidade de se fazer ciência, pelo menos nos moldes renascentistas expressados por este autor. O Renascimento promulgava a valorização do homem, o que fica claro no adágio da Antiguidade de que “o homem é a medida de todas as coisas” (Protágoras). E, aparentemente, Descartes discernira a medida do homem – a medida da

² Organicidade coerente, com um sentido reconhecível; razão estrutural da realidade; linguagem articulada sistemicamente dos componentes do mundo (elementos, conceitos, categorias, princípios, etc.).

medida das coisas. Era a descoberta do seu famoso *cogito ergo sum* (“penso, logo, existo”). O que, em termos pragmáticos, significa que a ordem básica para se praticar ciência é a racionalidade, o pensamento – nos termos cartesianos o pensamento lógico-matemático.

As coisas pareciam ir bem... A humanidade encampou o projeto cartesiano³. Mas, apesar de muito esforço, todo o esforço em forma de um paradigma poderoso, o que ele prometia – que era, por meio de um método (correto), o consenso das opiniões acerca da compreensão da realidade (cientificidade) – ainda não aconteceu. E, pior, há muitos indícios de que isso não vai ocorrer, por conta da *aleatoriedade* (MLODINOV, 2008) e do possível domínio do *caos* e da *entropia* (GLEISER, 2010). Onde estaria o problema?

Paradoxalmente, a estratégia *inicial*, fenomenológica, adotada por Descartes para depurar o *cogito* com a “unidade” de medida da compreensão da realidade, a dúvida hiperbólica, parece ter se tornado o estado *final* da ciência. Isto é, a dúvida máxima, provocada pelos sentidos e sentimentos, apontou a certeza última, de que o pensamento protege dos enganos; porém, como apontou a crítica do empirismo britânico, ficou clara a necessidade de o pensamento recorrer aos sentidos e sentimentos, a experiência sensível, para aferir a “certeza”, a conclusão do que são as coisas.

A percepção e o reconhecimento de tal necessidade, apontou Emmanuel Kant (1724-1804), em 1781, em sua *Crítica da Razão Pura* (1991), foi o “despertar do sono dogmático”. Esta alusão foi feita a respeito do impacto que o pensamento de David Hume (1711-1776) lhe causou, com o argumento da incoerência de se observar a realidade aquém da percepção empírica, logo dos sentidos e dos sentimentos.

Kant buscou diligenciar os limites da razão (cognitiva, a racionalidade). Sabia, porém, que não podia podar demais este limite, para não voltar ao ponto inicial de Descartes. Avançar tal estado significava superar o ceticismo à possibilidade do conhecimento objetivo que impossibilitava o avanço da ciência e que fomentava os valores sociais teológicos. Por isso, precisava igualmente suplantar a crítica cética de Hume, depurando deste somente o coerente

³ Não somente o dito mundo ocidental. Hoje, com a globalização, toda a espécie vive, de uma forma ou de outra, a ciência de modo exclusivamente racionalista.

sentido empirista. Kant promoveu, então, todo um “tribunal” em suas *Críticas*⁴ para tentar alinhar o que cabe à racionalidade (idealismo metafísico) e o que cabe ao sensualismo (empirismo materialista). Foi um importante passo para redirecionar um projeto metodológico e de concepção para a ciência moderna. Mas deu ele certo?

O leitor deve saber a resposta: não! Há toda uma “guerra” sobre quem deve sobrepujar: o idealismo inatista e metafísico ou o empirismo ambientalista e materialista. Ainda não há um consenso acerca do método e da concepção universal de ciência. Por um lado, o do idealismo, a dúvida hiperbólica nos deu uma certeza (a operacionalidade do pensamento). Mas, infelizmente, a mesma certeza nos devolveu à dependência daquilo que fomentava a tal dúvida hiperbólica – os sentidos e os sentimentos. Por outro, o do empirismo, mostrou-se que a comprovação material da pesquisa científica é ambígua, dependente da sensibilidade (e do comprometimento de parcialidade) da medição do que e de quem o faz. E isso nos faz recair em uma eterna dúvida acerca da aferição do instrumento e do instrumentador avaliador. Assim, como fica a confiabilidade na compreensão da realidade?

Kant, manifestamente, tentou vencer tal antinomia (ou circularidade). Acerca da metafísica, ele previu que era necessário transformá-la, pois, com a postura com que ela estava sendo tomada, “não haveria e nem poderia haver metafísica”. Segundo Kant, é preciso pensar a metafísica como ciência, que ela “caminhe” como tal. Neste caso, a metafísica é o meio pelo qual é possível criar representações “claras e distintas” dos conceitos que fundamentam e se originam das e nas demonstrações (pesquisas empíricas). Neste sentido, a metafísica operacional da ciência deixa de ser a metafísica da busca dos “segredos da vida, do universo e tudo o mais” (ADAMS, 2009), respectivamente: alma, cosmologia e Deus. O que fica sugestionado à metafísica é o papel de entendimento do que formula as representações simbólicas, conforme as regras segundo as quais se produzem os fenômenos.

Já empiricamente, para superar o ceticismo da possibilidade do conhecimento objetivo, logo da dúvida subjetiva dos sentidos e dos

⁴ *Crítica da Razão Pura* (1781), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790).

sentimentos, Kant procedeu à separação entre saber e crença. Neste caso, por um lado, argumenta que o homem estará sempre submetido ao determinismo da experiência sensível (saber). Contudo, por outro, esse mesmo homem, por conta de sua autodeterminação moral (crença), poderá ser livre, já que produz por si e em si mesmo sua própria causalidade (ética), ao que ele chama de “autonomia da vontade”.

O que resulta de tudo isso é que a ciência tem limites, que o ser humano tem limites para compreender a realidade. A euforia da busca do poder ilimitado do conhecimento parecia ter encontrado seu gargalo. O ateísmo iluminista francês não precisava ser a pedra de toque da ciência progressista. A moral religiosa poderia ter uma posição própria em todo o processo de compreensão da realidade: a de resguardar a alma, o entendimento integral do cosmos e Deus do objetivismo da experiência sensível. Assim, se o homem se contentasse com essas regras do jogo, tudo poderia seguir o caminho desejado: sem certezas (científicas) absolutas, sem conflitos, sem dúvidas...

Porém, há a aleatoriedade, o caos e a ambição (ou inquietude) humana⁵. E esses elementos, mesmo que minimamente combinados, formam um contexto complexo e “explosivo”. Daí que toda a genialidade da analiticidade da teoria kantiana parece não ter dado conta da realidade em sua dinamicidade.

Charles Darwin (1809-1882), quando em 1859 lançou o seu famoso *A Origem das Espécies* (2009), parece ter lançado mais “lenha na fogueira”. Basicamente, ele promulgava a aleatoriedade como base da Seleção Natural, o mecanismo pelo qual as espécies, logo a própria vida, surgem. Ah, tudo bem a compreensão da realidade ter limites, conforme Kant, e os segredos mais profundos ficarem resguardados pela moral religiosa... Mas dizer que o nosso mundo, que intuitivamente sempre nos laureou com um logos (linearmente causal), não é outra coisa senão o resultado da aleatoriedade... Que confusão!

E, por falar em confusão, havia ainda o caos social sobre o qual a Europa, principalmente, estava mergulhada, por conta das reformas políticas e econômicas que o pensamento revolucionário do Iluminismo, logo da ciência,

⁵ Também conhecida, como dizia minha vó, por “bicho carpinteiro”.

estava operando. Politicamente, tornaram-se insustentáveis as formas absolutistas de governo. Economicamente, havia a Revolução Industrial e as consequentes desigualdades sociais que ela insurgiu.

Daí que certa analogia foi inevitável. Na aleatoriedade da seleção natural, sobrevivia o mais forte, o mais hábil; no caos da sociedade humana, havia o conflito, a luta, de classes, no qual o mais poderoso (o mais rico, o burguês) prevalecia. Contudo, aqui a “autonomia da vontade”, promulgada por Kant, poderia ser desenvolvida. O determinismo da natureza poderia ser dominado na esfera humana e a regra do indivíduo mais forte poderia ser subvertida para a lei da espécie mais forte, pela coesão da sua organicidade, a sociedade.

Neste caso, o método universal cartesiano (lógico-matemático) para a ciência não servia mais. Era preciso um novo método. Era necessário atualizar o homem em uma lógica própria. Era imprescindível mudar o seu determinismo, sua história. E começaram a proliferar métodos de compreensão da realidade histórica humana.

Anteriormente à teoria darwiniana, G.W.F. Hegel (1770-1831) já havia se debruçado sobre a questão, quando em 1807 lançou sua obra *Fenomenologia do Espírito* (1992). Seu método para lidar com a história era guiado pelo que ficou conhecido por *dialética hegeliana*⁶. Entretanto, Hegel ainda era guiado, sobretudo, pelo espírito racionalista, idealista.

Seu pupilo Karl Marx (1818-1883) foi quem direcionou seu método dialético para a questão da experiência sensível humana. O método histórico dialético e materialista de Marx⁷ tinha como objetivo denunciar a tendência do determinismo natural, ao modo darwiniano, que sobrevinha à ciência e, por conseguinte, por conta da Revolução Industrial, em toda a estrutura social. Veja-se:

A sociedade produz a ciência por decisão voluntária, que põe como finalidade coletiva a descoberta das propriedades das coisas para efeito de aproveitá-las em benefício da espécie. Esta constatação tem grande valia porque nos dá a pista inicial para compreendermos o caráter necessariamente ideológico e o fundamento social de toda

⁶ A qual será explicada e explorada no Capítulo I, da Parte II, desta tese.

⁷ Idem à referência anterior.

a produção científica. A ciência não surge “do nada”, mas do grau de conhecimento existente a cada momento e que se encontra em poder de certos grupos sociais, desenvolvendo-se em função de um fim comunitário. Se em termos gerais a definição desse fim se faz com facilidade, pois consiste no incremento do bem-estar da espécie, no aumento da capacidade de apropriação do mundo, e na descoberta das propriedades das coisas, quando examinamos o fato concreto da criação da ciência verificamos ser sempre um indivíduo ou um grupo, representantes de interesses definidos, particularizados, de grupos, que exerce o direito de fixar o rumo da pesquisa científica, o que naturalmente fará em função dos intuítos da camada social que dispõe do poder de planejamento dos programas de pesquisa, da faculdade de admitir os trabalhadores científicos, de entregar-lhes os instrumentos e da divulgação do saber. A criação do conhecimento científico não se faz por um processo natural espontâneo, mas é dirigida por decisões voluntárias, que necessariamente têm sempre de concretizar a vontade de alguém. (PINTO, 1979, pp. 147-148).

Por conta disso, a meta marxista foi (é) desembocar uma crítica para a construção de uma “consciência” coletiva (revolucionária) capaz de erigir uma lógica própria, socialista, para o homem. Com o que, o objetivo final seria redirecionar o sentido da história humana para a igualdade social. Ou seja, por meio do método marxista, o homem deveria (deve) aprender a reconhecer o seu peculiar papel para exercer sua autonomia, superando a “alienação” da subjugação determinista ao poder.

Entretanto, tal método é uma estratégia retrospectiva (histórica), base para a construção de uma consciência presencial (materialista) para a modificação da realidade (humana). Desse modo, o que garante que prospectivamente a força do determinismo de todo o cosmos não recaia novamente sobre a frágil, porém jubilosa, espécie humana? Ah, e se não houver determinismo nas regras da natureza? E se acima da aleatoriedade estiver o caos?

Nesses casos, a superação dialética do *status quo* nos moldes marxistas não teria sentido. Isso porque a submissão ao determinismo do poder se tornaria uma opção interessante de sobrevivência, uma espécie de proteção contra as intempéries da indeterminação do caos. Afinal, tanto ter poder como ser dominado por ele forma uma redoma, mesmo que temporária, contra a idiossincrasia caótica. E também é possível se pensar que, se o caos é o fim último de tudo, quem detém o poder não tem nenhum motivo exatamente nobre para deixar de buscar mantê-lo e usufruir de seus benefícios. Assim como o que está sendo dominado não deseje simplesmente usurpar o poder e apenas

inverter os papéis (dialética do senhor-escravo, de Hegel). E isso não são apenas palavras: isto é real, vê-se a todo instante...

Mas por que se deveria temer o caos? Basicamente, porque ao se colocar em xeque a existência de Deus, como bem o faz o ateísmo da ciência moderna, então se teria de provar a presença de algum tipo de princípio elementar que dirija a organicidade universal da realidade. Pois, se nada governa as articulações da realidade, então o que há, de fato, é caos. E no caos: deus-nos-acuda...

E o caos é real? Em primeiro lugar, colocar a coisa assim é um incrível paradoxo! Em minha opinião, este é o maior – não! –, é o único paradoxo de fato. Pois, o caos é exatamente a falta de realidade e vice-versa... Assim, esta linha não deveria nem sequer ser cogitada...

Contudo, e em segundo lugar, há indícios de que algo “paira no ar” sugestionando tal possibilidade. Há o sentimento do niilismo, o da depressão, que nos faz sentir que não deveríamos sentir, pois em nada há sentido. Situações como paz, harmonia entre os homens e felicidade, de tão inalcançáveis, são tidas como utopias, ilusões dos ingênuos. E há a ciência dizendo que Deus não existe (ou que *provavelmente* não existe), mas, ao mesmo tempo, não conseguindo estabelecer o princípio elementar que regeria a organicidade da realidade, comprovando que o universo não tende ao caos.

Inclusive, já há movimentos dentro da ciência que começam a defender que não existe tal princípio: a partícula elementar, a que significaria a unificação das forças fundamentais da natureza (GLEISER, 2010). A Física parece ser a pioneira neste sentido, pois a sua vertente Quântica denota o possível caos total no núcleo do átomo: onde nada é tudo, tudo é nada e qualquer coisa pode ser outra qualquer coisa. E, no final das contas, todos nós, e todas as coisas, somos feitos de átomos...

O que busquei me esmerar em fazer até aqui foi contextualizar o tema deste trabalho de doutoramento: a lógica do meio (método), que busca ser rigoroso, para a compreensão da realidade; ou, simplesmente, a *metodologia da pesquisa científica*. Tentei mostrar, neste movimento, a diversidade das vertentes pelas quais o método científico já passou. Versões essas que nunca foram superadas, cada uma ao seu modo. Isso porque nenhuma dessas inclinações foi inteiramente refutada pela sua pretensa sucessora e censuradora. Afinal, o que as constitui sempre possui algo de razoável, promissor mesmo, à condução da busca da compreensão da realidade, do fazer científico.

Julguei importante realizar tal contextualização para justificar o *tipo* de tese que tenho pretensão em defender: de diagnóstico da postura para a compreensão da realidade. Sinteticamente, falei da história da ciência e até da filosofia da ciência, mas não é preciso ir muito longe para verificar que a questão da formulação do método científico é delicada. Por exemplo, não houve um momento em minha vida até aqui que, durante algum tipo de aprendizado sobre metodologia da pesquisa científica, eu não tenha me deparado com a exigência, algumas vezes radical, de se proceder a um recorte específico e bem determinado sobre o objeto de investigação. Ao que se juntava a obrigatoriedade de definir autores e linhas teóricas e até ideológicas de fundamentação das análises.

Sempre me pareceu tudo isso muito forçado, como se houvesse prevenções contra o drama caótico que poderia imperar no trabalho, quase que como um reflexo do próprio caos da realidade. Esse cuidado todo, ao pé-da-letra, para formular uma pesquisa, mais induz à imprecisão do que exatamente conduzir a uma pesquisa científica relevante ao auxílio do bem estar da espécie. A espécie precisa (e quer) é ser compreendida em sua totalidade e não recortadamente.

Mas não quero dizer com isso que o recorte, que nada mais é do que uma “redução fenomenológica”, ou seja, uma artificialização, não seja importante. Todavia é preciso saber retornar à experiência sensível, contextualizando os resultados dos dados vistos reducionalmente (SOKOLOWSKI, 2010). Assim, o recorte deveria ser considerado

dinamicamente, talvez apenas como um estágio de todo o processo de investigação.

O que quero mesmo denunciar, enquanto diagnostico, é que há muitas amarras que provocam cada vez mais compartimentalizações dos saberes. O que se vê, a rigor, são recortes de pesquisa bem delineados, artificialmente, no que a amplitude não é bem vinda. Há também a exigência de se definir autores específicos; de preferência os em alta conta pela ideologia da moda ou do ambiente. Ao que se incorpora a adjudicação a linhas teóricas demarcadas, que não podem ser transpostas, e a admissão de ideologias nem sempre de forma sincera (basicamente entre o idealismo e o materialismo), etc. Todavia, com a imposição desse tipo de postura, como fica o sentido geral da ciência, o da compreensão da realidade de forma imparcial e universal (compartilhável a todos), para instrumentalizar a espécie a encontrar soluções as mais apropriadas possíveis para o seu bem estar de forma comunitária?

Não fica... A ciência se embrenha por diversas bandas, por uma infinidade de opiniões. Opiniões essas que se multiplicam. Num primeiro plano, pelas vertentes ideológicas do idealismo e do materialismo. Depois, dentro de cada um desses planos, há divisões de cunho disciplinar, com cada ciência, no mais das vezes, não compartilhando devidamente seus avanços para auxiliar o estudo de outra ciência, ou, ainda, considerando-se acima hierarquicamente na importância da compreensão da realidade. Prosseguindo, há as disputas do nível teórico: pela preferência de qual tipo de teoria explica melhor ou com mais afinidade a certo grupo interessado em um determinado objeto. E, avançando mais, dentro de cada arcabouço teórico, há também a diversificação dos autores. Daí, penso que uma questão desponta: é possível, com tal quadro, chegar-se a soluções rigorosas e apropriadas, o que deveria ser o resultado do uso de um método científico bem depurado?

Mas isso não é tudo... A tal perspectiva ainda se aliam as pressões de cunho econômico, fazendo com que certas linhas de estudo avancem mais que outras, dessincronizando uma possível articulação interdisciplinar e/ou dos objetos de estudo dos pesquisadores. Sem falar que a motivação econômica simplesmente pode levar à construção de opiniões parciais sobre o valor de determinadas áreas de estudo. Não é verdade que a sociedade valoriza mais a

medicina e a pesquisa farmacêutica do que a pedagogia ou a psicologia? Mas, sejamos sinceros: a educação (que a pedagogia e a psicologia, entre outras disciplinas, fomentam) não seria um canal melhor para a saúde? Não é melhor promover a saúde existencial (com desenvolvimento corpóreo, intelectual e psicológico adequado) do que sanar com remédios a doença (a não-saúde), que comumente é provocada pelo mal desenvolvimento? Ou não?! (MANDEVILLE, 2001).

Assim, a despeito da importância que a ciência assumiu na condição humana contemporânea, o que pretendo apontar é que, por conta do quadro atual da construção do método científico, torna-se inevitável a aparição de atitudes diletantes no lidar científico. Não à toa, parece proliferar a diversidade de facções que procuram ardentemente defender, *ad baculum*, suas posições e opiniões (WALTON, 2006, pp. 130-140). E a prioridade à defesa das opiniões próprias, em detrimento do sentido maior para a espécie da busca imparcial da compreensão da realidade, é o que Platão propriamente denominou de *filodoxia*.

A palavra filodoxia, que ganha destaque no título desta tese, “foi usada por Platão para indicar os ‘amantes da opinião’, em oposição aos ‘amantes da ciência’, que são os filósofos” (ABBAGNANO, 2003, p. 441). Mas isso não é somente coisa antiga, anacrônica, exatamente. Pode-se e talvez se deva reassumir o debate acerca deste conceito. O próprio Kant, com sua tentativa de reavaliar o sentido da percepção da metodologia científica, também se preocupou com tal questão. Kant, com a sua *Crítica da Razão Pura*, projetava o método científico de um modo “arquitetônico”, a partir de princípios que deveriam garantir a completude e segurança de todas as partes que perfazem a reflexão científica. Chegou mesmo a ser bastante severo sobre a recusa em observar sua metodologia:

Aqueles que rejeitam o seu modo de ensinar e ao mesmo tempo o procedimento da Crítica da razão pura não podem ter em mente outra coisa senão romper as cadeias da ciência e transformar o trabalho em jogo, a certeza em opinião e a filosofia em filodoxia. (KANT, 1991, p. 50).

E, com essa definição posso avançar mais um pouco para buscar fazer mais clara a tese que pretendo defender neste trabalho: *não está claro, ainda,*

que um verdadeiro método científico esteja sendo utilizado, o que faz com que o método dos cientistas seja a filodoxia; isto é, mais do que procurar compreender a realidade, busca-se defender uma opinião sobre como a realidade deve ser.

Contudo, minha tese ainda não está precisa. Este trabalho não pretende ser apenas filosófico, no sentido contemporâneo do termo, ou seja, de reflexão abstrata, não utilizável pragmaticamente. Pretende ser uma pesquisa científica aplicada à área em que estou institucionalizado, a saber: a da Psicologia da Educação, mais especificamente à linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano⁸.

Neste sentido, procedi a um recorte específico desta área para investigar, em um nível teórico, o tema e a tese já anunciados em um exemplo que comprova a seleção de ideias aqui expostas. Trata-se do caso da leitura do projeto científico de Lev Semyonovich Vygotsky para a Psicologia. E o que Vygotsky tem a ver com a filodoxia, ou o método filodoxo, na compreensão da realidade?

Vygotsky, exatamente, nada. O que pretendo defender é que o seu projeto científico para a Psicologia foi mal incorporado por uma parcela dos seus sucessores. Isso com um diletantismo só explicado pela filodoxia causada pela falta do estabelecimento (ou escolha) de um verdadeiro método científico (e talvez algo mais...). Assim, a tese principal deste trabalho é: *a compreensão da realidade, a investigação científica, tem sido feita de forma enviesada, promulgada por métodos filodoxos, o que pode ser comprovado analisando-se o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia.*

Creio já ter exposto um quadro minimamente delineado do que se seguirá. Nesse sentido, espero ter conquistado a atenção ao que realmente importa neste trabalho: (re)ver os critérios metodológicos da investigação científica no encaminhamento das teorias, sua compreensão e seu sentido aplicativo na ciência – que é a realidade humana, absolutamente voltada ao conhecimento. Agora, para a melhor perceptibilidade do leitor como se desenvolve este trabalho, principalmente acerca do papel da investigação em

⁸ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Vygotsky para esta tese, a seguir apresento, em forma de tópicos, o resumo metodológico do trabalho.

Tema

Um “estudo de caso” – o projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia – acerca da postura para o caminho da compreensão da realidade, ou seja, da metodologia da pesquisa científica.

Problemática

É possível se fazer uma releitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia enquanto uma psicologia geral, o que implica em interpretar seus objetivos para além de uma “psicologia marxista”?

Tese

É possível uma releitura do pensamento vygotskyano, se forem considerados como indissociáveis as influências spinozistas e marxistas da concepção do seu projeto científico para a Psicologia.

Justificativa

Creio já ter justificado suficientemente a escolha da discussão sobre o tema do método e de uma construção metodológica para a compreensão da realidade. Julgo que o leitor poderá concordar que esta matéria é bastante relevante para o meio acadêmico e científico. Igualmente, que tal seleção é apropriada para alguém que quer expressar qualidade investigativa ao nível de doutoramento. E que há certa medida de originalidade na definição do tema e da tese.

Todavia, penso que seja necessário justificar mais adequadamente a inserção da investigação do caso da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia. Qual o sentido de tal inserção neste trabalho? Por que se justificaria analisar como tem sido lido e apropriado um autor como Vygotsky? O fato de existirem tantos estudos a respeito deste autor não implica que há

um caminho adequado sendo traçado de compreensão da realidade de seu projeto? Por que se justificaria trazer à baila o entendimento de seu projeto científico para a Psicologia como exemplo de filodoxia metodológica na investigação científica? E, já que estou falando de seu projeto, há nele algo de tão especial que justifique alertar a comunidade científica sobre o problema de ele ser mal interpretado?

Além de Vygotsky ser um autor importante dentro da área em que esta tese está atrelada acadêmica e institucionalmente, sua inserção neste trabalho se justifica por dois motivos básicos. Primeiramente, porque seu projeto científico foi uma tentativa ambiciosa de se criar uma teoria geral para uma ciência específica, a Psicologia, que não vinha (nem vem) logrando sucesso no diálogo intradisciplinar. Metodologicamente falando, isso demandou a necessidade do aperfeiçoamento da adaptação de um método (especial) para a busca de sucesso do projeto. E, como Vygotsky procurou sempre ser muito imparcial e rigoroso em seus passos investigativos, justifica-se a inclusão da análise do caso do seu projeto por conta do contexto exposto nesta tese, acerca da dificuldade que é a questão da asserção do método na ciência.

Em segundo lugar, há uma peculiaridade importante, e trágica, na história da condução de seu projeto. Ele ficou incompleto devido à morte prematura de Vygotsky (aos 38 anos incompletos). Assim, historicamente falando, ainda não foi devidamente dimensionada a contribuição das reflexões científicas de Vygotsky para a contenda da metodologia da pesquisa. Por isso, justifica-se remontar ao seu projeto tendo em vista a verificação do que de relevante pode emergir de suas ideias para a percepção do método para a compreensão da realidade – neste caso, da psique humana.

Contudo, esta singularidade trágica, referente à incompletude dos rumos do seu projeto, também carrega a necessidade de averiguação do destino tomado do seu legado, como Vygotsky tem sido lido, apropriado e *desenvolvido* – neste caso, principalmente, porque sua intenção teórica ficou inacabada. Assim, mesmo que tudo estivesse indo bem, acerca do progresso dos intuítos originários do autor, seria valioso constatar a quantas anda a objetivação do projeto. Neste sentido, é importante capitular o objetivo maior de Vygotsky para a Psicologia: erigir uma teoria-método que unificasse as várias tendências

teóricas, o que significaria superar a postura dualista presente nas mesmas (VYGOTSKY, 1991).

Por conseguinte, e considerando-se que atualmente há muitos adeptos de seu pensamento e que o estado presente da Psicologia ainda é o de diversidade de opiniões e teorias, a justificativa que se apresenta para analisar o uso dos ideários vygotskyanos é a questão: por que os estudos sobre Vygotsky não têm auxiliado na construção de uma teoria geral para a Psicologia? Neste sentido, ponderar a leitura que está sendo feita sobre as ideias deste autor, poderá ajudar a perscrutar o que está faltando (ou não) para se prosseguir, ao nível original de Vygotsky, no projeto científico de unificação da Psicologia.

Nesta mesma linha de raciocínio, e considerando que expus a tese de que há um estado de filodoxia na incorporação metodológica na investigação científica, a incorporação do estudo do caso da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia se justifica na medida em que existem muitos estudos a respeito deste autor e nenhum avanço substancial rumo ao objetivo geral da sua proposta foi alcançado. Assim, é possível que se comprove, por meio das análises que aqui apresento, que há, de fato, algum tipo de problema investigativo que leva os estudiosos a recaírem no diletantismo filodoxo. Ao que se alia na justificativa a contribuição científica que pode haver no intuito de alerta e correção dos andamentos da compreensão da realidade do projeto vygotskyano para a Psicologia.

O alerta, acerca da possível filodoxia em algum nível dentro do encaminhamento do entendimento de Vygotsky, também pode se conectar à importância de se fazer uma reflexão acerca da incorporação ideológica na metodologia científica de forma geral. No caso de Vygotsky, apesar de este autor anunciar que o fato de seu projeto científico usar a metodologia marxista para proceder a um objetivo maior (uma teoria geral para a Psicologia) não significava categoricamente que a sua Psicologia se constituiria em Psicologia marxista, muitos dos autores contemporâneos o classificam como um psicólogo marxista. Especificamente neste caso, justificar-se-ia trazer à baila a compreensão de seu projeto científico para Psicologia para demonstrar que

“forçar” a classificação de sua obra como uma psicologia marxista pode ser um equívoco, um exemplo de filodoxia metodológica na investigação científica.

E o pior da possibilidade de estar se cometendo tal equívoco é que se pode estar perdendo a chance de usufruir de um legado especial, comparável às maiores descobertas científicas, que usualmente exaltamos, mesmo no senso comum, como a teoria darwiniana da Evolução, a Teoria da Relatividade de Einstein, a revolução copernicana, etc. Isso porque, se o projeto científico de Vygotsky para a Psicologia for levado a cabo, o que resultará será uma teoria que, enfim, explique melhor o que, de fato, é a psique humana. Dito de outra forma, estar-se-ia dando o maior dos passos para respondermos a inquietante pergunta *Quem Somos Nós (?)*.

Objetivos

Objetivo Geral

Apresentar uma releitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia para além de reducionismos em vigor.

Objetivos Específicos

- (1) Apontar o estado de filodoxia na condução da investigação científica (busca da compreensão da realidade);
- (2) Revitalizar a importância da investigação epistemológica acerca da construção metodológica e teórica, principalmente nas ciências humanas;
- (3) Denotar o papel do pensamento e da linguagem enquanto fomentadores do diálogo, o qual, por sua vez, tem o objetivo final de colocar a interação “em ordem”, ou seja, equilibrar, colocar em estado de homeostase, as relações (em todos os seus níveis);
- (4) Conectar a relevância da ética à aferição e construção do método científico;

- (5) Adentrar na discussão acerca das causas das interferências contraproducentes do dualismo na investigação científica;
- (6) Defender a necessidade da reflexão monista (sistêmica ou integralista) para a confecção de métodos de investigação eficientes;
- (7) Apontar o imprescindível valor do monismo e da afetividade dentro do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia;
- (8) Assinalar alguns dos desvios interpretativos e metodológicos de nível filodoxo na leitura do projeto científico de Vygotsky;
- (9) Revisar o papel do método materialista histórico e dialético dentro do projeto científico de Vygotsky;
- (10) Revigorar, a partir de Vygotsky, o debate acerca da função de uma teoria-método na ciência;
- (11) Defender a interdependência que a busca da compreensão da realidade tem, mesmo em nível racionalista, em relação à afetividade e à subjetividade;
- (12) Renovar a reflexão acerca do sentido e significado dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se caracteriza como uma produção teórica, ou seja, uma investigação de ideias científicas. Para proceder à perscrutação intentada, particularizo duas partes distintas para a construção do argumento desejado. A seguir, explico tais etapas, assim como a lógica, os procedimentos, que as regem.

Na Parte I – *Ensaio acerca do Sentido do Método e da Filodoxia na Compreensão da Realidade* –, articulo cinco ponderações em forma de ensaios. Tal estratégia tem como objetivo realizar uma avaliação crítica sobre as propriedades, a qualidade e a maneira com que comumente se realiza a reflexão e a pesquisa científica. E o conjunto deles ruma para a construção de proposições que procuram formar um “pano de fundo” para o questionamento

acerca dos caminhos metodológicos e investigativos que circundam a cientificidade moderna.

Basicamente, de um modo ou de outro, cada um deles busca denotar contraposições a opiniões mais ou menos instituídas na prática científica. Tais contestações são expostas no intuito de aferir uma das perspectivas a ser defendida neste trabalho, que é a tendência à postura de filodoxia na coordenação de métodos e análises das e nas pesquisas científicas.

No Ensaio I, *Do Trabalho Teórico e a Responsabilidade*, o que ponho em questão é a necessidade de também se realizar trabalhos de investigação teórica. Ao mesmo tempo, é uma defesa ao tipo de trabalho que se apresenta nesta tese, meio que incomum, e também um ato de crítica à multiplicidade de pesquisas empíricas que proliferam nas ciências humanas sem uma devida perscrutação teórica. É uma espécie de resgate da crítica vygotskyana acerca da prioridade maciça que se dá à busca de dados em detrimento de uma reflexão teórica mais aprofundada (VYGOTSKY, 1991).

Na sequência, no Ensaio II, *Da Autorreferência da Tese: “não sou normal!”*, busco colocar em xeque, de um modo provocativo, o sentido da normalidade ou da busca de identidades (conceitos, categorias, teorias) padronizadas, “normais”. O que é normal é a verdade? É possível equiparar a normalidade, ou o que vem sendo praticado, com o apropriado? E o que não é normal, como fica? Essas são algumas das “provocações” que considero pertinentes e que procuro incitar neste ensaio.

Penso que tal exame pode ser interessante para se pensar o caso Vygotsky. Isso porque a opinião e a atitude que parecem despontar dos comentadores e pesquisadores deste autor são a do enquadramento do mesmo em uma dita normalidade que vem sendo praticada nas ciências humanas; a saber, a do marxismo como teoria (para tudo). Parecem avançar, inclusive, para a “reducionista” ideia de que o projeto vygotskyano é simplesmente uma derivação do marxismo dentro da Psicologia. Talvez se esqueçam de ver que o projeto deste autor era “não-normal”, que não deveria ser enquadrado em perspectivas comuns. Era (é) um projeto ímpar, que lutava (luta) ambiciosamente para unificar tendências teóricas que comumente

“interagem” agressivamente umas com as outras, em vez de promoverem o *diálogo científico*, o qual deveria ser a *palavra de ordem*⁹ da “lida” científica.

E por falar em lida científica, no Ensaio III, *Da Realidade Dinâmica*, aventuro-me a questionar a referência dessa prática, o próprio conceito de realidade. Como nos referenciamos à realidade ao buscar compreendê-la? Não tendemos a criar conceitos acerca do mundo de forma estanque, com as fronteiras desses conceitos fechadas à evolução contextual dos mesmos? Se for assim, não estaríamos visualizando a realidade não dinamicamente? Mas ela não é dinâmica? E o que justamente significa dizer que a realidade é dinâmica? Essas são algumas das perguntas que podem ser observadas em deliberação neste ensaio.

Percebê-las como procedentes pode ser imprescindível para buscar compreender a realidade da leitura filodoxa, conforme defendo neste trabalho, feita a Vygotsky. Isto é, o que talvez esteja em questão é a dificuldade de verificar conceitos dinâmicos, como era a metodologia vygotskyana, que, por exemplo, utilizava o método marxista como um primeiro passo do seu projeto... Havia outros... E o conjunto de tais passos não era a convergência a uma psicologia marxista, mas a uma psicologia geral, conforme busca sustentar esta tese.

Já no Ensaio IV, *A Interação “Fora da Ordem”*, procedo a insinuar a base a partir da qual se deveria buscar compreender o funcionamento da realidade. Primeiramente, intento analisar a possibilidade de a realidade ser basicamente o sintoma de *interações*, em seus diversos e infinitos tipos. Ou seja, indico que tudo se baseia em processos interacionais. Contudo, a grande questão, mesmo, é: por que nos é remetido à sensibilidade o sentimento e entendimento de que há interações “fora da ordem”? Do que se expandem perguntas como: o que faz as coisas ficarem fora da ordem? E qual seria exatamente o parâmetro de uma interação “em ordem”?

Para a análise do caso Vygotsky, tal ensaio tem como contribuição o discernimento de um meio a partir do qual, precisamente, dever-se-ia fazer a leitura do seu projeto científico para a Psicologia. Este método é a própria

⁹ Desculpe-me o trocadilho...

interação *em ordem* que se necessitaria ter quando se tenta apropriar de uma teoria, autor ou mesmo um conceito. E o caso de Vygotsky é interessante neste sentido, porque o método que o seu projeto apresenta como caminho investigativo é de cunho interacionista, dialógico: a dialética. Interessante porque a dialética tem como propósito, essencialmente, localizar a resposta para interação que a faça funcionar *em ordem*. Tal resposta é a síntese que sempre pode (e deve) sobrevir de interações que, em um primeiro momento, apresentam-se antagônicas. Neste caso, é bom lembrar que um dos objetivos específicos de sua jornada investigativa era superar o dualismo que, segundo ele, imperava nos procedimentos constitutivos das teorias em psicologia. E, há de se convir, não há nada mais antagônico, em princípio, do que o dualismo *idealismo x materialismo*...

Por fim, o Ensaio V, *Da Interação “em Ordem”: considerações acerca da ética, do dualismo e da filodoxia*, é praticamente uma continuação do ensaio anterior. Isso no sentido em que o Ensaio IV aponta o diagnóstico de interação “fora da ordem” e este último tem como meta defender a tese de que, no fundo, o grande problema para as interações não acontecerem a contento, de o diálogo não avançar, etc. é porque a ética não tem sido respeitada. Não falo de uma ética moralista, de regras concebidas em um contexto específico, o qual, não necessariamente, condiz com o quadro geral das coisas do mundo. Não, o que digo é que a ética é precisamente a essência da interação em ordem, não só no sentido antropocentrista, mas como o princípio geral da natureza, *a la* Spinoza. E o que o ensaio se detém mais é em especular sobre como fica a interação, que, em alguma medida, sempre é dualista e que também necessita partir de algum tipo de filodoxia acerca da compreensão da realidade... Ou seja, há uma defesa de que não é o dualismo em si nem mesmo a filodoxia que provocam a ética não emergir adequadamente. O que distorce a ética? Como que o dualismo e a filodoxia começam a se tornar problemas? Que parâmetros poderiam ser erigidos para se pensar a ideia de interação “em ordem”, já que o ensaio anterior pôde proporcionar algum tipo de diagnóstico acerca do que tira da ordem, logo o que é ordem?

Para o exame do caso da leitura do projeto de Vygotsky, o interessante é poder conectar a crítica do ensaio ao sentido da sensibilidade monista que

norteia o pensamento deste autor. Tal monismo é inspirado por Baruch de Spinoza (1632-1677), o qual defendia uma filosofia que, basicamente, proferia ser a ética humana a mesma da natureza. E que a localização de tal princípio interacionista era justamente o fundamento que deveria reformar o intelecto para encontrar a “beatitude”, a felicidade. Tal felicidade não deve ser um estado de espírito (da psique) transcendente ou utópico, trata-se da condição para a qual precisamos direcionar nossos esforços de desenvolvimento e evolução: pessoal e de tudo que nos diz respeito, inclusive a busca da compreensão da realidade por meios científicos.

Depois disso, de filosofar sobre os caminhos da compreensão da realidade, parto para a aplicação das possíveis lições que os ensaios insurgem. Afinal, é para isso que serve o pensamento, a reflexão: subsidiar nossas ações, incluindo-se nisso a ação da verificação.

Neste sentido, surge uma situação curiosa. Pensamos, filosofamos, para bem conduzir nosso agir. Porém, certos movimentos também funcionam como se fossem pensamentos, meio que externos a nós, como é o caso da investigação científica. Assim, parece haver dois momentos de reflexão! Um “meta” em relação ao outro... Um idealista e o outro materialista. Nesta perspectiva, se a condição de que a realidade é dinâmica for verdadeira, *nunca* apenas um desses momentos deve bastar. Pois, *um* (momento) se faz para o *outro* e o *outro* se fez pelo *um*... Ah... e vice-versa!

Assim, passa a existir a necessidade de um segundo momento neste trabalho, para que a verdadeira reflexão aconteça: o resultado da interação entre os sentidos abstratos e empíricos da realidade. Por isso, na busca da completa (dinâmica) compreensão da realidade, sobrevenho a Parte II, *O Caso da Leitura do Projeto Científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia*. Tal etapa do trabalho se propõe enquanto empírica, pois investiga dados da realidade, a científica, a despeito de ainda estar lidando com questões teóricas. Sendo que a integralidade do argumento se perfaz em quatro capítulos, todos analisando o sentido da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia. Tal caminho se envereda tanto à compreensão de alguns comentadores e pesquisadores sucessores a este autor, quanto a minha, que intenta ser, em relação ao que vem sendo praticado pelos estudiosos, uma releitura, mas que,

em última análise procura ser o mais fiel possível ao pensamento vygotskyano original.

Conferindo a lógica deste procedimento, exponho que o Capítulo I, *As Bases do Projeto Vygotskyano: o discernimento e a sensibilidade monista*, busca sintetizar os conceitos mais relevantes que guiaram o pensamento de Vygotsky para ambicionar um projeto unificador para ciência psicológica. Que o Capítulo II, *O Projeto Científico de Vygotsky para a Psicologia: a formulação de uma teoria-método*, intenta demonstrar qual seja este projeto, nos aspectos mais específicos e técnicos para a Psicologia, sobretudo, o grande impasse que é a dificuldade do diálogo intradisciplinar. Tal fenômeno é causado, principalmente, pela metodologia complexa e de complicada instrumentalização, haja vista que o objeto de análise desta ciência é o “indecifrável” ser humano. Ainda, que o Capítulo III, *Vygotsky e a Perspectiva Harmônica de Entendimento da Psique*, explora o universo da afetividade e da subjetividade dentro da proposta do ideário vygotskyano. E, por fim, que o Capítulo IV, *Vygotsky: por uma Psicologia do Desenvolvimento*, deseje completar o caminho da argumentação que defende o resgate do projeto de Vygotsky para a Psicologia na gênese de sua acepção, ou seja, no conceito de desenvolvimento.

Devo, ainda, listar, pelo fato de este trabalho se caracterizar como um estudo teórico, a fonte dos usos bibliográficos dos quais me fiz valer:

1. Da obra “primária” do próprio autor em destaque na investigação, Vygotsky. Principalmente, as *Obras Escogidas*, uma edição espanhola que intenta disponibilizar a excelência da obra deste autor. Infelizmente, não poderei fazer a partir de edições da língua original deste autor, o russo, tendo de me contentar com edições dentro das línguas que domino com propriedade: evidentemente o próprio português, o espanhol e o inglês. Contudo, isso poderá não ser um grande problema, haja vista a particularidade de o conteúdo das obras deste autor – tudo

indica, sobretudo pela marca totalitária de censura que o sistema comunista impunha no controle das ideias – terem sido manuseadas não somente nas traduções, mas também no cerceamento da literalidade das ideias. Ou seja, o trabalho maior não é traduzir do dito original, mas de se conseguir abstrair a essência deste autor por outros níveis de captação de seus argumentos, como suas inserções nas diversas ciências e autores; atividade nuclear da construção desta tese.

2. Dos comentadores e estudiosos interessados no ideário vygotskyano, investigados nas bases de dados do Scielo, principalmente, a partir de palavras-chave como o nome do autor em suas diversas grafias (Vygotsky, Vygotski, Vigotski, Vigotsky, Vygotskii), além de categorias e conceitos afeitos ao ideário deste autor, como: ZDP, educação, psicologia marxista, desenvolvimento, aprendizagem, afetividade, monismo, Spinoza, Espinosa, pensamento e linguagem, pedagogia, interação, interacionismo, método dialético, método histórico materialista, dialética hegeliana, etc., conforme relacionado nas referências;
3. De publicações filosóficas e científicas diversas, com o intuito de constituir um nível de argumentação interdisciplinar, o que caracteriza a pesquisa de cunho epistemológico e uma postura de compreensão teórica com o sentido de revisão. Tal escolha busca fundamentar um quadro de investigação teórica que visa o fato de toda a tese poder ser vista com um “pano de fundo” que discute, em última análise, o “lidar” científico: paradigmática, epistemológica e empiricamente;
4. Por fim, todos os dados assim angariados são trabalhados, buscando-se uma síntese reflexiva acerca dos temas envolvidos rumo à solução da problemática, por meio de uma análise lógica ampliada. Isto é, uma análise epistemológica baseada na busca de um argumento monista, conforme se toma como premissa básica da leitura do autor em questão, para efetivar a hipótese do monismo. De outro modo, pega-se a forma como o próprio Vygotsky pensava seu projeto científico para a Psicologia e a aplica para a análise dos dados.

PARTE I

ENSAIOS ACERCA DO SENTIDO DO MÉTODO E DA FILODOXIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE

ENSAIO I

DO TRABALHO TEÓRICO E A RESPONSABILIDADE

*Nenhuma mente que se abre para uma nova ideia
voltará a ter o tamanho original.*
(ALBERT EINSTEIN).

A intenção original do presente trabalho era explicitar a importância da sincronia entre teoria e prática, o que eu diagnosticara como problemática, principalmente no meio educacional. Neste sentido, tornava-se oportuna e provavelmente desejável a realização não somente de um desenvolvimento teórico. Assim, a despeito do fato de que vários dos colegas acadêmicos, com quem discuti minhas ideias, sugerirem ser o trabalho teórico o mais adequado caminho que eu deveria seguir¹⁰, eu desejava aliar teoria e prática, realizando também um trabalho empírico. Sentia que seria necessária uma demonstração empírica que comprovasse tanto a falta dessa sincronia na efetivação do uso das teorias científicas quanto do mérito da *responsabilidade* de se dar mais atenção a tal questão. Contudo, depois de muita consideração, estou iniciando um trabalho que, *em princípio*, deve receber, simplesmente, a designação de *trabalho teórico*, a despeito de certo preconceito que a cultura acadêmica tem transparecido:

[...] o poder da teoria costuma ser subestimado em nossa cultura, mas, na moderna física teórica, “coisas” que não podemos constatar diretamente dão-nos previsões confiáveis, e sobre estas são elaboradas tecnologias bem-sucedidas. (É possível ver isso na mecânica quântica: a ideia teórica de ondas transcendentais de possibilidade levou à tecnologia dos transistores.) Damos credibilidade a essas teorias porque foram descobertas por meio de nossa criatividade. (GOSWAMI, 2005, p.37).

Digo ‘em princípio’, pois, pelo fato de lidar com questões sobre a dinamicidade da realidade, talvez, ao fim do texto, o leitor possa concordar comigo que esta dicotomia entre teoria e prática seja, tomando emprestada a expressão socrática (PLATÃO, 2010), uma “vã aparência e não fruto real”. Isso

¹⁰ Principalmente guiados pelo estereótipo de se tratar de um filósofo, mas também pela minha postura de sempre buscar uma apreciação reflexiva, não somente observadora (sem excluí-la), acerca da pesquisa científica.

porque o desenvolvimento de uma teoria é, sim, um trabalho empírico: de discernimento *da* e *na* realidade. E um trabalho empírico necessita ser uma demarcação categorial, logo uma teoria, no caso, em ação: uma teoria (acontecendo) *na* dinâmica da realidade, em vez de apenas em um livro ou texto.

Isso sem falar que, conforme se quiser observar a questão, o trabalho de reflexão teórica também pode ser visto como uma experiência sensível, logo um ato empírico. Afinal, não sentimos o que pensamos? Não criamos sentimentos acerca do que concluímos pensando? Nossa sensibilidade, por acaso, fica desligada quando estamos ajuizando algo? Aliás, a sensibilidade também não é um instrumento ponderador? Então, se se considerar que o pensamento é, sim, um movimento de experiência sensível, talvez complementar ou interdependente da interação material, o trabalho específico (e técnico) de aprofundamento teórico se coloca como imprescindível ao aperfeiçoamento da pesquisa de campo, incluindo sua metodologia.

E, o mais importante: ambas – teoria e prática – precisam se alargar continuamente quando intentam fazer parte da realidade com *responsabilidade*. Afinal, a realidade é expansiva, criativa, autorenovadora... Isso é claro e distinto! Ou alguém teria alguma dúvida sobre isso?!

Nesse sentido, se esta relação entre teoria, pesquisa empírica e prática real não for adequadamente sincronizada, com responsabilidade genuína perante a busca do entendimento da realidade, cria-se o ambiente “perfeito” para se proliferarem enviesamentos metafísicos ou fundamentalistas no trabalho científico. Ou seja, aquilo que propriamente Platão chamou de filodoxia¹¹, o “amor (exagerado) às opiniões”, ou seja, a defesa impetuosa de uma ideia (uma verdade para o seu detentor) apropriada sem o devido (ou adequado) cuidado ou postura. Como exemplo, veja-se o que Vygotsky, o autor que escolhi para analisar neste trabalho, comentou sobre a questão da relação entre teoria e a prática (e de sua comprovação):

¹¹ Este conceito será mais bem explorado ao longo de boa parte deste trabalho.

Assim foi como Freud, Levy-Bruhl e Blondel criaram seus próprios sistemas em psicologia. As contradições entre a base empírica de suas teorias e as construções teóricas edificadas sobre essa base, o caráter idealista desses sistemas, que adotaram uma expressão profundamente peculiar em cada um dos autores, o tom metafísico de suas variadas estruturas teóricas, ao que nos temos referido mais acima como a marca da crise [na psicologia]. Esse dualismo se deve a que a ciência, ao dar um passo adiante na acumulação de dados empíricos, dá dois passos para trás em sua interpretação e explicação teórica. A psicologia atual mostra quase a cada passo a tristíssima visão de como os mais recentes e importantes descobrimentos, que são o orgulho e a última palavra desta ciência, se afundam lamentavelmente em concepções pré-científicas, envoltas em teorias e sistemas semi-metafísicos criados *ad hoc*. (VYGOTSKI, 2001, pp. 30-31; minha tradução¹²).

Por conseguinte, a tal responsabilidade que denoto, filosoficamente falando, é a “possibilidade de prever os efeitos do próprio comportamento¹³ e de corrigi-lo com base em tal previsão” (ABBAGNANO, 2003, p. 855). Pois, se isso não for feito, a pesquisa e aquele que a conduz recairão em ações diletantes, marca característica da filodoxia. Assim, também é preciso considerar o agente de tal previsão, o “responsável” por ela, que é aquele – indivíduo ou grupo, teoria, ideologia – que “inclui nos motivos de seu comportamento a previsão dos possíveis efeitos dele decorrente” (idem, *ibidem*). Assim, mirando este nível de *responsabilidade* e com a postura e o desejo de ser *responsável* na produção científica, deliberei por um “trabalho teórico”, assentindo aos apropriados conselhos daqueles que acreditam na qualidade do que aqui se projeta.

Deste modo, a *responsabilidade* aqui delineada também passa a ser, em grande medida, o mote deste trabalho. Isso porque o assunto aqui suscitado gira em torno da possibilidade da ampliação ou revisão de conceitos e categorias, no exemplo do estudo que se faz de um autor (Vygotsky). Isto é, da exploração da dinamicidade que se encerra na leitura da realidade de certo

¹² Texto original: *Así fue como Freud, Levy-Bruhl y Blondel crearon sus propios sistemas en psicología. Las contradicciones entre la base empírica de sus teorías y las construcciones teóricas edificadas sobre esa base, el carácter idealista de esos sistemas, que adoptaban una expresión profundamente peculiar en cada uno de los autores, el sabor metafísico de sus variadas estructuras teóricas, constituyen en su totalidad la fatídica e inevitable manifestación del dualismo al que nos hemos referido más arriba como huella de la crisis. Ese dualismo se debe a que la ciencia, al dar un paso adelante en la acumulación de datos empíricos, da dos pasos atrás en su interpretación y explicación teórica. La psicología actual muestra casi a cada paso la tristísima visión de cómo los más recientes e importantes descubrimientos, que son el orgullo y la última palabra de esta ciencia, se hundien lamentablemente en concepciones precientíficas, envueltos en teorías y sistemas semimetafísicos creados ad hoc.*

¹³ Se é no âmbito filosófico que é evocada esta palavra, o leitor oriundo da área da Psicologia não deve de imediato, por favor, cair na tentação de orientar sua interpretação ao *behaviorismo* psicológico.

dado ou fenômeno, como é o caso do projeto científico de Vygotsky. Por conseguinte, tais conceitos, quando tratados com essa responsabilidade, formam ou são as próprias teorias, e o sentido e o significado que elas enveredam sobre o contexto de mundo em que se perfilam.

E essa postura é aqui ponderadamente assumida. Pois o que neste trabalho procuro fazer é constituir a atitude, a possibilidade, de previsão e correção do comportamento dos preceitos que buscam desvelar a (ou uma) realidade, o que é um caso de *responsabilidade*, por definição. No caso da produção científica, esta deve, sempre que se propuser a ser *responsável* (o que deveria significar sempre!), promover o diálogo em todos os níveis, mas sempre de forma justa, respeitando os pontos de vista daqueles que estão envolvidos na alocação¹⁴. Neste caso, estar-se-ia estendendo o diálogo entre os autores, as ideologias e as teorias, disciplinas ou ciências – estabelecendo-se a interdisciplinaridade como método e a devida compreensão da realidade enquanto objetivo.

De outro modo, ainda, a matéria aqui exposta também pode ser representada pela expressão “a relevância da interação e a inerente necessidade de ampliação e alocação dinâmica (revisão) dos conceitos e do conhecimento de forma geral”. Ou, simplesmente, o *entendimento da relevância da interação responsável*. Tendo em vista tal “acordo”, considero possível almejar proceder a uma análise acerca da leitura do projeto vygotskyano para a Psicologia, buscando (re)valorizar sua proposta de constituição de uma psicologia unificada.

Esmiuçando um pouco mais a questão, talvez facilite colocar de outra maneira, ainda, a compreensão da tese que busco defender neste trabalho: de que é possível uma releitura do pensamento vygotskyano, se forem considerados como indissociáveis as influências spinozistas e marxistas da concepção do seu projeto científico para a Psicologia. Como pretendo desenvolver e defender tal conjectura? Basicamente, pondo em questão o modo pelo qual comumente é apresentada e compreendida a teoria vygotskyana. E, ao mesmo tempo, tentar expor como ela poderia ser mais bem

¹⁴ Aliás, sem respeito, sem ética, nem *diálogo* deveria ser chamada a interação em questão.

dimensionada dentro da dinamicidade da realidade e de uma compreensão mais geral da psique.

Ou seja, entremeios, a tarefa é a de colocar em questão a interpretação do projeto científico de Vygotsky, buscando depurar uma leitura mais justa, mais condizente com as intenções do autor. Somente depois, até como o resultado que todo diálogo deve obter, é que pode advir uma síntese, a qual poderá, dinamicamente, amplificar o sentido e o significado do esforço daquele autor, o que será uma das condições da responsabilidade para o avanço da produção científica.

O que está propriamente em questão e o que pode convencer o leitor da relevância do argumento deste trabalho? Primeiramente, o que está em questão é a possibilidade de algo não estar sendo feito de maneira adequada; no caso geral, a seríssima questão da compreensão da realidade, e mais especificamente, a leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia. E em segundo lugar, se for verdadeiro que isso esteja ocorrendo, certo diletantismo na busca da compreensão da realidade, então estamos conduzindo nossa existência arriscadamente. Pois, tudo que se faz sem a busca da excelência da competência, torna-se comprometedor ou danoso. Deste modo, se o meu sentimento e entendimento, a intuição, de que, de fato, há algo fora da ordem, for confirmado pelo leitor após a confecção dos argumentos, então será possível se pensar em almejar novos rumos para a investigação científica, para o método como se busca compreender a realidade.

De outro modo, e, completando o argumento de persuasão, o que sugiro é que este trabalho, minimamente, possa ser visto como um ato de tentar acrescer subsídios para se pressentir vislumbres de algum sentido sobre a ideia de *ordem* no diálogo científico. Pelo menos o sentido de ordem como determinação para se perscrutar a relevância do desenvolvimento das ideias teóricas, tanto quanto se tem dado importância à pesquisa empírica. Isso porque a ideia de ordem, em um sentido universal, por vezes é muito preterida, haja vista a aversão que a ciência moderna tem sobre o conceito de teleologia (a ordem enquanto destino e ou progresso). Afinal, previsão e correção da consciência é a responsabilidade, a máxima ordem que todos gostaríamos

para a condução de todas as nossas ações, do cotidiano à elaboração científica. Ou não...?!

Não estou exatamente querendo dizer que a ciência moderna está errada em criticar a visão teleológica. Em verdade, concordo com a postura “preocupada” com que o meio acadêmico lida com a questão da existência de um *télos*¹⁵. Apenas verifico que, no mais das vezes, o que se vê são atitudes radicais. Isto principalmente depois dos movimentos de eugenismo¹⁶, inspirados na Teoria da Evolução de Darwin. Entretanto, é difícil se fazer uma ciência genuína sem se pensar em um princípio e um fim para as coisas, pois a ciência é sempre o que há entre o *princípio* e o *fim*: é o *meio*. Queremos saber de onde viemos (princípio) e a ciência é o meio para tentar se descobrir isso: por exemplo, qual a nossa condição enquanto seres cognoscentes e emotivos? Queremos saber para onde vamos (fim) e novamente a ciência é o meio para tal discernimento: por exemplo, qual o destino da sociedade se continuarmos a promulgar os valores vigentes no paradigma atual (economia materialista)?

Por outro lado, já ter em vista onde deve se chegar antes mesmo de se iniciar a jornada é um determinismo que não combina a ideia de liberdade e da força que a espécie humana tenta demonstrar perante as leis da natureza. A condição do livre-arbítrio que pode conquistar sua própria lei existencial, sua moral advinda da “autonomia da vontade”, conforme já citado por Kant. Mas e se estivermos confundindo a ideia de *fim* último com a ideia de “*meio* último”? Por exemplo, no caso da eugenia, há algum problema em se desejar que a espécie humana alcance o máximo de sua excelência? Penso que, em princípio, não. Contudo, impor que a humanidade encontre o máximo de sua excelência por um meio dito absoluto, em que não há alternativas (eficientes) para outros meios, como a seleção genética (ou qualquer outro tipo de triagem que se diga ser a única “normalidade”), já é outra coisa... Porém, o que fazer

¹⁵ Etimologicamente, significa “fim, resultado, conclusão”. Filosoficamente, pode-se dizer que é o ponto ou o estado da tendência ou fim (finalidade) para o qual se move uma realidade, ou seja, o destino. E teleologia é a parte da filosofia que estuda os fins das coisas.

¹⁶ A ideia de aperfeiçoamento da espécie por meio da seleção genética e do controle da reprodução. É bem sabido que o nazismo se incorporou da ideia, como também são bem conhecidas as consequências disso. Não à toa, após a Segunda Guerra Mundial, todo movimento teleológico (que, por conta da influência da Igreja, já anteriormente não era tão bem visto assim) foi impiedosamente atacado.

quando os meios para se alcançar as coisas se tornam o fim último que todos devem alcançar ou desejar ou respeitar? Veja-se:

Já é possível – em clínicas de fertilidade isso é feito diariamente – passar pelo crivo o DNA de um conjunto de oito embriões no estágio de oito células e deixar os pais escolherem aquele que querem implantar no útero da mãe. Quanto mais genes há para examinar, mais bem compreendidos são esses complexos de genes, mas os pais afortunados selecionarão não só os mais saudáveis como também os melhores e mais brilhantes embriões que podem, delineando os genes de seus filhos. Com as mesmas ferramentas que Hall usou para injetar o primeiro instinto num animal, um dia poderá ser possível, para pessoas em clínicas de fertilidade, injetar igualmente uma ampla seleção de instintos e traços humanos. Como essas escolhas são feitas com frequência cada vez maior, o velho sonho de Galton¹⁷ e dos eugenistas que o seguiram será realizado por bem ou por mal ao longo dos próximos séculos, quer os governos legislem a favor quer contra ele. Os ricos escolheram cuidadosamente os genes de seus filhos; os pobres, não. A distância entre ricos e pobres poderá alargar-se tanto no terceiro milênio que, antes que ele se encerre, haverá não somente duas classes de seres humanos, mas duas espécies ou todo um arquipélago de Galápagos de espécies humanas diferentes. Essas espécies poderiam ser proibidas de se acasalar pela engenharia genética da incompatibilidade química, de modo que o óvulo de uma rejeitaria o espermatozoide da outra. Silver¹⁸ vibra com o poder de sua ciência e com a visão de barreiras desabando, e no entanto, ao contemplar o futuro distante, por vezes tem a impressão de ver um desastre, um pesadelo darwiniano; da eugenia utópica para uma origem distópica das espécies.

[...] “O que alça essa questão acima do mero futurismo”, escreve Wilson¹⁹, “é, antes de mais nada, a clareza com ela revela nossa ignorância do significado da existência humana.” (WEINER, 2001, pp. 265-266).

O significado da existência humana é exatamente o *télos* que necessitamos almejar, ou seja, o rumo para o qual precisamos nos guiar. Então não sei se é exatamente uma questão de ignorância sobre esse fim o que está em questão. Todos sabemos que o que objetivamos é o bem-estar, o bem viver, a interação harmoniosa, a felicidade, a beatitude, como bem o dizia Spinoza. Igualmente sabemos que quanto melhores formos, mais capacitados e eficientes, mais chances teremos de alcançar tais metas. Nossa ignorância não reside em não sabermos disso. O problema reside no meio, no *método*, com o qual buscamos realizar tal empreita. No caso da eugenia, esquece-se que a evolução segue meios de verificação bem mais ampla do que pode ser bom para a espécie; o que, do ponto de vista do indivíduo, pode parecer aleatoriedade. Se tal mecanismo for interferido, reduzindo o processo a valores estritos do poder da existência humana, conforme o interesse pragmático e

¹⁷ Primo de Charles Darwin, um dos mais fervorosos defensores da eugenia; em certa medida, aos moldes dos nazistas.

¹⁸ Lee Silver (1952–), biólogo molecular americano (Princeton).

¹⁹ Edward Osborne Wilson (1929–), renomado e premiado entomologista e biólogo americano (Harvard), conhecido por seu trabalho com ecologia, evolução e sociobiologia.

racionalista, por exemplo, a espécie perderá a chance de se garantir em relação ao entorno, que também evolui de forma ampla. Estaremos reducionistaamente evoluídos em um ambiente amplamente evoluído. Neste caso, é possível que nossa defasagem seja, definitivamente, nossa ruína. Como diz o adágio popular: “quem muito quer, nada tem”...

Mas como resolver o impasse teleológico para não se recair em armadilhas de ambições reducionistas, daquelas que dizem respeito a um só grupo, o que pode ser como no exemplo da eugenia, mas que também pode funcionar para um dos objetos deste trabalho, a questão dualista? Como localizar um método de forma responsável, para que o mesmo não interfira no fim desejado? E, aliás, qual deveria ser o fim desejado para a busca da compreensão da realidade, ou seja, da metodologia da pesquisa científica?

Basicamente, penso que um método que não interfira no fim último almejado deva ser de caráter dinâmico, que utilize mecanismos autoatualizantes; como é o caso da dialética, que essencialmente tem por meta a promoção do diálogo entre posições postadas, em princípio, antagonicamente. Outra coisa a se dizer é que o tal método não deve ter a pretensão de substituir o objetivo final, com o prejuízo de se acabar se escravizando ao método. Por exemplo, o trabalho é um meio através do qual podemos promover nosso bem viver, nosso bem estar. Ou seja, o objetivo final, ao se trabalhar, é a existência bem realizada, integralmente falando. Mas acontece muito frequentemente de o trabalho atropelar este sentido último e acabar se tornando o fim. Neste caso, ficamos escravizados; alienados do sentido excelente do trabalho. Como proferem os marxistas (Marx propriamente), “o trabalho dignifica o homem”; mas o que dizer de um trabalho que nos escraviza, além de alienar, que não nos dá prazer algum, que nos deixa estafados? Quando ele nos dará o tempo para viver, usufruir, todos os sentidos da ideia de bem-estar, bem viver, beatitude?

Esta beatitude spinozista é o *télos*, o fim desejado na busca da compreensão da realidade? Penso que sim, se ele for bem localizado. E, neste caso, ele poderá nos guiar na confecção de um método adequado para compreender e viver a realidade, pois o mesmo nos ditará a configuração (*gestalt*) que circundará todo o caminho até o fim almejado, pois o fim é o

sentido a partir do qual devemos viver os meios. E não o contrário, em que “os meios justificam os fins” (MAQUIAVEL, 1990).

Tal destino a que devemos aspirar, de forma responsável, é a harmonia das interações. No caso do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, tal harmonia era exatamente o diálogo profícuo entre todas as tendências teóricas desta disciplina, o que desembocaria em uma ciência psicológica unificada. Não à toa, sua teoria geral almejada era também uma teoria-método, pois ele, por meio da inspiração da ética spinozista, deve ter discernido o quanto o fim já é o meio, *quando este fim é bem localizado*. Mas nunca o meio, antes de se saber o fim, já pode ser esse fim. Pois isso seria uma espécie de cortacaminho: a ambição de se ter, apressadamente, o resultado das coisas. Aliás, isso seria, sintomaticamente falando, o mesmo que não se desejar ter um fim. Por isso, assim explicado, fica mais fácil de entender por que Vygotsky falou enfaticamente que não desejava proceder a uma psicologia marxista. Queria, sim, construir uma nova psicologia, a qual ainda não sabia precisamente como seria, pois ainda estava por emergir. Vygotsky, nesse sentido, só tinha uma certeza acerca do fim da ciência psicológica: precisaria se constituir de um modo tal que servisse para a integração, o que significaria ser a promotora do diálogo entre as múltiplas tendências teóricas. Ou seja, o fim de tal teoria-método seria *ético* – porque seria promotora da justiça, da honestidade, do respeito e mesmo da amizade entre as contendidas ideológicas – e *monista* – porque formaria um sistema integralizador e gerenciado por uma unidade comum a todas as tendências teóricas.

Por tudo isso, penso que posso dizer que devemos tomar o máximo cuidado para não confundirmos o meio pelo qual fazemos as coisas, que é sempre o momento de buscar soluções aos problemas, com o resultado ou fim ou destino pelo qual fazemos as coisas. Isso é uma armadilha fácil de nos apanhar, por isso é preciso muito cuidado, o que significa saber escolher com responsabilidade o modo pelo qual queremos fazer as coisas e as motivações às quais nos entregamos. Veja-se:

Uma das maiores armadilhas em que as pessoas caem na vida é se deixarem levar pela tentativa de resolver alguns problemas que se lhes apresentam e fazer isso em detrimento de coisas que são mais importantes para elas. Em muitos de nós, a

tendência de *resolver problemas* é tão forte que, sem um conhecimento sólido e um claro entendimento de nossas prioridades pessoais, nossa tendência é dedicar uma grande parte de nossa vida à resolução de problemas que não nos levam a lugar nenhum. Como ganhar mais dinheiro, como mudar o comportamento do nosso cônjuge, como superar os medos: esses problemas que nos perturbam nos encaram frente a frente todos os dias e, por isso, estão na origem de incontáveis *best-sellers*, programas de entrevistas e seminários.

Porém, a maior das armadilhas sobre a solução de problemas em que caem até pessoas brilhantes e muito cultas continua sendo a Busca da Verdade Absoluta. (BRODIE, 2010, p. 209).

Sobre a questão da busca da verdade absoluta, é preciso reconhecer que se pensamos em um *télos*, em uma teleologia científica, estamos, sim, buscando (re)conhecer uma verdade absoluta. Existem verdades absolutas? Depende do que se considera absoluto... Mas antes, não deveríamos perguntar simplesmente se existem verdades? Na verdade, não²⁰. Pois, a '*verdade*' apenas significa, literalmente, "a qualidade, a capacidade, de observar, ver, conhecer, a realidade". E isso nós temos, não é mesmo?!

Agora só resta verificar se a questão de existirem verdades absolutas tem fundamento. O que significa dizer que algo é absoluto? Que esse algo é: imutável, completo, pleno, independente, infinito, incondicional, imperioso (que não admite contestações), único, superior, etc. Contudo, no caso da verdade, o significado mais comumente usado é o de *sentido de um conceito determinado inequivocamente em uma única interpretação possível (ou provável)* (HOUAISS, 2007, p. 30). Neste caso, às vezes, o uso comum ou contextual de um conceito passa a ser o seu sentido absoluto, ignorando-se suas variáveis históricas, por exemplo. Isso se torna estranho e curioso, pois um uso pontual, por definição, não deveria enveredar para um sentido absoluto, integral, de qualquer coisa que fosse.

Descartes acreditou ter encontrado sua verdade absoluta, o *cogito*: "penso, logo existo". E ela até pode ser absoluta em si, mas deixa de sê-lo ao se verificar que ela só pode existir na interação com outras verdades (fenômenos da realidade). Por exemplo: só posso pensar se outras coisas, além de mim, existirem; isso porque pensar é fazer relações e essas só têm sentido com mais de um objeto ou fenômeno em questão. Outro exemplo é o fato de só poder existir o pensamento se houver a linguagem, que é o meio

²⁰ Desculpe-me mais um trocadilho.

pelo qual as coisas podem ser articuladas na e pela observação da realidade. Neste caso, o que vem primeiro: o pensamento ou a linguagem? Se pensarmos como os gregos, com os quais a linguagem era representada pela palavra *logos* e que este, por sua vez, também significava realidade, então é possível dizer que a linguagem, a realidade, é que vem primeiro. Certo? Depende... Se formos idealistas continuaremos a defender a ideia de que não é necessária uma realidade concreta para haver ideias e pensamentos. Aliás, há até os que defendem que nem é preciso haver corpo, logo existência, para que haja pensamento.

De qualquer forma, e já que existe toda uma querela idealismo x materialismo, é possível se pensar que o pensamento não é necessariamente o ponto nevrálgico do funcionamento de um método para compreender a realidade. Pode ser a linguagem, que é propriamente a articulação das ideias do pensamento ou dos objetos ou fenômenos da realidade. Ou, melhor ainda, já que talvez não seja possível se pensar em um sem se pensar no outro, o pensamento e a linguagem juntos é que são o mais adequado caminho para compreender a realidade. Só é preciso se pensar em um esquema, sistema, em que ambos se completem e ajudem o operador da busca da compreensão da realidade, o pesquisador, a realizar com responsabilidade o discernimento das verdades – absolutas em alguns instantes, contextuais em todos. Dito de outro modo, o tal pesquisador não pode ficar somente na compreensão dos dados da realidade (linguagem) nem somente nas ideias sobre os dados da realidade (pensamento), ou pesquisa empírica e teoria, respectivamente.

Fundamentalmente, creio que todas estas reflexões são subsídios em favor do argumento que defende o componente que, se devidamente levado a cabo, conjuga o cerne de uma produção científica adequada: o diálogo (LOOS, SANT'ANA, 2010). Assim, o que sugiro é que se dialogue mais com o núcleo central do pensamento e da experiência sensível da realidade. No caso de Vygotsky, o que proponho é que se dialogue mais com o núcleo central de seu projeto científico para a Psicologia e com suas perspectivas norteadoras (a experiência sensível do seu projeto): a dialética como meio e o monismo enquanto fim. Assim, ficará mais fácil de se compreender a verdadeira realidade de seu projeto e as possíveis contribuições para o entendimento da

psique humana e, por conseguinte, os critérios que se devem eleger para a promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Neste sentido, é indispensável verificar se minha tese, a de que as ideias propostas por Vygotsky podem estar enviesadas e com excesso de subjetividade promovida por eventuais compreensões mal geridas que se sucederam após a morte do autor, possui fundamento. Logo, se sim, falta clareza objetiva que permita avançar sem receios no entendimento e no uso das proposições vygotskianas. Neste sentido, faz-se mister uma revisão da leitura que comumente tem emergido sobre este autor, mais do que simplesmente ponderar os ideários do mesmo baseando-se na literatura atual. Por conseguinte, é preciso ampliar a interpretação, além das sínteses que se dizem recortadamente precisas.

Recorrentemente, no ambiente acadêmico, são solicitados recortes cada vez mais “cirúrgicos”, precisos (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006). Por este motivo, frequentemente os projetos ditos “amplos demais” são duramente criticados. Assim, defender a ampliação de algo em nível de projeto científico, em princípio, não parece ser de bom alvitre. Contudo, julgo pertinente também justificar este trabalho com base neste critério exatamente porque ele pretende dialogar sobre a real procedência e adequação de tal postura na ciência: de exigência de um projeto circunspecto de modo mínimo e “preciso”, *pontual*. Em última análise, apenas para servir aos propósitos da pesquisa empírica. O que ocorre, muitas vezes, a despeito de se perder de vista o sentido da dita precisão perante a amplitude e a complexidade que a existência exige discernir.

Acontece que os recentes avanços da ciência mostram que é cada vez mais duvidosa a ideia de que existe(m) *solidamente* partícula(s) ou fundamento(s) *elementar(es)* para os fenômenos da realidade, logo para toda a ciência (por exemplo, GLEISER, 2010; JABLONKA, LAMB, 2010; MLODINOV, 2010; GRIESEMER, 1990; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a). O que significa dizer que uma “redução fenomenológica” ou recorte analítico pura e simplesmente não consegue alcançar o estatuto, o código último da conformação das coisas e do mundo. Por exemplo, como apontam Jablonka e Lamb (2010), o dito “código genético” (DNA) não consegue sustentar

isoladamente a compreensão precisa da ideia de evolução das espécies e o desenvolvimento dos seus indivíduos. Segundo as autoras, é preciso conhecer outras dimensões, como a epigenética e os comportamentos históricos e sociais da vida (no caso humano, também o cultural).

Assim, tem se tornado cada vez mais notório o quão indispensável é amplificar as observações rumo a uma compreensão mais sistêmica dos fenômenos investigados, de maneira a defini-los o mais eficazmente possível. De outra forma, é preciso levar em conta a possibilidade de que a relação da amplitude e da complexidade com os recortes pontuais da realidade se retroalimenta na condução da mais adequada significação rumo à conceitualização dos fenômenos. Por isso, fica sem sentido uma pesquisa científica articulada somente com o viés da pesquisa empírica. É preciso que a investigação também tenha a ambição de revisar teoricamente qualquer assunto que seja. Não é apenas uma questão de a pesquisa informar algo sobre a realidade. O que fica em questão é também refletir sobre como fica a realidade após termos posse de tal dado.

E o melhor (ou pior) disso tudo é que nem seria necessário esperar os últimos avanços científicos para darmos mais atenção a isso. Houve outros pensadores que já se preocuparam com tal questão, inclusive em momentos decisivos do conhecimento e da ciência. Para ficar mais claro, creio que deva exemplificar a questão relatando acontecimentos relevantes, os quais merecem menção para este trabalho: acerca do sentido da lógica que geralmente promoveu o raciocínio científico.

Em relação à lógica, desde a origem das discussões sobre os parâmetros últimos para o entendimento da realidade, não estava claro que se deveria eleger exclusivamente uma lógica objetiva e linear. Como exemplos de pensadores que se preocuparam em analisar tal contenda da gênese da filosofia ocidental temos Hegel e Heidegger. Hegel (1999, pp. 144-156) na análise da dialética de Zenão, como contraponto a Heráclito e Parmênides. E Heidegger (1991) em seu questionamento sobre a condenação *ad hoc* dos sofistas. Neste último sentido, a reprovação histórica dos sofistas se deu sem uma devida investigação acerca da realidade do julgamento da “sentença” ou fama que estes receberam. Ficaram famosos por serem falaciosos e, por

consequente, *merecem só e tão somente o desprezo do conhecimento que almeja a verdade.*

O que estes autores têm em comum acerca da crítica à lógica clássica é a postura de “reinventar” o olhar filosófico, logo epistemológico, sobre a compreensão da realidade. O primeiro com o foco no diálogo, trazendo à baila a dialética, o que teve grande repercussão em seu pupilo, Karl Marx – o que foi expressivo para que Vygotsky assumisse o método dialético do marxismo como princípio de desenvolvimento teórico científico. Já o segundo na questão do fenômeno, repensando a lógica da constituição das coisas, sobretudo na do “ser dos entes” (*dasein*). Isso lhe valeu a marca de fenomenólogo, a despeito de ele mesmo não se compreender assim: de fato, a alcunha de fenomenologia restringia demais a concepção filosófica de seu pensamento.

De qualquer forma, o que conta é que uma lógica ajuizada unidimensionalmente foi sintetizada no pensamento de Aristóteles, sobretudo, nos princípios da (não)contradição, da identidade e do terceiro excluído. Por “contextos” não necessariamente “lógicos”, e mais por argumentos *ad baculum* (WALTON, idem, ibidem), impositivos. Isso ocorreu tanto em Aristóteles, o precursor dessa lógica, quanto em toda a história do conhecimento que se seguiu. Enfim, o que se viu foi a imposição da força da lógica aristotélica.

Até hoje, a ciência ainda se baseia neste tipo de lógica, *quase* que exclusivamente. Entretanto, estudiosos da lógica “ampliada” (heterodoxa) como Vasiliev e Lukasiewicz, especialmente em relação ao princípio do terceiro excluído, defenderam que este princípio aparentemente se configurava na “mente de Aristóteles com o objetivo de refutar seus adversários, e não por razões lógicas.” (D’OTTAVIANO, FEITOSA, 2003). Assim, porquanto a lógica tradicional, que conduz a ciência pode ser questionada, creio que possa ser bem vindo um trabalho que tenta operar novas possibilidades lógicas para buscar redimensionar a metodologia e as concepções teóricas que podem vir a ser revisadas ou ampliadas.

Por tudo isso que foi ponderado sobre o alicerce metodológico da ciência, pretendo que seja reconhecidamente relevante revisar a leitura que tem proliferado sobre um autor como Vygotsky, o qual lutou por demonstrar a

necessidade de revisão metodológica de uma ciência inteira, como a Psicologia, almejando sua ampliação ao caráter unificador. Porquanto tenho o mesmo objetivo deste autor, o de buscar criticar o método de investigação dos conceitos até agora possivelmente compreendidos de modo estanque e reduzido, considero válido empreender um estudo teórico que busque discutir o pressuposto vygotskyano mais precisamente dentro de seu verdadeiro propósito. Ao mesmo tempo, demonstrar que é lícito reivindicar a reflexão acerca de uma psicologia universal, de uma psique localizada, de forma responsável, entre o pensamento e a linguagem que a realidade pode proporcionar.

Por fim, espero que o leitor tenha, mesmo que minimamente, adentrado em algum tipo de sentimento favorável à importância que tentei denotar acerca do papel do trabalho teórico em consonância com a necessidade científica que é a pesquisa empírica. Desejo, igualmente, que tenha ficado claro o suficiente o sentido de responsabilidade, que é conjugar as esferas reflexivas e exploradoras do “lidar” científico. Também quero que o leitor tenha compreendido minha reivindicação acerca *do trabalho teórico e a responsabilidade* que se faz necessário incluir nos meandros da busca da compreensão da realidade, ou, no caso acadêmico, da metodologia da pesquisa científica. O que se fará evidenciado, como prometido, na segunda parte desta tese, quando da verificação do *caso da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia*. E, ainda, que o leitor não tenha me julgado importuno ou coisa que o valha e que esteja munido de motivação, oriunda da importância que supostamente carregam os motes que aqui estão por vir, para prosseguir no caminho de compreender o argumento desta tese, os seus sentido e significado.

ENSAIO II

DA AUTORREFERÊNCIA DA TESE: “NÃO SOU NORMAL!”

*Há sempre alguma loucura no amor.
Mas há sempre um pouco de razão na loucura.
(NIETZSCHE).*

*Aqueles que puderam viver na plenitude de seu estado de loucura,
são tomados por algo muito parecido com demência,
fazem discursos incoerentes, pronunciando palavras estranhas e sem sentido
e quando voltam a si, dizem não saber onde estiveram, se no corpo ou fora dele,
ignoram se estavam acordados ou adormecidos, não sabem o que ouviram,
o que disseram, o que fizeram, têm só recordações que parecem
ter passado por um véu de névoa e sonho.
Só uma coisa sabem: terem estado no cúmulo da felicidade.
Por isso choram por terem voltado à sensatez e, sobretudo,
desejam ser eternamente vítimas daquele tipo de loucura.
(ERASMO DE ROTERDÃ).*

Por favor, não se assuste, caro leitor... A expressão “não sou normal!” não está necessariamente sendo usada para se referir a algo (ou alguém) “lunático”. Nem há a intenção de dizer que o comumente normal por aí é ou está sendo ruim de uma forma irrestrita e só o “não-normal” é que merece atenção; como a mídia, quase sempre, coloca-nos o panorama dos noticiários ou como a visão do movimento pós-moderno muitas vezes conflagra. A intenção é só e tão somente colocar em questão que a classificação relativa à normalidade ou normalização deve ser dinamicamente concebida. Isto é, não se deve colocar qualquer proposição que seja como normal em detrimento de outras não o serem de um modo absoluto. Afinal, o jogo pode se inverter; já que o habitual é exatamente esse processo, periodicamente, fazer trocar ou inverter os papéis.

A ideia de norma ou normal diz respeito há algo ou alguma coisa que esteja ou deve vir a funcionar a contento. E que, em algum momento, aquilo que é normal fica saturado ou inconsistente, necessitando ser renormalizado. Quando algo está funcionando a contento não quer dizer que nada mais (outra norma) não seja uma boa opção que também funcionaria igualmente a contento, se tivesse a oportunidade de aparecer ou se mostrar. Contudo, aquilo que pontualmente é a norma ou o normal – por um motivo outro, e que nem

sempre é tão lícito ou procedente assim – passa a ser o crivo de aferimento da realidade de uma forma tal que tudo que não é essa norma passa a ser, por definição, não-normal.

O que quero mesmo colocar em discussão com este ensaio, que se apresenta com um título um tanto quanto peculiar, é que a realidade é complexa e diversa e que a norma ou o normal sempre se insere a partir de um contexto. E que, se tal contexto se alterar, a “regra do jogo” também haverá de mudar para que as coisas voltem a uma *capacidade funcional* adequada, conforme o desejado ou apropriado. Ou seja, “toda vez que complicarmos algo que já estava funcionando a contento (...) deveremos renormalizar a nova função, para que ela novamente passe a descrever a realidade.” (CHERMAN, MENDONÇA, 2009, p. 200).

De forma geral, dentro do que está disponível para o público científico e também ao comum, é bem possível que esta tese não possa ser classificada como normal. Aliás, é exatamente isso que ela tem como tema (e lema): o questionamento do que é normal dentro de uma realidade que é, como premissa já assumida, dinâmica. Logo, dentro da dinamicidade, o normal é, digamos, muito mais etéreo do que se promulga por aí. E, por isso mesmo, talvez já se explique por que este trabalho não é e nem deseja, pelo o que está sendo praticado, ser normal.

E o que seria uma tese “normal”, dessas que comumente estão disponíveis ao público? Para se ter uma ideia do que quero dizer com o que está disponível, veja-se qualquer obra de Metodologia da Pesquisa Científica e observe como é instruído se proceder para se “fazer ciência”. O leitor verá que o que aqui se apresenta intenta fugir ao protocolo padrão, sem ignorá-lo, contudo. Como exemplo, cito a obra que usei quando cursei a disciplina de Metodologia (Seminário de Pesquisa) durante este doutorado – *Metodologia de Pesquisa*, de Sampieri, Collado e Lucio (2006) –, a qual tem por objetivo “guiar, passo a passo, os professores e estudantes para realizar pesquisas científicas” (p. XIX). Ou seja, já há toda uma normalização de como se “fazer ciência”: dentro de parâmetros pré-estabelecidos de pesquisa e recorte.

Enfim, esta tese aqui presente não segue, por iniciativa própria, o padrão normal. O que busco, ao longo de todo o texto, é manifestamente denotar algo importante e fundamental de ser efetivado em momentos especiais do fazer científico: uma reflexão acerca dos caminhos e dos objetivos da ciência. Por isso, o que será mostrado aqui não é um relato analítico de algum fenômeno pontual que foi escolhido por um motivo ou outro. Fujo do “reducionismo” e de certas dicotomias oriundas do dualismo justamente para buscar demonstrar uma contraposição referencial entre dois estilos: *stricto* e *lato sensu*. Mas esta contraposição é apenas provisória, pois o que se defende, em última análise, é a necessidade de se compreender a interação que estes dois modos de ver a realidade empreendem. E que a busca da compreensão da realidade não se faz ao se observar apenas um dos tipos de investigação.

A metodologia “normal” e, por conseguinte, o produto que ela gera (teses, dissertações, artigos) se perfazem pela exigência do “recorte bem delineado”, conforme a própria obra citada de Sampieri, Collado e Lucio. Contudo, tal estratégia, no mais das vezes, faz perder de vista certos princípios básicos do que está em questão e, até mesmo, o *que* está em questão. E o que está em questão? A compreensão da realidade! Parece que é deixado de lado o fato de que, ao se reduzir (fazer um recorte bem delineado) os fenômenos para investigá-los, os mesmos, neste momento de “redução fenomenológica” (SOKOLOWSKI, 2010), deixam de ser precisamente a realidade: tornam-se ensaios²¹...

Um ensaio diz respeito à busca do domínio de certa especificidade. Tal especificidade pode ser, no caso das ciências humanas, da compreensão do conceito de sociedade, da desigualdade, de relação humana, de afetividade, etc. Sendo que o domínio desta, digamos, técnica – de como as coisas funcionam e, por conseguinte, com esta informação, o que elas precisamente são – é feito para se retornar à realidade, posteriormente, para tentar afetá-la

²¹ É, isso mesmo: como toda a primeira parte desta tese. Isto é, estes ensaios não são a realidade, são reduções fenomenológicas para melhor compreender o que está em questão na realidade. Realidade esta a qual se deve retornar; o que procedo na segunda parte do trabalho, investigando algo concreto, acerca da realidade (no caso, os procedimentos da ciência para a compreensão de um estudo realizado por um determinado autor, Vygotsky). Também é preciso mencionar que os ensaios não são necessariamente reflexões teóricas, filosóficas ou epistemológicas, como é o caso aqui. Podem, igualmente, ser a própria pesquisa científica, como uma “reflexão externa” ao pensamento, conforme foi discutido no ensaio anterior.

da melhor forma possível, do modo mais apropriado, segundo critérios postos para o bem da espécie. Ao que, não se pode esquecer, é preciso diligenciar para (re)alocar tal técnica aos outros diversos conceitos/fenômenos que circundam o que foi perscrutado. Diligenciar nada mais é do que (re)fazer o percurso do movimento daquele fenômeno na realidade propriamente dita. Em outras palavras, é indispensável, por fim, refletir teoricamente sobre como fica a interação do conceito adquirido pela pesquisa empírica do fenômeno com o funcionamento dinâmico da realidade.

Assim, no final das contas, o recorte só pode ser pensado enquanto encaminhamento *temporário* da busca da compreensão do que está em questão. O que pode significar, em última instância, que não existe, a rigor, um recorte bem delineado *stricto sensu* como investigação da *realidade*. O que existe, sim, é uma pesquisa do *fenômeno*. E o fenômeno, conforme a averiguação, só poderá ser (re)considerado equivalente à realidade quando se mostrar (por meio de um trabalho de aprofundamento teórico) seu funcionamento com as diversas conexões fenomênicas que o mesmo insurge, seu contexto de interações. Sendo que a verificação dos conceitos das tais conexões, provavelmente, já terá sido feita por outras pesquisas e estudos. Eis a importância da intradisciplinaridade e da interdisciplinaridade como meios de promoção da compreensão da realidade *lato sensu*.

Tudo isso funciona, mais ou menos, como um treinamento esportivo. Explico. Depois de se compreender o esporte ao qual se vai empenhar, enquanto jogo, disputa, performance, desempenho, execução, etc., é preciso buscar dominar suas técnicas, táticas, estratégias, etc. Tal busca de domínio é precisamente o que se chama de *treinamento*, o qual se equipara ao sentido que estou tentando denotar do termo ensaio.

Por exemplo, o jogo de tênis. Após conhecer as regras do jogo, se o objetivo é praticá-lo em sua excelência, é necessário aprender como ser eficiente com o que este esporte oferece enquanto movimentação corpórea e estratégias (inteligentes) para vencer uma disputa (jogo). Para tanto, é imprescindível se treinar desde como se pega na raquete até como vencer psicologicamente um adversário que é “forte mentalmente”. No meio destes dois extremos estão os treinamentos dos inúmeros tipos de golpes (batidas) na

bola. E como se dá, tecnicamente falando, o treinamento desses diversos meandros que precisam ser dominados para se chegar a um nível de excelência da prática deste esporte? Em um primeiro momento, por meio do treino específico e recortado de cada uma das coisas que perfazem o jogo: segurar a raquete, movimentação, golpes, etc. Sim, o que se faz, a rigor, são os tais “recortes bem delineados” ou “reduções fenomenológicas” de cada um dos elementos que participam do jogo. Isso para, em um segundo momento, buscar sincronizar todos esses elementos em uma situação real (incluindo-se a questão psicológica); que é a interação ampla de todos esses elementos, o que também é treinado. Provavelmente, somente depois desses dois tipos de treinos é que é possível dominar de modo pleno o exercício deste esporte (ou de qualquer outro).

De forma geral, isso não é diferente do aprendizado, logo da compreensão da realidade do que está em questão em cada situação, de qualquer coisa que seja; como dirigir um automóvel, efetuar operações algébricas (ou matemáticas, de forma geral), fazer orações linguísticas bem elaboradas, etc. Mas por que um procedimento que parece tão óbvio, que faz parte de as coisas serem bem feitas, dominadas em sua excelência, é, muitas vezes, esquecido ou deixado de lado ao se fazer ciência? Talvez porque a ciência, em si mesma, esteja em um estágio transitório de desenvolvimento, quem sabe até embrionário, em que se detém prioritariamente em uma fase primária, como no treinamento que descrevi acima. Quiçá, falte compreendermos que o verdadeiro exercício da ciência é no “jogo” da realidade, e não nas pesquisas empíricas ou nas reflexões teóricas, apartadamente. E que tal “jogo” não é uma brincadeira, mesmo que lúdica, nem uma luta de classes *ad infinitum*; é a busca do real sentido e significado da vida. Neste sentido, veja-se uma interessante opinião acerca deste impasse:

Lewontin²² é um excelente drosofilista²³, que gosta de nadar contra a corrente, e um polemista contrário a muitos dos pontos centrais na ciência do Ocidente. “A teoria darwinista da evolução por seleção natural”, escreveu, “é obviamente capitalismo do

²² Richard Lewontin (1929–), americano (Harvard), biólogo evolucionista, geneticista e crítico social. Participou do desenvolvimento das bases matemáticas da biologia populacional e da teoria evolutiva.

²³ Aquele que se dedica ao estudo das drosófilas, espécie de moscas, as quais são bastante apreciadas enquanto base de estudo na Biologia, devido à facilidade da compreensão comportamental e da manipulação genética.

século XIX em sua expressão máxima, e sua imersão nas relações sociais de uma burguesia ascendente teve um efeito esmagador sobre sua teoria.”.

(...) As ideias de Lewontin sobre o Projeto Genoma Humano e a pesquisa genética em geral o situaram num extremo do espectro de debate. Ele sustenta que, uma vez que encontrar um gene não nos diz o que está se passando acima dele, um gene, em si mesmo, é uma informação sem valor. Benzer e seus alunos responderiam: mas é um primeiro passo, uma brecha para entrar.

Lewontin escreveu²⁴ que as metáforas da ciência são

cheias da violência, voyeurismo e tumescência da fantasia adolescente masculina. Os cientistas “se engalfinham” com uma natureza sempre fêmea, para “arrancar dela a verdade” ou para “revelar seus segredos ocultos”. Fazem “guerra” contra doenças e as “conquistam”. Boa ciência é ciência “dura”; má ciência (como aquele refugio de tantas mulheres, a psicologia) é ciência “mole”, e a biologia molecular, como a física, é caracterizada por “inferência dura”. O método da ciência é em grande parte reducionista, tomando a metáfora do relógio de Descartes como base para dilacerar o mundo complexo em pequenos fragmentos e pedaços para compreendê-lo, lembrando muito o modo como o garotinho arquetípico desmonta o relógio real para ver como ele funciona. (WEINER, 2001, p. 235).

A despeito do tom marxista um tanto quanto radical, tal declaração expressa convenientemente os pressupostos que analiso, acerca da postura científica voltada ao reducionismo. Já quanto à ofensiva à Psicologia enquanto “refúgio de mulheres”, posso dizer que há, de um lado, certo sentido; contudo, de outro, evidencia uma atitude sectária que não condiz com uma postura que visa criticar o que não está devido dentro da ciência. A parte que interessa verdadeiramente, a que faz sentido, denota um problema constituinte da história da ciência psicológica moderna: o da dificuldade metodológica, logo da operacionalização da psicologia enquanto ciência. Isso porque a diferença entre uma ciência “dura” (*hard*) e uma “mole” (*soft*), conforme o caso citado, diz respeito justamente a possível “matematização” e, por conseguinte, do controle das pesquisas experimentais da disciplina que estiver à prova. No caso da Psicologia, a grande dificuldade²⁵ é resolver essa presumível incompatibilidade com o cálculo matemático e com a lógica literal da linguagem. Pois há uma multiplicidade de intrincadas conexões entre os fenômenos que perfazem o conteúdo (os elementos) da ciência psicológica. Do que emergem complicações sérias em se definir conceitos, aprontar formulações (equações) e interpretar os dados.

²⁴ LEWONTIN, R.C. *Human Diversity*. New York: Scientific American Books, 1982.

²⁵ Engraçado... Se há uma *grande dificuldade*, não se deveria classificar a Psicologia como *hard*? Por acaso, há coisa mais complicada, “dura”, do que resolver o “imbróglio” que é a definição e operacionalização do estudo do objeto essencial da Psicologia, por definição, a psique? Psicologia: ciência “mole”, é?! Gostaria de ver quem assim a classifica vir lidar com o grande desafio que é tentar compreender e definir a psique humana...

Por isso, se a Psicologia não se debruçar em se resolver, nunca acabará a segregação que recebe no meio científico. Isso em um nível externo ao funcionamento desta disciplina, porque, internamente, se ela não se solucionar, jamais o conflito entre as diversas tendências teóricas cessará. Mas não era exatamente este o projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, orientá-la a se entender internamente, o que resultaria em um status científico, enfim, adequado? Exatamente! Ele almejava a integração ampla no contexto da ciência psicológica:

Vygotsky exigia amplitude sem ecletismo ou dogmatismo, mas com flexibilidade. Um instrumento principal em sua atitude científica era o que tenho chamado de *assimilação crítica*. Essa postura intelectual incorpora contribuições válidas de diferentes sistemas psicológicos enquanto elimina objetivos que não têm correlação real com os fatos. Poucas palavras como as de Vygotsky têm sido escritas em diálogo permanente com tantos psicólogos, com tal amplitude de orientações. Suas asserções resultam de contraposições criativas. A assimilação crítica é diferente do ecletismo, já que permite integração coerente. O ecletismo, ao contrário, é apenas a coexistência incoerente de asserções contraditórias sob uma estrutura supostamente unificada. (MOLL, 1996, p. 50).

Com tal comentário de Moll, fica clara a importância do projeto vygotskyano para a Psicologia. Contudo, dever-se-ia mesmo excluir o sentido de *ecletismo* da postura de Vygotsky? Porquanto este comentador define reducionista o conceito de ecletismo, não tê-lo em conta não poderia tornar Vygotsky também um reducionista? Afinal, a suposta criação de uma teoria-método só faria sentido com algum tipo de mecanismo que promovesse uma aceção eclética ao funcionamento das conexões dos diversos fenômenos (elementos) que compõem os meandros da psique humana. Claro que, para isso acontecer, é preciso definir diferentemente (do referido comentador) o significado de ecletismo, de modo mais ampliado.

O ecletismo como Moll coloca não é a única possibilidade conceitual, mesmo filosoficamente, que é de onde vem esse tom preconceituoso. O ecletismo também pode ser considerado como o critério que possibilita o “acordo comum dos homens (*consensus gentium*)” (ABBAGNANO, 2003, p. 298). O que pode combinar com o método vygotskyano, materialista histórico e dialético, que buscava perscrutar no constructo da história do pensamento da ciência psicológica o *critério*, a “unidade funcional”, que seria comum às várias

perspectivas do movimento existencial humano localizado a partir da psique. Tal critério deveria servir para a justaposição, em um momento, e síntese, em outro, de teses e argumentos oriundos das diversas tendências teóricas da psicologia formando uma visão da psique dinâmica, coordenando e conciliando a pluralidade e as multifacetadas dos elementos psicológicos em uma visão ampla e flexível.

Mas por que Vygotsky poderia incorrer em reducionismo se não assumisse algo do ecletismo? Exatamente porque o que está em questão, no caso de um método para compreender a psique humana, não é simplesmente localizar um momento de síntese unidimensional para a construção de uma teoria psicológica. É preciso compreender que jamais se eliminará as múltiplas tendências funcionais dos elementos da psique. Isso significa dizer que um mesmo elemento ou fenômeno da psique pode operar conforme prevê, por exemplo, a psicanálise em um momento ou conforme observa o behaviorismo em outro, ou até justapostamente. De maneira conjecturada, é isso que pode fazer com que não se chegue a acordo nenhum sobre quem está certo, o que pode fazer se ter a impressão de que há uma “coexistência incoerente de asserções contraditórias sob uma estrutura supostamente unificada”. Porquanto, o que eliminaria todo o problema seria pensar não a hipótese de uma *estrutura unificada* (reducionismo estanque), mas, sim, na proposição “ecletica” de uma *estrutura unificadora* ou *autoatualizante* (ampliação dinâmica), o que respeitaria a dinamicidade dos fenômenos da realidade psicológica – bem como suas diversificadas possibilidades de leitura (entendimento); claro, tomando-se o cuidado para não enveredar para o ecletismo irresponsável, ao modo do comentário de Moll. Esta última definição, absorvendo o ecletismo visando a uma ampliação dinâmica, parece combinar mais com a ideia de teoria-método, que era o propósito do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia.

Ainda em relação à questão do reducionismo, posso dizer que esta tese é não-normal também porque, buscando não ser reducionista, apresenta indicativos diferentes do que é comum. Por exemplo, o leitor porventura acostumado aos trabalhos acadêmicos, estranhará o fato de aparecer, nos Objetivos Específicos, tantos itens (treze). Diz-se aos alunos, mestrandos e

doutorandos, que é necessário precisar sucintamente esses objetivos por conta de o trabalho (a pesquisa) ter de dar conta de responder a tais aspirações investigativas. Por isso, quanto menos e mais precisos forem esses objetivos, maior será a garantia de obtê-los.

Todavia, isso só pode ser rigorosamente observado se se tratar de um trabalho de “recorte bem delineado”, circunspecto minimamente para se alcançar o máximo controle. Afinal, quanto menor o recorte, menores serão as possibilidades de se conseguir objetivos específicos. Ou, de outro modo, quanto menor o recorte, mais concisa será a quantidade de objetivos específicos. Obviamente, tudo isso tem seu mérito, se respeitarmos o sentido maior de se fazer ciência, que é transpor o resultado dos dados alcançados nos objetivos específicos para uma reflexão mais apurada de compreensão da realidade.

No caso desta tese, o sentido disso fica um pouco alterado. Como se trata de um trabalho que busca ser mais amplo porquanto é uma investigação de cunho teórico, ela já se prontifica em ser o tal momento de reflexão que intenta ser mais apurada para a compreensão da realidade. Por isso, os objetivos específicos, neste caso, terão, obrigatoriamente, de ser igualmente amplos, derivando conexões mais difundidas, combinando com o sentido de uma realidade dinâmica. Ou seja, quanto mais amplo o recorte, ou o alcance deste, mais objetivos específicos tendem a emergir. Evidentemente, isso não pode ser feito desmedidamente, aquém ou além do que o propósito em questão permite ou afere. É preciso não só descer ao reducionismo; é importante, igualmente, ascender à amplitude da compreensão da realidade. Desta forma, talvez não se possa mais negar que isso seja importante de se efetivar, conforme denota o testemunho a seguir:

Ultimamente, ele [Seymour Benzer²⁶] às vezes lembra o que Salvador Luria²⁷ lhe disse na noite em que se conheceram – a noite em que ele viu o retrato de Delbrück²⁸, a

²⁶ Seymour Benzer (1921-2007), físico, biólogo molecular e geneticista comportamental americano.

²⁷ Salvador Luria (1912-1991), italiano naturalizado americano, foi um microbiologista ganhador do prêmio Nobel, em 1969, com Max Delbrück e Alfred Hershey, por investigar o mecanismo das infecções virais em células vivas, especialmente os bacteriófagos.

noite em que deixou a física. Luria disse algo que lhe pareceu extremamente importante, embora naquela ocasião ele não pudesse entender. “Ele disse: ‘Todo mundo fica descendo, descendo, descendo, tentando ser mais reducionista, tentando ver de maneira cada vez mais refinada, para encontrar a base da estrutura e da função.’ E ele disse: ‘Acho que é hora de começar a subir de novo – seguir na direção oposta.’”

“De modo que eu estava interessado nisso”, diz Benzer agora. “Mas é claro que levou um longo tempo antes que eu... é preciso descer por um longo tempo antes que comece a parecer que a gente está subindo de novo. É muito mais fácil descer.” (WEINER, 2001, p. 231).

Assim, ao mesmo tempo em que muitos estão parecendo estar “descendo”, esta tese pretende ser não-normal e “subir”, o que significa combater o reducionismo estanque, aquele que não procede a interagir com a amplitude da realidade. Tal reducionismo é um caminho direto para a construção de opiniões igualmente reducionistas e, por conseguinte, múltiplas e sem conexão interacional com outras opiniões, ou seja, com a realidade dinâmica. Esse fenômeno é o que já denotei caracterizar-se como *filodoxia* e que me deterei mais prolixamente no último ensaio (Ensaio V). A filodoxia, assim manifesta, não só é o resultado do reducionismo impróprio como também alimenta mais reducionismos da mesma ordem. É um círculo vicioso retroalimentador. Neste sentido, a autorreferência da tese como não-normal também diz respeito à aceção do conceito de filodoxia, expressado desde o título deste trabalho. Aliás, o uso deste conceito, já um tanto esquecido e, quiçá, ultrapassado, também ajuda na qualificação da autorreferência referentemente à não-normalidade. Dito de outro modo, trago à baila o conceito de filodoxia para (re)lembrar que este problema não foi encerrado. E, então, fazer com que não o conceito, mas a ocorrência do mesmo possa ser combatido.

Dito tudo isso acerca da questão do reducionismo, voltarei à questão central deste ensaio, o sentido não-normalidade, que é a autorreferência da tese, perante a normalidade. Esta tese se diz não-normal justamente porque se diz científica, mas, ao mesmo tempo, contrapõe o sentido da cientificidade comumente praticada. Ou seja, é o fazer ciência se autoquestionando.

²⁸ Max Delbrück (1906-1981), alemão, foi um eclético acadêmico. Enveredou pela História, Astrofísica, Física teórica e Biologia. Conforme a nota anterior, também foi agraciado com o prêmio Nobel.

Portanto, anuncia-se tal perspectiva porque não é comum, na ciência contemporânea, questionar a si mesma. O habitual é continuar desenvolvendo o que está emergindo. Pragmaticamente falando, principalmente a tecnologia e todo o seu sentido analítico exclusivista – esmiuçador dos detalhes (reduções fenomenológicas) da realidade. Avançando mais ainda, esta tese pretende manifestar a ideia de que o normal também se explica pelo o que não é (compreendido) como normal... E vice-versa! Isso porque a realidade compreende todo o(s) conjunto(s) de coisas, e suas respectivas possibilidades, que existem. E, assim, esta tese se apresenta, autorreferencia-se, como não sendo normal...!

Poder-se-ia aparentar ares de paradoxal ao dizer (ou a tese dizer) “não sou normal”. Pois, alguém (ou algo) não-normal não deveria ter a capacidade de saber se é ou não normal: o louco, para ser louco, precisa, por definição, ignorar sua loucura. Mas, nesse sentido, o contrário também deveria ser válido: o normal, para ser normal, precisaria, por extensão, desconhecer por si mesmo o que o faz normal; os outros é quem deveriam demonstrá-lo, pela alteridade. Assim, a autorreferência ou é um instrumento “proibido” ou é uma ferramenta difícilíssima de ser manuseada.

Particularmente, prefiro a segunda opção: a de que a autorreferência é uma ferramenta delicada. Tal difusor, com o melhor entendimento do por que recaímos em egocentrismos, antropocentrismos e outros “ismos”, habilitar-nos-ia definitivamente a, por exemplo, vivermos melhor nossa individualidade perante a sociedade e a natureza: a totalidade. Nesse jogo de ampliação de nós mesmos (e de nossas expressões sobre a realidade) para os outros (e vice-versa), avançaríamos na compreensão dos paradoxos, das redundâncias, das anacronias e das lacunas (inconsistências) até sua dissolução, rumo à existência em uma realidade mais harmônica – com uma visibilidade mais límpida (ou menos opaca) acerca de seu inevitável caráter sistêmico.

De tal modo, se existe o paradoxo do mentiroso²⁹ também deveria existir o paradoxo do verdadeiro (ou do correto ou sincero ou franco). Por exemplo, do cientista ou do filósofo: daqueles que dizem/amam a verdade, claro, depois de

²⁹ Que se denota pela expressão “eu estou mentindo”, tendo como consequência o seguinte questionamento paradoxal: “alguém que diz que está mentindo fala a verdade?”.

investigar e/ou refletir sobre a mesma. Afinal, sendo a verdade tão difícil de apreender³⁰, já que ela é a representação da realidade – a qual está sempre em mutação, em movimento: dinâmica –, não seria, talvez, um paradoxo alguém afirmar: “eu estou falando a verdade”?!

Por conseguinte, se o ‘co-nhecimento’³¹ é a expressão da verdade, a qual é aferida dialogicamente, pela espécie em concordância com a lógica da realidade (universal), então, em princípio, ninguém poderia utilizar (*per se*) a expressão “eu estou falando a verdade”. Dever-se-ia ter a concepção, se fosse o caso, de que “*estamos falando a verdade*” ou usar sempre a ideia interrogativamente: “estarei eu falando a verdade?!” e “o que você acha?”.

Portanto, esta tese deveria se colocar em seu devido lugar e dizer: “não *estou* normal”... E, desta feita, quem sabe um dia almejar, mesmo sendo o que é (aqui se apresentando não-normal), **sincronicamente** *ser* e *estar* normal... Ou seja, a dinâmica da realidade, pode transformá-la em algo normal um dia; logo ela não é não-normal e, sim, ela não *está* não-normal...

Como bem dizem os Teoremas da Incompletude de Gödel³² (2012; GOLDSTEIN, 2008), nenhum conjunto – logo uma normalização (uma norma

³⁰ Veja-se a história do conhecimento humano, tão cheia de idas e vindas em seus paradigmas, perante os quais, na renovação de um para outro, a verdade anterior se desintegra, cai em desgraça.

³¹ A denotação do prefixo ‘co’ diz respeito a sua concepção etimológica: de algo instituído em **conjunto**, **coletivamente**, em **concordância**, etc.; ou seja, nunca arbitrariamente, feito por um único elemento ou pessoa ou organização ou percepção, etc.

³² Kurt Gödel (1906-1978), célebre matemático austríaco naturalizado norte-americano, elaborou seu Teorema da Incompletude em 1931, em meio a um grande fervor acadêmico (que se estendia desde o Congresso Internacional de Matemática de Paris, em 1900) que intentava estabelecer, de forma definitiva, a fundamentação lógica da matemática; o que, por sua vez, reverberaria em toda a ciência moderna, tornando-a consolidadora de “verdades absolutas”, já que esta se principia pela normatização lógico-matemática. Contudo, Gödel, por meio de seus paradoxos/teoremas acerca da in-completude dos conjuntos, implicou a improcedência deste ideal acadêmico-científico; pois demonstrou que os tais paradoxos não eram meras curiosidades ou pequenas dificuldades que poderiam ser contornadas (conforme acreditava Russel, por exemplo). Esses paradoxos, explicados em seus teoremas, mostraram-se fiéis ilustrações da limitação da determinação absoluta de fundamentos explicáveis a priori, *per se*. Os dois teoremas que compõem o argumento, basicamente, resumem-se na ideia de que “ou o sistema de proposições é consistente e incompleto ou é completo e inconsistente”:

Teorema I: “Qualquer teoria axiomática recursivamente enumerável e capaz de expressar algumas verdades básicas de aritmética não pode ser, ao mesmo tempo, completa e consistente. Ou seja, sempre há em uma teoria consistente proposições verdadeiras que não podem ser demonstradas nem negadas.”.

Teorema II: “Uma teoria, recursivamente enumerável e capaz de expressar verdades básicas da aritmética e alguns enunciados da teoria da prova, pode provar sua própria consistência se, e somente se, for inconsistente.”.

conceitual ou categorial) – pode se explicar e fazer sentido (somente) por si mesmo. Tal conjunto necessita *ampliar-se* para além de si para haver uma correspondência (na realidade, que é dinâmica) do que ele denota dentro do sistema maior, o universo (conjunto) integral das coisas. Isso significa que uma proposição/afirmação (por exemplo, um conceito, uma categoria, uma teoria, etc.) sempre está inserida e se explica em e por um contexto de coisas – as quais são outras proposições/afirmações, igualmente concebidas por outras coisas e contextos, etc.

Assim, se ela (a proposição) é consistente (como um dos predicados da verdade), ela é incompleta (como uma das facetas da mentira); isto é, necessita de outras proposições alheias a ela para provar sua consistência. Ou, se ela é completa (como pretende ser a verdade), é inconsistente (como se caracteriza a mentira); pois só por si mesma não faz sentido para o além dela: ela é uma lacuna “egocêntrica” perante o seu entorno (realidade integral e dinâmica). E, desse modo, a realidade pode nos parecer uma circularidade paradoxal... Sendo que, se há o paradoxo do mentiroso, pela circularidade, deve haver igualmente o paradoxo do verdadeiro...!

Se uma pessoa diz “eu estou mentindo”, por conta da autorreferência fica sem sentido sua afirmação. Pois, se ela está de fato dizendo uma mentira, a expressão se torna uma verdade. E, se ela está dizendo a verdade (que está mentindo), então como poderia estar mentindo?!

Porém, se alguém diz “eu estou falando a verdade”, considerando-se novamente a questão da autorreferência, e agregando-se o teorema de Gödel, igualmente devemos considerar a afirmação sem sentido. Pois, se de fato ele estiver proferindo uma verdade, será necessário que todas as pessoas concordem com ele. Se assim não ocorrer, todas as pessoas que não aderirem – por pensarem e assim expressarem outra opinião sobre o mesmo tema – estarão mentindo.

O primeiro teorema diz respeito e comprova a existência das proposições indecidíveis (aquelas que não podem ser provadas verdadeiras ou falsas e, por isso mesmo, constituem um sistema axiomático – aquele que é uma premissa necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração, porém, ela mesma indemonstrável).

O segundo teorema restringe o poder de autonomia de todo e qualquer sistema axiomático: não é possível ser consistente e conseguir provar a própria consistência; o que não impede que tal consistência possa ser provada por outro sistema.

Assim, de um lado, se ocorrer de outras pessoas não aquiescerem, teremos um embate: ou aquele que proferiu, *per se*, “eu estou falando a verdade” está certo e realmente fala a verdade, e as outras pessoas estão a mentir, ou algum outro dos que não concordam está correto e aquele está “mentindo” (ou, no mínimo, se equivocando, o que, sintomaticamente, dá no mesmo). Por outro, se ninguém discordar dele, e por pensarem e conseqüentemente expressarem o mesmo, todos estarão falando a verdade, logo a expressão verdadeira seria: “*nós* estamos falando a verdade”.

Portanto, “eu estou falando a verdade”, levando-se em conta apenas o ponto de vista de quem o está dizendo, a autorreferência, será sempre uma “mentira”, a não ser que todos os outros sistemas de pensamento, todas as outras pessoas, a partir de cada um de seus pressupostos, assentirem à proposição em questão. Por isso, “eu estou falando a verdade” só deveria ser considerado como procedente em um sistema dinâmico, o que levaria em consideração as diversas interações (normalizáveis ou não) que fazem parte tanto da proposição em questão como de seu entorno (contexto), igualmente dinâmico.

Nesta perspectiva, dinamicamente, sair da normalidade – em relação a como vem sendo feita a ciência – ainda é estar se referenciando à normalidade. Afinal, para se sair de algum lugar é preciso, antes de qualquer coisa, estar neste lugar. E mais: é estar desejando, em última análise, ser normal; só que agora com uma perspectiva que busca atualizar o caminho anteriormente regular (ou regulamentado) para uma nova norma. É buscar o assentimento dos outros, apresentando um sistema alternativo que mostra que o sistema anterior não é verdadeiro ou condizente... Mas será que o que se está sugerindo agora o é?

Falando da minha autorreferência, já que sou o autor da tese, e, por conseguinte, esta, em alguma medida, confunde-se comigo, o “sair da normalidade” poderia ocorrer pela ação de afetar àquilo que está me afetando. Neste caso, estaria almejando a sincronia entre o estado normal das coisas (*status quo*) e o sugestionado por meus esforços filosóficos e científicos. Isto é, pelo diálogo objetivado no avanço de concepções que entendo como “distorcidas”, ou coisa do gênero.

Infelizmente, contudo, acho que ainda *estou* mais para não *ser* normal do que não *estar* normal. Ainda há muito a ser feito antes de não haver arbitrariedade na pressão para que cada pessoa se comporte e pense da mesma maneira que o resto do grupo.

(...) A pressão social frequentemente leva a culpa por induzir as crianças a fumar, a consumir drogas e a tornarem-se membros de gangues; só que os adultos também estão sujeitos a tais coisas.

(...) a tendência é que se crie uma situação do tipo “nadar ou afundar”. Ou você muda sua mentalidade e sucumbe à pressão social, incorporando novos memes [ideias], ou luta contra o sentimento extremamente desconfortável de estar cercado por pessoas que o consideram louco ou desajustado. O fato de que você provavelmente pensa o mesmo sobre elas não serve muito de consolo. (BRODIE, p. 49, 2010).

No meu caso, há muito tempo estive no dilema entre “nadar ou afundar”. Naquele tempo parecia que “seguir a maré” era a única alternativa. Todavia, havia sempre um “sentimento extremamente desconfortável” de que isso era um *paradoxo*, pois me fazia sentir que essa alternativa não era, de fato, uma alternativa: era pura resignação ao determinismo. Do mesmo modo, havia o sentimento desagradável de uma enorme *lacuna* existencial que era seguir um paradigma extremamente linear e podador, o paradigma racionalista – sendo que a vida do dia-a-dia mostrava clara e nitidamente a existência de situações não-lineares. O que acabava por se completar com um sentimento de *anacronia*: toda a visão histórica (do passado) não era suficiente para situarmos no presente um bem viver amplamente compartilhado; chegava-se ao cúmulo de promulgar a ideia de que almejar um futuro melhor era utopia e esta, para o pensamento científico contemporâneo, era praticamente uma “heresia”. E, ainda, seguia-se a tudo isso um sentimento de *redundância*, que era o de “patinar” e se debater em uma experiência de vida notoriamente fadada ao fracasso enquanto sentido. Ficar insistindo e repetindo continuamente o que não faz(ia) avançar definia o tal sentimento de redundância. Fora a promulgação social de busca à fama e ao dinheiro além do necessário, pois desejar mais do que se precisa também é redundância...

Então, era preciso progredir e localizar um jeito diferente de encarar a realidade. Era necessário encontrar aquilo que a racionalidade da lógica linear predizia não existir: o terceiro excluído. Isto é, era imprescindível encontrar uma terceira opção do ser ou não ser, que no caso era o “nadar ou afundar”.

Era importante descobrir um método que abrisse a possibilidade de não ser inevitável ter de se refrear (“nadar”) nos sistemas que a sensibilidade discernia como falidos. Ou que não deixasse, se não quisesse me entregar, como única opção a depressão (“afundar”) por não conseguir se ajustar.

Acreditar que era possível encontrar esse método ficou mais fácil quando comecei a buscar compreender mais a fundo a gênese das frustrações e ambições sobre a ciência e o conhecimento, principalmente sobre a afetividade e as relações humanas, e alguns resultados pareceram começar a aparecer. Então, a partir de certos primeiros indícios, comecei a perscrutar se existia o tal “terceiro excluído” e a buscar saber se era possível eliminar o estigma da identidade estanque. Ou seja, principiei a investigar se havia outra possibilidade além de “nadar ou afundar”, como nos instrumentalizar e navegar, conclamando outros, quem sabe como em um cruzeiro.

Hoje tenho a esperança de que, sim, é possível se pensar em alternativas investigativas mais condizentes com a dinamicidade da realidade, as quais possam desvendar uma terceira opção, não linear. Um caminho (método) que permita abrir o leque da ciência para abordar mais adequadamente as questões essencialmente humanas da existência, referencialmente às nossas interações: conosco mesmos e com a natureza. E com uma abordagem que não seja *exclusivamente* técnica, analítica e reducionista; mas sendo todas essas coisas ao mesmo tempo, superando dinamicamente o princípio da não-contradição.

Tal caminho necessita se organizar, fundamentalmente, a partir uma postura integralizadora, ampliadora, e, portanto, dialógica. De pronto, posso dizer que esse método deve ser concebido como uma rede de ideias que possibilitam ver o conhecimento dinamicamente; logo, com a expressão da realidade de forma mais *ampliada*, portanto, unificado. Enfim, uma teoria-método tal qual o projeto científico de Vigotsky para a Psicologia, conforme debatarei na segunda parte deste trabalho.

Toda esta concepção metodológica não deveria servir somente aos propósitos de uma ciência em particular, como a Psicologia, pois habilitaria toda forma de pesquisa científica a servir como *meio* para o *fim* último da

ciência, que é a apropriada compreensão da realidade. Pelo que me consta, posso dizer que tal postura, dirime os paradoxos, as lacunas, as anacronias e as redundâncias que povoam o conhecimento da realidade. Por conseguinte, a própria realidade, quando esta é provida por e com uma *afetividade*, a base primordial para se proceder ao diálogo fértil, deixa de ser “reduzida” nas interações e no discernimento destas e, por isso, suprime as distorções, como a filodoxia e o diletantismo na investigação da realidade.

Neste momento, o leitor já pode estar se perguntado qual a necessidade e o sentido de se ficar pensando as coisas de forma ampliada (meta), ao ponto de se intencionar criar uma teoria baseada nesta perspectiva conceitual ou, melhor, categorial, como Vygotsky buscou trilhar. Exatamente porque, se as coisas não forem ampliadas ao ponto de, no ato de verificar sua atividade dinamicamente, elas criarem *intersecções* ou *comprometimentos* comuns, não há como harmonizar a interação que subjaz a existência do que estiver em questão, como é o caso das diversas tendências teóricas na Psicologia. E não havendo harmonia – ou equilíbrio, ou homeostase – a interação se dispersa, define, ou coisa parecida. E, aos que estão inseridos, de uma forma ou de outra na Psicologia, não parece ser esse o panorama que se constata nesta área?

Por isso, este trabalho se propõe a (re)mexer na “ferida”, na crise que se mostra patológica, como dissera Vygotsky (1991), que permeia a ciência psicológica e, por que não dizer, na ciência de modo geral. Pois uma verdadeira atitude científica não deveria se negar a encontrar as *intersecções* ou *comprometimentos* que *unificam* as coisas, como foi o exemplo vygotskyano. Com isso, analisando o caso de Vygotsky, talvez seja possível uma verdadeira homeostase na agregação, associação ou integração entre os elementos diversos de certa realidade, como uma área da ciência, tal qual a Psicologia. E, ainda, poderá se tornar viável definir mais apropriadamente os subsídios fomentadores de um diálogo unificador do discernimento da realidade, ou seja, do conhecimento.

Agora, posso dizer, a atitude dialógica, logo interacionista, e a busca da compreensão ampliada e/ou integralizadora (não reducionista, no sentido limitador, como fim científico) são a concretização de uma terceira opção, além

do “nadar ou afundar”. Fundamentalmente, esta é a circunspecção acerca do método que pretendo defender neste trabalho, assim como em todas as outras produções que não de porvir, já que tal intento se tornou uma missão de vida. Numa palavra, esta tese é mais um passo dentre muitos... De alguém não-normal? Não, apenas de alguém “normalmente” preocupado em discernir, precisamente, o bem viver; a “beatitude”, ao modo spinozista.

Por isso, também recortadamente, é preciso falar das especificidades da intenção aqui presente. Graças à abertura e compreensão da minha orientadora, a Profa. Dra. Tania Stoltz, estou tendo a liberdade de realizar a investigação da procedência da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, o que pode vir a permitir a expansão do lidar científico: para além da linearidade, da fragmentação e do reducionismo estanque. Especificamente, é interessante que o alvo se direcione à Psicologia, pois, além de proceder a uma investigação pontual, o trabalho de Vygotsky, também incide ser passos na busca de um entendimento ampliado, mais ajustado, da psique humana.

No caso da Psicologia, há muitas e muitas teorias e concepções (multiplicidade pela fragmentação) sobre nossa organicidade, estrutural e funcionalmente. Não há o mínimo de consenso acerca do que somos, afinal de contas. A leitura linear, frequentemente literal das coisas (a partir dos vários pontos de vista), provoca uma verdadeira “torre de Babel” na cientificidade psicológica. E o lema “conhece-te a ti mesmo”, reconhecido como importante desde a Antiguidade, parece não estar sendo muito bem encaminhado. Pois, comumente, restringe-se toda a ciência à exclusividade analítica, que leva a uma imensa quantidade de dados e a observar as relações destes de forma por demais generalizante. Isso pode distorcer a identidade das coisas (dos dados) e/ou tirar-lhes a autonomia (a questão generalizante), respectivamente. E como esse quadro não é de hoje, a questão que deveria preocupar é: até quando se vai permitir continuar assim? Vygotsky, em seu tempo, em seu projeto, preocupou-se bastante com tal quadro, sendo este “incômodo” a pedra motriz de seu projeto:

O estado histórico de nossa ciência é tal que, empregando as palavras de Brentano, há muitas psicologias, mas não existe uma psicologia. Poder-se-ia dizer que surgem numerosas psicologias precisamente porque não há uma psicologia comum, única. Por assim dizer, a ausência de um sistema científico único, que abarque e reúna todo o

saber psicológico atual, dá lugar a que cada novo descobrimento empírico, em qualquer ramo da psicologia que intente ir mais adiante da simples acumulação de dados, se vê *obrigado* a criar sua própria teoria, seu sistema para explicar e interpretar os novos *dados e relações* encontradas, obrigado a criar uma nova psicologia, uma mais entre outras muitas. (VYGOTSKI, 2001, p. 30; minha tradução³³).

Assim, se a leitura mais apropriada de Vygotsky puder emergir e o seu projeto, enfim conseguir evoluir, então é possível constituir um diálogo mais próximo entre diversas concepções e teorias, no caso, psicológicas, até se constituir um repertório mais unificado nesta ciência. Minha pretensão não é já iniciar a tal evolução do projeto vygotskyano. Por enquanto, é apenas um esforço de conscientização da importância deste projeto. Depois, avançar será uma “obrigação”, uma luta da qual não se deve esquivar. Pois, será buscar constituir um modo de lidar com a psique, logo a ciência que busca entendê-la, a Psicologia, como se fosse a mesma para toda a identidade humana – a de um ser social que busca a harmonia nas interações, o que constitui exatamente o sentido de vida.

Pragmaticamente, a concretização da meta do (ambicioso) projeto vygotskyano significaria expandir coerentemente certa teoria (psicológica) até ela poder ser mais bem compreendida. Tal entendimento é localizar o que a faz coesa, o que significaria depurar qual o cerne relativo à psique, de uma forma universal (compactuante às outras linhas teóricas), que a articula no movimento (dimensional) em que esta se propõe. Isso, por sua vez, se feito em todas as perspectivas (teóricas) pode refinar uma unidade funcional básica de toda a psique. Consequentemente, ter-se-ia uma teoria-método, um escopo universal unificador para todas as leituras do sentido da psique, colocando em inter-relação todas as concepções teóricas, sem duelos acerca de quem está “mais correto”. Afinal, o realmente importante é o resultado, que deve se dirigir ao bem estar que o conhecimento, a ciência, pode promulgar na vida humana. E, é claro, em algum momento, esta “nova” teoria precisaria – superando o que o

³³ Texto original: *El estado histórico de nuestra ciencia es tal que, empleando las palabras de Brentano, hay muchas psicologías, pero no existe una única psicología. Podría decirse que surgen numerosas psicologías precisamente porque, no hay una psicología común, única. Es decir, la ausencia de un sistema científico único, que abarque y aúne todo el saber psicológico actual, da lugar a que cada nuevo descubrimiento empírico, en cualquier rama de la psicología, que intente ir más allá de la simple acumulación de datos, se ve obligado a crear su propia teoría, su sistema para explicar e interpretar los nuevos datos y relaciones hallados, obligado a crear una nueva psicología, una más entre otras muchas.*

próprio Vygotsky reclamava em relação aos pesquisadores em psicologia (por exemplo, VYGOTSKI, 2001, pp. 29-33) – definir uma teoria psicológica ampliada do homem. Pois ser uma meta-teoria é, ao mesmo tempo, configurar-se uma teoria que busca compreender aquele (ou aquilo) que faz o diálogo que gera as teorias sobre o conhecimento: o homem e sua psique.

Estrategicamente, então, elegi para esta tese de doutoramento lidar com problema da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, por dois essenciais motivos: as ideias de *meio* e de *fim*. Primeiramente, denunciar as possíveis particularidades dos problemas metodológicos da ciência pode vir a servir como *meio* de demonstrar a proposição de que a interação em meio ao diálogo científico ampliado é, sim, a terceira opção além de “nadar ou afundar”. Isso porque a questão dialógica, incluindo-se nisso um princípio ético universal, toca exatamente na importância da interação para o desenvolvimento humano, por meio da aprendizagem significativa.

E, em segundo lugar, talvez ampliar de modo coerente e reconhecido tal meio (método) dialógico/dialético para o mais correspondente (re)conhecimento da realidade pode ter o *fim* de promover a (re)construção de um conceito de ciência mais ampliado e dinâmico. O que pode servir como uma contribuição para um melhor entendimento do sentido humano de se fazer ciência. Ao que se alia o fim de compreender se o projeto vygotkyano era procedente, se ele estava no caminho certo na tentativa de erigir uma ciência psicológica unificada. Pois, se ele não estava, é procedente continuar a estudá-lo? Ou só restaria estudá-lo mesmo de forma sectária, extraindo de seu ideário somente o que convém ao estudioso? E, claro, por fim, cooperar para o fim último da ciência: conduzir (educar) ao bem viver.

Para tanto, a concepção desta obra é basicamente simples. Contempla ensaios, como este, que se direcionam a configurar um determinado pano de fundo: o dos possíveis problemas que a ciência moderna ostenta.

– E será que terei acertado? Estarei no caminho certo? O que será que o caro leitor vai achar disso?

Daí, como mote e metodologia de investigação do presente trabalho é submetido à análise da leitura do projeto científico de Vygotsky para a

Psicologia, conjuntamente com algumas de suas ideias mais importantes, fundamentalmente seu ideal de promulgar a unificação científica da Psicologia. Isso é feito de maneira a observar e buscar refletir sobre alguns temas de seu desenvolvimento teórico e empírico, tentando pontuar – nos meandros do argumento³⁴ – o mérito que o projeto vygotskyano imprimia. Ao que se completa por meio da análise de uma seleção de comentadores, os quais fizeram do pensamento deste autor uma *emergente e valorizada* concepção psicológica e educacional, mas que, ao mesmo tempo, afastaram-se e declinaram do projeto de uma psicologia unificada (o que terei de bem argumentar, defender, enquanto parte substancial desta tese).

Assim sendo, caro leitor, agora cabe decidir se esta tese, que se autorreferencia como “não-normal”, *está* assim pelas contingências dos caminhos da história da ciência, a qual talvez ainda precise amadurecer. E, neste caso, pode ser que a dita tese seja valorosa e mereça um dia ser reconhecida, de alguma forma, como um argumento que se dedicou a contextualizar criteriosamente o sentido da *norma* da “lida” científica. Ou mesmo, caro leitor, decidir se ela *é* assim, não-normal, porque se desvia de uma ciência bem realizada...

De qualquer forma, o esforço de esmiuçar tais possibilidades talvez seja, por si mesmo, relevante. Consolidar melhor o que está sendo praticado, com a refutação do que se mostrar inadequado, tem o valor de nos deixar mais tranquilos... Ou, ainda, melhorar o que pode ser praticado com novas ideias pode nos trazer possibilidades mais harmônicas de existência baseadas no conhecimento virtuoso.

Enfim, que o simples ato dialógico aqui sugerido possibilite ver a importância de nem *nadar* se debatendo na multidão nem *afundar* solitariamente no desespero... De que é possível *navegarmos* juntos... Interagindo sem filodoxias exageradas e, por conseguinte, sectárias nem diletantismos “parcializadores”. Isto é, sem *dicotomias ou dualismos excludentes ou incomunicáveis* acerca do que é normal ou não:

- idealismo *versus* materialismo;

³⁴ Isso porque *claramente* Vygotsky não completou seu projeto por ter tido vida breve; pois, já adiante de minhas análises, competência não lhe faltava.

- energia *versus* matéria;
- razão *versus* emoção;
- bem *versus* mal;
- ciência *versus* cientista (sua vida);
- religião *versus* ciência;
- bom senso *versus* loucura;
- ciência *versus* senso comum;
- ciências naturais *versus* ciências humanas;
- teoria *versus* prática;
- conteúdo *versus* forma;
- sentido *versus* significado;
- retórica *versus* literalidade;
- subjetividade *versus* objetividade;
- arte *versus* vida (real, como ela é);
- eu *versus* você;
- nós *versus* eles;
- homem *versus* mulher;
- humanidade *versus* natureza;
- universais *versus* nominais;
- unidade *versus* identidade;
- vigília *versus* repouso;
- verdadeiro *versus* verossímil;
- abstrato *versus* concreto;
- realização *versus* sonho;
- trabalho *versus* descanso;
- certeza *versus* opinião;
- passado *versus* futuro;
- passado *versus* presente;
- presente *versus* futuro;
- *status quo versus realidade dinâmica...*

Sendo este último item da lista, basicamente, o mote do próximo ensaio. Como se fosse a exemplificação do motivo do antagonismo que há entre todos os outros e mais. A intenção é, sobretudo, busca compreender o que os causa.

ENSAIO III

DA REALIDADE DINÂMICA

*Não espere que as coisas durem para sempre;
é o que nos ensina o ano e mesmo a hora
que nos rouba um belo dia.*
(HORÁCIO).

Nem tudo que foi deve passar.
(TIUTCHEV)

Procure fazer sempre o mais simples,
mas nunca menos que isso.
(EINSTEIN).

Como penso ter deixado tácito ao final do ensaio anterior, parece haver uma espécie de dicotomia entre um sentido da realidade que busca se firmar, ser coeso e logicamente funcional, e por isso tende a desejar ser fixo, e um outro que necessita ser mutável, dinâmico. Neste sentido, escolhi as epígrafes acima no intuito de promover a ideia de que essa divisão de gêneros configuradores da realidade não é inteiramente necessária. Assim como também não é absolutamente uma consequência natural a escolha de um dos lados como a definição de realidade.

Até há, na realidade do mundo, o dualismo perfazendo os fenômenos, como, por exemplo, as ocorrências e concepções de frio e quente, como antagonismos que se completam (ou se denunciam) para poderem se constituir atividades fenomênicas da sensibilidade de temperatura. Mas talvez não se deva, fixamente, fazer delas coisas totalmente distintas, que não se intercambiam: o quente não vira o frio e vice-versa, conforme interações que assim o provoquem? Ou seja, quem sabe o mais adequado seja ver tais fenômenos como pontos ou extremidades contrapostos que servem de referência para entender um e outro, logo até para poder ver e fazer existir um ao e pelo outro.

Assim, conforme a primeira epígrafe, “Um belo dia”, sem dúvida, é um evento que faz dar a impressão que a vida tem sentido. Por isso, ficamos com a vontade de que ele nunca acabe ou que possa se repetir *ad infinitum*. Daí

que, sem uma consciência ampliada de como funciona o mundo, pensando que este é unicamente constituído de uma temporalidade linear, incidimos em uma tristeza resignada sobre o sentimento de perda.

Contudo, como se pode ver na epígrafe seguinte³⁵, é possível que aquilo que passou, porque foi bom ou importante, ainda possa continuar a fazer parte da vida. Como? Talvez lidando com a realidade de forma diferente, neste caso, mais ampliadamente. Isto é, procedendo a uma lógica diferente, heterodoxa, que promova uma visão da realidade além da “simplicidade” da linearidade, que faça movimentos diferentes à reta, faça, por exemplo, saltos e comunicações à distância. Uma lógica na qual o diferente e o igual interajam para se retroalimentarem. Ou, de outro modo, uma lógica com a qual o simples e o complexo, conforme pode inspirar a terceira epígrafe³⁶, não sejam outra coisa senão variações do mesmo tema, a saber, o da *interação* que busca ser harmônica, equilibrada, homeostática. Do que se poderia ler esta última epígrafe assim: “*Procure realizar sempre a mais simples interação, logo a mais adequada, justa e equilibrada. Nunca menos que isso*”. Neste sentido, então, talvez seja conveniente se questionar sobre a “lida” científica que busca compreender a realidade. Ou, de outro modo, o que vem sendo compreendido como sendo a realidade...

O que é a realidade? O que é a realidade humana? Responder a estas questões – que é precisamente a apreensão do conhecimento – não é tarefa fácil; pois, de pronto, todos sentem e, por conseguinte, discernem que a realidade é algo muito *amplo* e *complexo*, respectivamente. Contudo, isso nunca pareceu ser exatamente uma grande tragédia ou desgraça³⁷ (ou pelo

³⁵ Que, segundo Guillermo Blanck (1996), era uma linha de um poema que Vygotsky gostava de recitar.

³⁶ A terceira epígrafe, nominada a Einstein, nada mais é do que uma “releitura” da “Navalha de Ockham”, promovida por William of Ockham (1285-1347), princípio lógico-filosófico que estabelece que não se deve agregar hipótese(s) desnecessária(s) a uma teoria, ou, conforme o original: “*pluralitas non est ponenda sine necessitate*” (pluralidades não devem ser postas sem necessidade). Apesar de ser atraente, não confundir tal princípio com a ideia de um “princípio da simplicidade”, pois nem tudo que é aparentemente simples é exatamente o mais adequado. No caso da Navalha de Ockham, o que está em questão é a busca de um princípio que seja adequado, justo, para a explicação de um fenômeno pontual; assim, não teria sentido se recorrer a explicações (hipóteses) supérfluas, pois estas poderiam confundir a justeza da compreensão do fenômeno em relação à realidade (OCKHAM, 1979).

³⁷ Alguns poderiam considerar tal expressão um jargão, o que não é nada recomendado para um texto acadêmico. Porém, sendo uma das intenções deste texto e da tese como um todo fomentar a ideia de que não se deve restringir a interpretação de qualquer coisa que seja a

menos uma desgraça irreparável); pelo contrário: em certa medida, é a nossa maior “graça”! Afinal, “todos os seres humanos naturalmente desejam o conhecimento” (ARISTÓTELES, p. 43, 2006b).

Assim, por conta deste modo perscrutador, e por meio da cognição, a espécie humana consegue investir na resolução da questão da busca da compreensão da realidade, logo também da sua própria participação no mundo, a partir de um método que concebe as coisas de modo mais estreito e esquemático (como em uma *gestalt*). Tal método, para conseguir atingir sua meta de encontrar respostas acerca dos fenômenos, dificilmente consegue fugir da perspectiva de investigar a realidade a partir do que está mais próximo e, por isso, mais acostumado: a materialidade³⁸ e o sensualismo³⁹. Portanto, nesta perspectiva, é possível conhecer; sobretudo, por meio de uma investigação empírica, alinhando o sentido da realidade com o discernimento da qualidade/capacidade material das coisas.

Mas talvez se devam alinhar um pouco melhor as perspectivas que possam estar em questão entre o conceito de *realidade* e a nossa *participação* na mesma. Se a realidade é ampla e complexa, é certo restringir ou privilegiar a apreensão de uma de suas dimensões específicas como sendo a única perspectiva existencial desejada, como somente a imanência da materialidade? E, antes de qualquer coisa, o que de fato significa a realidade ser ampla e complexa? O que a faz ser assim? E é realmente certo que nossa tendência espontânea (natural) seja esse tipo de *razão empírica* e somente *imane*nte – reduzida fenomenologicamente ou na análise estritamente centrada na materialidade do fenômeno?

É notório que foi elegida uma dimensão específica, como a da materialidade, como método de lidar com a realidade, que é ampla e complexa. É igualmente óbvio que, dentro desta dimensão, também houve a necessidade

priori, isto é, realizar a leitura das coisas com ‘pré-conceitos’ e ‘pré-juízos’ estabelecidos, peço ao diligente leitor que busque interpretar tal escolha de palavras como um movimento que intenta concretizar um argumento pelo seu sentido amplo e mais adequado, no caso, incluindo “sentimentos” na reflexão. Neste sentido, *desgraça* nada mais é do que uma expressão que denota claramente um sentimento que pode variar, como se segue, para a sensibilidade contrária, a graça; de outro modo: da adversidade, desventura, para o sucesso.

³⁸ No sentido amplo do termo: referencialmente à matéria, ao aspecto imanente e existencial concreto da realidade que nos cerca.

³⁹ Como complemento da materialidade, da qual temos acesso, em princípio, por meio das sensações (dos sentidos).

de se reduzir conceitual e categoricamente as coisas de maneira a ser possível minimamente conhecê-las: neste sentido, em sua *normalização* mais generalizante, mas não única e, em muitos casos, nem a mais quantitativa⁴⁰. Ainda, que sem tais procedimentos, não haja a possibilidade de uma realidade apreensível.

Todavia, (re)conhecer a “particularidade” geral (identidade) apreciativa e divisória das coisas, os *dados*, e aquilo que as delimita enquanto conceito e categoria, uma *generalização*, talvez não seja suficiente para compreender a amplitude e a complexidade da realidade. Talvez seja preciso avançar em (re)constituir a trajetória (*path analysis*), em que se incluam os motivos ou as motivações por meio dos quais houve a apreciação e a delimitação manifestada como recorrência ou norma.

De outro modo, o que pode estar ocorrendo é o privilégio demasiado do *como*, inerente a uma ciência empírica, e deixando-se excessivamente em segundo plano o *porquê* de as coisas estarem como estão; com o que seria o caso de sistematizar, ao ponto da teorização, de como os dados se inter-relacionam. Nesse sentido, os trabalhos teóricos deveriam ser tão importantes quanto os empíricos. E, decididamente, não é o que vem acontecendo. Academicamente, há uma exigência cada vez maior de se publicar resultados de pesquisas em artigos empíricos. E quem tem a intenção de “apenas” divulgar estudos teóricos tem encontrado pouco espaço para publicação.

Assim sendo, o que está sendo assumido aqui é que a realidade deve ser analisada em seu sentido amplo e complexo nos dados, em detrimento do entendimento do por que as coisas são complexas e *estão* (em interação) em uma realidade ampla e até mesmo o porquê de ela se constituir em possíveis dados. Desta forma, investir somente em recortes científicos para pesquisar os dados da realidade pode fazer perder de vista o sistema ou o espectro maior no qual as coisas participam, do qual elas se fazem perceber e despontam. Por

⁴⁰ Por exemplo, dentro de um escopo de dados pode acontecer de o mais recorrente, logo o padrão normalizável, ser de, digamos, uns 40 a 45%. Isso talvez seja o suficiente para se compreender a recorrência maior e a tendência da norma, mas as outras diversas possibilidades (as “caudas” da normalização), dentro do espectro do sistema analisado, ainda será a maior manifestação (55 a 60%).

isso, quem sabe, a realidade – em um sentido mais amplo do que a materialidade pode expressar – nem seja tão ampla e complexa assim.

É fato que a realidade é, sim, multidimensional, cheia de coisas com suas identidades específicas e particulares, e, nesse sentido, complexa e ampla. Mas, ao mesmo tempo, pode ser que ela seja um sistema único e de uma base elementar igualmente única, a qual tudo e todos tendem a participar. Assim, a realidade se encaminharia para uma possibilidade simples, porém, densa. E que talvez somente ainda não esteja desenvolvida, com seu ciclo completado; o que só poderia ser compreendido na análise da dinamicidade, tanto dos dados quanto da realidade como um todo.

Mas, afinal, o que é a realidade? São os dados? Ou é o sentido da dinamicidade que pode vir a constituir os dados, as coisas, os objetos, os fenômenos, etc.?

E o que é a realidade humana? São apenas os dados da realidade material na qual se vive? O tal “ser social” é somente esta materialidade? Ou há um sentido maior de “beatitude” a ser vivida por meio do *desejo* e da *consciência*, conforme dizia Spinoza (1953, 1983, 2004; ESPINOSA, 2012), que deve ser discernido a partir de um sentido mais amplo da realidade (*Natura*)?

Para avançar nestas questões, é importante verificar o caminho que a ciência já travou. Neste sentido, é possível observar que há toda uma tradição na história do conhecimento humano de autênticos embates sobre a aceitação ou a busca de refutação de posições que procuram responder a estes grandes desafios do saber. Grandes pensadores encontraram algumas respostas e com uma gama de argumentos que parecem irrefutáveis. Igualmente ao fato de serem muitos os pensadores, são variadas as respostas a cada um desses questionamentos e, muitas delas, contradizem umas às outras. Apesar de o núcleo central das respostas serem invariavelmente apenas dois: o de existirem coisas ou não... Que é o mesmo que dizer que existe uma realidade de diversidade, ou não... Ao que se delimita ver a realidade de forma idealista ou empirista (materialista).

Intuitivamente, pode parecer um absurdo tal querela: todos nós sabemos que existem coisas e em uma infinita diversidade. Elas estão aí, podemos vê-las! Mas exatamente porque sabemos disso *intuitivamente* é que começamos a duvidar da existência das coisas: a partir do momento em que a própria intuição, modernamente, não tem sido digna de confiança. Todavia, “a própria intuição é saber absoluto, firmeza, inamovibilidade e imutabilidade do representar” (FICHTE, 1984, p. 258), logo, ela não é saber das coisas em suas especificidades; é a representação das coisas em comunhão, como parte de uma totalidade indissolúvel.

E, como se tem consagrado a racionalidade em detrimento da intuição, lida-se de forma fragmentada com a realidade. Com isso, muitas vezes, o todo não é bem dimensionado. O que retira da reflexão a certeza intuitiva e axiomática e se regride à opacidade na visão do que é a realidade. De outro modo, ter-se-á muita investigação empírica, diversificada e com muitos dados disponíveis. Porém, com isso, acarretar-se-á uma visão de conjunto pouco clara, obnubilada. Pois, não se deve esquecer: sem axiomas não é possível criar uma teoria geral. E, sem uma visão ampla da realidade, não é possível dimensionar adequadamente o sentido das unidades em funcionamento igualmente amplo – por exemplo, dos indivíduos, os seres sociais, organizados em sociedade.

Ou seja, ao mesmo tempo em que a intuição pode projetar a possibilidade de haver coisas no mundo, ela pode denotar a inexistência das coisas, se vistas só por si mesmas, sem o todo (per)feito. E se não se conseguir visualizar o todo, o seu sentido, a sua perfeição – incluindo-se nisso as coisas e os sentidos das coisas, que são considerados ruim, mau e feio – começar-se-á (pseudointuitivamente) a duvidar da existência das coisas. Portanto, para se começar a responder ao que é a realidade é preciso decidir se ela é um todo que se perfaz (perfeito enquanto unidade) ou se ela é uma totalidade desconectada, que ainda precisa, para ser percebida enquanto unidade, conectar-se ou estabelecer-se: perfeição no infinito, como diriam os matemáticos. E, neste último caso, justificar-se-ia a questionável ideia de muitos de que a realidade somente pode ser organizada pela racionalidade humana. Isto é, de que não existe realidade *una*; é nossa intelectualidade que

consegue organizá-la em conjunto, subtraindo noções de conexão para poder estudá-la e mais tarde explorá-la.

Não tenho a ilusão de responder a tudo isso neste trabalho, sequer nessa vida... Contudo, gostaria de apresentar meus protestos sobre a arbitrariedade de ter de se optar por uma ou outra posição. Isso porque ambas são irrefutáveis por nossa perspectiva humana, pois não temos instrumentos para avaliar o alcance, logo o sentido, da existência do universo. Por isso, logicamente, é possível se formar argumentos consistentes para provar qualquer uma das vertentes; ou seja, as duas vão, em última análise, mostrarem-se corretas. Mesmo que seja impossível provar por meio de refutação demonstrativa que a outra esteja errada, o que só se faz mostrando que o lado preferido é certo e, por conseguinte, o outro deve estar incorreto.

Quando se assume que somente um dos lados é devido, começam a surgir diversos níveis de dicotomias: que derivam do egocentrismo, da divisão entre o “meu” e o “seu”. A partir disso, introduz-se a observação da noção de mundo ideal e mundo das coisas – *idealidade* e *coisalidade*, como diria Kant (1991). Aparecem divergências sobre a visão dos gêneros, entre universais e nominais – a grande questão da escolástica. Briga-se sobre os planos de interpretação das coisas, pela subjetividade e pela objetividade – o mote de discórdia entre o senso comum e a ciência. Tenta-se priorizar o que conduz a consciência humana, a razão ou a emoção – se a humanidade é parte da natureza, ainda enquanto animais, ou se ela pode superá-la. Ainda, o dualismo corpo e alma – a base cartesiana para o método e a ciência moderna – se apresenta como inoperável. E não se esquecendo da questão da causalidade: se todo o universo já se perfaz, então tudo está causalmente ligado; ou se ele ainda está por se perfazer, então há uma boa quantidade de acausalidade “no ar”.

E qual o caminho, logo o método, da ciência? Perfaz-se ou está a se perfazer em meio a essas concorrências dicotômicas dimensionais? É daí que muita discussão sem fim se insurge. Muito conhecimento fugaz e duvidoso ganha *status* de maravilha (SCHOPENHAUER, 2007). Diversas compreensões que poderiam ser vanguardas são condenadas. Mas, é verdade, muita coisa boa e significativa desponta: mesmo que tenha de superar a dificuldade que é

deixar de aceitar somente aquilo que está sendo experimentado, apesar das anomalias que possam estar notórias (KUHN, 2011).

Nesse aspecto, paradoxalmente, a própria pesquisa científica, muitas vezes, parece não fazer sentido. Não se consagra pesquisar para descobrir o novo, aquilo que ainda não se sabe? Então, se é esse o caso, por que, muitas vezes, os novos conhecimentos não são bem vindos? Decerto, porque esses novos saberes impulsionam a realidade para onde ela ainda não esteve⁴¹. E, assim, o egocentrismo opera arremetendo-se entre o *meu* e o *seu*: entre a minha (“aquela que *eu* domino”) e a sua (nova proposta de) realidade. Isto é, novos saberes implicam mudanças, movimentos em direção a um novo layout e ações reparadoras ou compensadoras para se estabilizar ou se acoplar a essa nova situação. E talvez, por falta de se perfazerem, de não se desenvolverem adequadamente, não haja tanta vitalidade disponível para que as pessoas se dignifiquem a assumir e lidar com essa dinâmica.

De qualquer forma, a ciência avança. E alguns desses avanços podem mudar o modo como se lida com a realidade e suplantam a arbitrariedade egocêntrica que citei há pouco: sobre a existência ou não das coisas ou do “mundo exterior” e as conseqüentes dicotomias da realidade. Essa realidade pode ser vista não somente como um encadeamento de coisas em um plano *linear* de espaço-tempo. É possível também, sincronicamente, ser vislumbrada como vários pontos e sentidos de espaço-tempo encadeados *sinuosa* e *dinamicamente* numa mesma coisa (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Isto é, em vez de somente se observar o encadeamento causal das coisas, sugere-se observar **também** e ao **mesmo tempo** a interação das coisas, em seus diversos níveis e dimensões, buscando compreender como elas alcançariam a integralidade do sentido da realidade. Ao que se necessita observar o sentido da realidade integral e dinamicamente. Uma inversão lógica simples: verificar não somente a interação da coisa (dado) com a realidade, mas da realidade com a coisa, simultaneamente. Não buscando, no esmiuçamento analítico, apenas os “passos” das coisas (ou mesmo de

⁴¹ Como diria a abertura da série de televisão *Jornada nas Estrelas*: “onde nenhum homem jamais esteve...”.

peças), mas também as possibilidades de salto, de comunicação à distância e de sobrevoos que a realidade faz nas coisas (e nas pessoas). E vice-versa, já que as coisas (e as pessoas) também são a realidade.

Essa é uma lógica improvável de ser dimensionada quando o que se tem vivido na experiência do saber humano é a prioridade de uma racionalidade baseada em uma lógica padronizada nos princípios da *não-contradição*, da *identidade* e do *terceiro excluído* (promulgados por Aristóteles). Eis o motivo de essa realidade assim pensada ser tão temporã. Mas a ciência avança. E, por isso, encontram-se exemplos como o da física (mecânica) quântica, a qual tem se debruçado nesse tipo de lógica para compreender a realidade, e, assim, progredido tanto (GOSWAMI, 2005; NOVELLO, 2010; DYSON, 2000; GLEISER, 2010; SALAM, HEISENBERG, DIRAC, 1993). Essa inversão é, em certa medida, o próprio insight de Einstein, quando observou que a realidade material se perfaz em energia ($E=mc^2$) e vice-versa; e que é o movimento (c^2) – em suas diversas facetas dinâmicas e, desse modo, relativo – que transmuta as dimensões.

Nessa mesma corrente de reflexões, mais uma interessante contribuição para o discernimento da realidade como dinâmica é o, já mencionado, Teorema da Incompletude de Kurt Gödel (2009). A impossibilidade da completude de certa unidade da realidade *per se* nada mais é do que a impossibilidade de ela se manter sem comunicação com o restante da realidade, impelindo-as à articulação com outras unidades; que é o mesmo que erigir algum tipo de “linguagem” interacional. Isso, igualmente, conduz ao movimento: ao fato de que só se pode existir ao incorporar (materializar) a dinamicidade sistêmica do todo.

Tudo isso também pode significar que as “verdades” das coisas – as unidades da realidade: suas identidades, o que elas significam – não podem ser comprovadas completamente. Todavia, isso não constitui que elas não existam. Esse é só um novo modo de se pensar a realidade, uma subversão que pode questionar a posição que muitos ainda possuem, quando supõem que certas verdades são intocáveis:

A inevitável incompletude até de nossos sistemas formais de pensamento demonstra que não existe um fundamento sólido que sirva de base a qualquer sistema. Todas as verdades – mesmo aquelas que pareciam tão certas a ponto de serem imunes a toda possibilidade de revisão – são essencialmente manipuladas. De fato, a própria noção de verdade objetiva é um mito socialmente construído. Nossas mentes cognoscentes não estão entranhadas na verdade. Pelo contrário, toda a noção de verdade está entranhada em nossas mentes, elas próprias os laçaios involuntários de formas organizacionais de influência. A epistemologia nada mais é que a sociologia do poder. Assim, é de certa forma a versão pós-moderna de Gödel. (GOLDSTEIN, 2008, p. 21).

Essa visão pós-moderna sugestionada pela comentadora, apoiada na confiança de que não se pode completar a certeza, talvez seja radical demais. Porquanto o teorema de Gödel apenas afirma que, dentro de um sistema, não há como comprovar este mesmo sistema. Ou seja, que nada se pode provar por si mesmo; logo é preciso recorrer a outras coisas fora do sistema para poder provar algo. Em certa medida, é o mesmo que dizer que a objetividade não se pode sustentar por si mesma, precisa “apelar” a outro sistema afim, no caso, à subjetividade.

É claro que, nesta perspectiva, a ciência tem um problema que sempre foi posto como sério, que é conviver com a subjetividade. Contudo, isso me parece muito estranho, só sendo explicado pela postura reducionista que não consegue (ou não se preocupa em) (re)conectar os dados da realidade após obtê-los. Pois, em última análise, o que a ciência busca é justamente desvendar a subjetividade: o que está aquém (e também além) do objetivo. Isto é, o que a investigação científica faz, teórica ou empiricamente, nada mais é do que buscar verificar o que dá estrutura às coisas, o que sustenta suas identidades. Neste sentido, desvendar o que está por detrás dos fenômenos é o mesmo que descobrir o que está subjacente à sua objetividade enquanto conceito; logo qual é a subjetividade que “administra” e “alimenta” (autorreferencia) sua objetividade.

Transmutando o raciocínio para a perspectiva da psique humana, poder-se-ia dizer, por exemplo, que a razão não se faz *per se*; necessitaria ir a outro sistema coirmão, com o qual tem intersecção, a emoção. Que a causalidade – que é propriamente a implicação do raciocínio – é “escrava” do acaso (aleatório, acausal) – que nada mais é do que a percepção de como está aquilo que ainda precisa se harmonizar interacionalmente – para se fazer verdadeira. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que o verdadeiro saber (conceituação)

de algo só pode ser alcançado ao se realizar um movimento para fora de si; constituindo-se parte, em alguma medida, de outro sistema: o *seu* próprio sistema nunca é o suficiente. Portanto, o meio (método) para a compreensão da realidade precisaria (re)alinhar a sua lógica (metodologia) em movimento que iria do interior ao exterior do objeto pesquisado, um recorte ou conceito; o que, sem dúvida, demandaria um tempo maior de reflexão teórica sobre os procedimentos da investigação empírica. Nessa linha, tem-se:

Os teoremas de Gödel não demonstram os limites da mente humana, e sim os limites dos modelos *computacionais* para a mente humana (basicamente, modelos que reduzem todo o pensamento ao “seguir regras” [causalmente]). Não nos deixam à deriva na incerteza pós-moderna, mas negam uma particular teoria reducionista da mente. (idem, p. 22).

Preciso mencionar também o físico Werner Heisenberg (1901-1976) e o seu Princípio da Incerteza (SALAM, HEINSEBERG, DIRAC, 1993; HEISENBERG, 1999, 2005). Seu princípio afirma que é impossível a certeza na medição científica. Pois quanto mais tentamos ser precisos para medir uma grandeza (qualquer coisa que possa ser mensurada) – de certo modo, o mesmo que saber o que ela é, já que o quanto ela é está diretamente ligado à qualidade do que ela é – *forçosamente* mais será a imprecisão da medida desta mesma grandeza. É a chamada *conjugação canônica*. Isso ocorre porque, ao se buscar medir, a instrumentalização que mede também interage com a coisa a ser verificada, o que a movimenta, modifica-a; enfim, a afeta. Logo ela será ou estará outra coisa, com ou em novas dimensões, a partir da nova interação.

Sinteticamente, isso tudo quer dizer que a dinamicidade da realidade dificulta a compreensão dos fenômenos que a perfazem. Contudo, tal dificuldade talvez só exista porque o que se busca fazer é compreender de forma absoluta aquilo que só se consegue apreender de forma generalizada (curva ou normal de Gauss), que é a dita normalidade. Sendo que o que perfaz o sentido *absoluto* (integral) de uma *distribuição* de dados (o recorte ou fenômeno pesquisado) não é somente a base *normal* a partir da qual se generaliza ou normaliza a identidade do conceito do recorte ou do fenômeno em questão, mas também as suas *caudas*. Assim, além da questão denotada a

partir de Gödel, de que cada conceito precisa de outros para se explicar, ainda há a questão de que o conceito propriamente dito também não tem de forma absoluta suas fronteiras totalmente demarcadas em si mesmo: há caudas ou ruídos o orbitando; e isso pode deslocar (influenciar) seu movimento na realidade. Logo seu sentido e significado podem variar.

O que esses exemplos impactantes da ciência contemporânea têm em comum? Todos eles trazem à tona a importância da compreensão da dinamicidade que envolve a realidade. Conduzem ao contexto da reflexão científica a necessidade de se pensar a lógica da ação, do movimento, da interação, na compreensão das verdades das coisas; e, por conseguinte, da metodologia científica que lidará com a busca da compreensão da realidade. Assim, em última análise, coloca-se em xeque o sentido do conhecimento visto somente a partir da lógica clássica. Ou seja, a realidade é dinâmica e compreender a qualidade dessa dinamicidade é parte essencial do entendimento do que *são* ou do que *estão* sendo as coisas. Buscar apenas apreender a coisa em si é observá-la sempre unidimensionalmente, incompleta, incerta.

Deste modo, tem razão Fichte (1984, p. 258) quando diz que: “toda realidade é ativa e toda coisa ativa é realidade”. Assim sendo, a dinamicidade e o alinhamento da mesma com as várias perspectivas e dimensões que se instalam na constituição de algo são pressupostos fundamentais para a compreensão da realidade e o seu funcionamento. Como consequência, é preciso que se repense o modo pelo qual estão sendo formuladas as bases da metodologia da pesquisa científica.

E é nessa configuração “problemática” de “lida” com a realidade, com esse “pano de fundo” mais ampliado e dinâmico da realidade, que este trabalho busca (re)mexer. Prevejo como uma necessidade científica tratar de qualquer assunto que seja sob a égide dessa perspectiva, da realidade dinâmica. No entanto, tal tema necessita de maiores cuidados para se reconhecer o que de fato importa para a cientificidade autêntica das coisas. Destarte, procuro (re)encaminhar minha tarefa centrando as investigações nos problemas relativos à quebra da consonância dessa presumida dinamicidade (harmônica) que deve haver em tudo.

O leitor poderá estar se perguntando por que estou me referindo, aparentemente sem muita distinção, a coisas das ciências exatas se este trabalho é a busca de uma tese nas ciências humanas. Porém, este ensaio tem exatamente a função de denotar o quanto os sistemas “*exatos*” e “*humanos*”⁴² da ciência não podem se explicar excluindo-se um do outro. A exatidão, o bem viver que se deseja para a humanidade só pode ser encontrado nas leis da natureza, porque justamente fazemos parte dela. E a humanidade que esperamos da ciência só pode ser conquistada com o discernimento exato do que somos e como funcionamos: sem vieses filodoxos sectários, recortes diletantes que rumam a precariedades estanques (não dinâmicos).

Acreditando, então, existir o problema do não entendimento adequado da dinamicidade da realidade ao se constituir as ciências humanas de modo geral e, mais recortadamente, a Psicologia, defendo a ideia de que é exatamente isso que impede a construção de uma ciência psicológica unificada para se avançar com mais propriedade no axioma “conhece-te a ti mesmo”. Para tanto, escolhi analisar a apropriação da teoria psicológica de Vygotsky. Tal escolha é uma busca de aproximação e expansão de um ideário que justamente, ao seu modo, também almejou essa unificação.

Eu sei, esta é uma empreita difícil, ambiciosa e desgastante em muitos sentidos. Todavia, isso faz parte de minha (de nossa) natureza humana. É o que Goethe (2004) bem explorou no seu *Fausto*: a questão da condição humana em relação ao (re)conhecimento do seu lugar perante a realidade. O repertório deste poeta-filósofo demonstra claramente o papel dinâmico da interação harmoniosa de sistemas que muitos veem extirpados um do outro: razão e emoção; ou pensamento racional e arte (poesia, no caso).

Porquanto, acima de tudo, poesia e conhecimento, por se constituírem formas de compreender a realidade, podem estar integrados por uma particularidade que compartilham, apesar de serem distintos quanto à forma e intenções. Tal particularidade é o desejo de extinguir a ignorância e o niilismo, mesmo que para isso, às vezes, seja preciso inicialmente assumi-los. Isto é,

⁴² As aspas são exatamente para denotar o quanto os termos em questão podem vir a destoar do sentido padrão: por um lado, aquilo que é exato na ciência depende da humanidade do homem; e, por outro, quanto o homem depende do entendimento do mundo físico e de sua abstração para ser compreendido devidamente, integralmente perante a realidade.

atingir o *verdadeiro saber*, o *sentido* das coisas. Afinal, poesia e crença “vagueiam juntas e separadas, num vazio cosmológico marcado pelos limites da verdade e do sentido” (BLOOM, 1993, p. 17).

Nesta linha, poder-se-ia pensar que Goethe é um bom exemplo de um sistema de pensamento que aproxima e faz interagir sistemas diferenciados para colidir em um entendimento mais dinâmico da realidade. É, igualmente, um bom exemplo de como é possível, ao se propor um desafio de integração, torná-lo harmonioso e vir a conquistar o agrado do público, aquele com quem o autor se propõe a interagir. E, assim, conquisto minha inspiração, que está para além de produzir uma tese de doutoramento, está na dinamicidade, na ação, que a realidade, a condição humana, acomete em mim (nós):

“No princípio era o *Verbo*⁴³, vejo escrito,
E aqui já tropeço! Quem me ajuda?
Tão alto sublimar não posso o verbo,
Devo doutra maneira traduzi-lo,
Se me inspira o espírito. Está escrito
Que “No princípio era o *Pensamento*”. –
Medita bem sobre a primeira linha,
Apressada não seja a pena tua!
Anima, cria tudo o pensamento?
Devera estar – “Era o princípio a *Força!*”
No momento, porém, em que isto escrevo
Diz-me, uma vez que aqui não pare. Inspira-me
Afinal, o espírito! Alvitre,
Solução enfim acho: satisfeito,
“No princípio era a *Ação*” – escrever devo.
(GOETHE, 2004, p. 68).

Com a expressão “No princípio era o *Verbo*”⁴⁴, posso me localizar no papel de analisador de uma teoria, no caso, a teoria psicológica de Vygotsky. Incluo nisso minhas próprias observações sobre o pensamento do autor, o entendimento sobre a sua lógica, seu *logos*, que nem sempre coincide com a dos comentadores. E o principal motivo disso, como sugere este ensaio, é o fato de que muitos deles não sincronizam dinamicamente as palavras e ideais pontuais do autor com o seu pano de fundo, sua intenção maior. Intenção esta

⁴³ Grifos do próprio Goethe.

⁴⁴ Há de se notar que uma das categorias principais defendidas por Vygotsky era a linguagem. A palavra *Verbo*, localizada da Bíblia, tem o sentido de *logos*, que, a despeito de geralmente assumir o significado comum de *lógica* e/ou *razão*, tem originalmente o significado de *linguagem* enquanto o arcabouço de compreensão da *Unidade* da realidade, ou simplesmente *realidade*.

que é (era) a de desvendar a psique humana e como o ser, em sua totalidade, desenvolve-se. E os resultados de seus esforços deveriam convergir para a realização de sua meta última, que era constituir uma teoria unificadora da Psicologia.

Já com o fragmento “No princípio era o *Pensamento*”⁴⁵, inspira-me questionar o papel que escolhi de pensador (profissional?!). O que é verdadeiramente pensar? Somente acometer composições mentais sobre o entendimento das relações das coisas da realidade? Ou poderia ser algo mais, como, por exemplo, aprender a traduzir sentimentos e a afetividade que envolve o sentido que faz as coisas interagirem? E sentir, por meio das intuições, pode ser um pensamento alcançado com o auxílio do sistema integral das coisas, a realidade, que, de uma forma ou de outra, conectou-se a mim (nós) em um modelo que ainda não paramos para discernir devidamente o que seja?

Com o terceiro trecho, “Era o princípio a *Força!*”⁴⁶, ponho-me a refletir acerca do comportamento das interações institucionalizadas, por exemplo, aquela a que devo pertencer, por ser pensador diplomado, que é a academia, e nos seus componentes intelectuais, sobretudo, os comentadores. Por que há anacronia entre o entendimento de algo e seu contexto, e o que a análise crítica procura ver? Por que, por exemplo, certos autores consagrados têm, muitas vezes, tanto enviesamento e diversidade na compreensão de sua obra?

Na última expressão denotada, “No princípio era a *Ação*”⁴⁷, sobrevêm o caminho e a motivação para buscar responder aos questionamentos que os trechos destacados anteriormente no poema inspiraram-me. E uma satisfação autorrealizadora me acomete, a de poder (e gostar de poder) agir para pensar sobre o agir: do comportamento dos elementos da realidade, sobretudo nós mesmos, ao sentido motivacional do mesmo... Enfim, tentar decodificar o princípio metodológico da *dinâmica da realidade!*

⁴⁵ Sou filósofo.

⁴⁶ Existe força maior que a instituição? E o que dizer da instituição da intelectualidade, a academia?

⁴⁷ É exatamente a importância da adequação e coerência da compreensão da ação, logo, da interação entre os elementos da realidade, da dinamicidade que se realiza, é o que este Preâmbulo pretende denotar.

Para tanto, o leitor verá ao longo deste trabalho toda essa motivação concentrada em um objetivo particular, que será o de buscar expandir a compreensão (leitura) da proposta do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia. Este será, para mim, um modo de exercer esse objetivo mais geral da (minha) vida, que é agir pelo pensamento sobre o agir na existência, em um objetivo mais específico, o desta tese, denotado no estudo dos caminhos de Vygotsky, procurando lidar mais apropriadamente com o projeto original deste autor para a ciência psicológica, conforme será mais bem analisado ao longo deste trabalho.

Repito, mais uma vez: sei que o desafio é imenso. Mas espero não decepcionar ao leitor. No mínimo, estaremos realizando um diálogo reconfortante, com o sentimento dignificante – mesmo que estejamos em posições antagônicas de pensamento – de que é possível lutar contra o que consideramos “fora da ordem”, a despeito do resultado concreto... Pois, se o leitor aceitar ao convite, estaremos lidando com a realidade de forma dialética, na excelência do termo: dinamicamente...

Em tempo, talvez seja conveniente uma explicação de por que escolhi escrever na primeira pessoa do singular, pelo menos o que diz respeito a um posicionamento do autor em relação aos assuntos em seu particular. Nos já vários anos em que estou envolvido com a academia, invariavelmente ouvi que devemos primar pela objetividade e evitar ao máximo “escorregões” pessoais. Nesse sentido, a forma mais apropriada de escrita ou é a forma impessoal ou a primeira pessoa do plural. No primeiro modo, mostramos que não estamos tomando partido nenhum; assumimos neutralidade. E no segundo mostramos que não estamos em uma reflexão solitária; que estamos compartilhando conhecimento acumulado e reconhecido como adequado, mas sem mostrar a “nossa própria cara”.

Todavia, essa estética da neutralidade e da “humildade” pode, conforme o contexto, dificultar aquilo que considero fundamental no tipo de proposta que

pretendo formular nesta tese, que é também um ensaio: o diálogo dinâmico e sincrônico. Tal proposta se refere tanto ao tema em questão, uma possível metodologia para a leitura da realidade, como, ainda, das ideias que emergem dos contatos interdisciplinares que podem auxiliar para insurgir o método investigativo. Nesse sentido, o impessoal pode deixar de ser tão neutro como disseminam, pois geralmente está associado a citações e ideias prontas dos autores – incluindo-se as metodologias de uso dos juízos formulados. Já o modo “comunitário” pode dificultar a espontaneidade dialógica porque não deixa claro até onde o autor está se comprometendo, propondo avanços ou revisões no entendimento da realidade.

A despeito do quão *ingênuo* posso estar sendo julgado em fazer tal escolha, não me sinto à vontade em proceder diferentemente. O que mais desejo é encontrar o diálogo científico profícuo, o que não tenho percebido no modo tradicional de se fazer ciência, que diz exigir neutralidade. Desta feita, quero demonstrar neste trabalho, entre outras coisas, que a anunciada empreita comunitária da ciência é, em geral, uma ilusão e que a dita neutralidade da ciência não é tão imparcial assim. E que, se isso for admitido, talvez nem seja um problema de fato. Quem sabe, assumindo-se posições, as quais precisam ser bem cercadas para se efetivarem enquanto posturas firmes, é que se ajuste explorá-las melhor.

Nesta perspectiva, Schopenhauer (2007, p. 85) pode ter razão, quando diz que “é um elogio quando se chama alguém de *ingênuo*, porque significa que ele pode se mostrar como realmente é”. No caso, o que quero mostrar é um sistema de pensamentos com um interesse definido, o da busca da revisão do encaminhamento científico. Desta feita, assumir um modo ou estilo que alguns chamariam de *ingênuo*, acopla outro objetivo: amainar as barreiras dialógicas existentes entre as fronteiras das disciplinas científicas – os *backgrounds*.

De modo geral, cada um – instrumentalizado pelo sistema de pensamento e linguagem da ciência ao qual pertence – somente se apercebe das categorias e conceitos – palavras – peculiares ao seu círculo. Por isso, tento regredir, que é, na verdade, ampliar-me, a um nível (mais “ingênuo”), no qual a “saturação” do uso da linguagem privativa e técnica (*background*

científico) e das ideologias que as cercam não estejam tão presentes e influentes na significância do discurso. Logo, os ‘pré-juízos’ e ‘pré-conceitos’ do uso exclusivo e específico de certas ciências e linhas de pensamento não estando tão “deterministas” em minha forma de argumentação “emperrariam” menos (assim espero!) a compreensão das (novas) ideias propostas.

Além disso, o problema que estou referenciando – o da “saturação” dos *backgrounds* e das ideologias/paradigmas na fragmentação da ciência – também pode ser visto sob outro prisma: o da dinamicidade (ou da falta dela) na interlocução entre os diversos sistemas de pensamento, ideologias, ciências, teorias, etc. Isto é, o “emperrar” não está apenas na compreensão das ideias, na passagem de uma ciência a outra. Está, igualmente, na fixação arbitrária em apenas uma forma de ciência e/ou à sua ideologia, a qual é concebida como única receptiva e legítima ao entendimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade seria uma arte impraticável: uma utopia! Isso porque sem uma linguagem compreensível e uma concessão ideológica entre os agentes dialógicos (as pessoas) não há interação entre as disciplinas científicas nem dinamicidade na aplicação do conhecimento (reunido, unificado).

Para ficar mais claro – e considero imprescindível me deter um pouco mais nisso – apresentarei minha leitura sobre o problema apresentado por Jean Piaget (1969) acerca de sua interação (experiência) com a filosofia. Faço esse desvio momentâneo para outro autor, que não é o foco desta tese, por conta do caráter de tal exemplo denotar o problema que é o fechamento e/ou imobilidade excessivos acerca de definições de conceitos (das palavras às teorias). O melhor desse exemplo estimo ser o fato de ele tratar do sentido do uso da filosofia na caminhada “cotidiana” da ciência. Ou, de outro modo, o melhor desse exemplo está na clara dificuldade em se poder agregar pensamento abstrato (teórico) a uma cientificidade que exige cada vez mais o empreendimento em resultados empíricos.

Confessadamente, Piaget defendeu a ideia de que a Filosofia deveria ser superada por uma nova forma de abordagem científica, em prol do avanço do conhecimento. Em função disso, este autor, que em seu percurso intelectual primeiramente tinha se havido com a filosofia, pôs-se em diversas passagens de suas obras a se autodenominar um epistemólogo. Defendia um avanço

interdisciplinar para a busca do conhecimento – “estruturalismo científico” – e, por isso, não se considerava um filósofo, nem um biólogo simplesmente e muito menos um pedagogo, a despeito de suas contribuições teóricas a esta área. Para se avançar na reflexão que proponho, veja-se seu argumento contextualizado à educação:

Do ponto de vista pedagógico, é evidente que a educação se deverá orientar para uma redução geral das barreiras ou *para a abertura de múltiplas portas laterais a fim de possibilitar aos alunos (tanto em nível secundário quanto universitário) a livre transferência de uma seção para outra, com possibilidade de escolha para múltiplas combinações*. Mas também será necessário, nesse caso, que se torne cada vez menos bitolado o espírito dos mestres, sendo às vezes mais difícil obter do mestre essa descentralização que do cérebro dos estudantes.

Dito isso, convém lembrar que, entre as disciplinas classificadas como literárias, existe uma que, tanto no nível secundário quanto no universitário, sempre se prestou a todas as sínteses e que muitos espíritos – infelizmente porém entre os menos informados – ainda consideram como o órgão ou a sede qualificada de antemão para centralizar as relações interdisciplinares: trata-se da Filosofia, da qual se põe a desconfiar um número cada vez maior de cientistas, pelas razões que iremos apontar, mas à qual não são poucos os biólogos que ainda recorrem frequentemente, dada a insuficiência de um certo mecanismo arcaico que ainda recentemente prejudicou a sua ciência. Ora, a frágil posição da Filosofia decorre do fato de que, após ter visto separar-se dela a Lógica, a Psicologia e a Sociologia, ela assiste hoje em dia a elaboração de epistemologias matemáticas, físicas e psicogenéticas (etc.), cuja reunião, isso é fácil de prever, haverá de constituir a Epistemologia do amanhã. A questão reside pois em saber se a organização escolar do futuro irá manter por tradição (...) os privilégios abusivos da Filosofia, ou se os *ensinamentos de cultura geral irão enveredar, enfim, pelo caminho do estruturalismo científico*⁴⁸. (PIAGET, 2007, pp. 23-24).

Literalmente, a argumentação de Piaget é clara: é preciso eliminar os “abusos” da Filosofia, que é o mesmo que dizer que é necessário eliminar o idealismo racionalista. Neste sentido, pelo menos aparentemente, o autor se mostra contra a alocação da filosofia no caminho que se deve seguir para a ciência. Contudo, vou fazer uso das conjunturas que expus anteriormente acerca da “saturação” na linguagem, ideologias, paradigmas, ciência, teoria, etc. e verificar o que de fato está em questão no que Piaget aponta. Será que é, de fato, a Filosofia o problema? Vou tentar demonstrar que não. Mas, sim, que a “saturação” do significado das palavras (categorias e conceitos anotados em ‘termos’) e das ideologias/paradigmas que são fixadas numa determinada forma de conhecimento é que o são. Em outras palavras, o quero denotar é que o verdadeiro problema é o método pelo qual se busca compreender a realidade, ou o método pelo qual se pensa o conhecimento. E isso não é um

⁴⁸ Todos os grifos são do próprio autor.

problema exclusivo da Filosofia ou qualquer outra ciência. É uma questão de como se postar acerca da compreensão da realidade: estanque ou dinamicamente.

Avançarei em minhas considerações pela análise da própria palavra 'filosofia'. Como é sabido a qualquer um que já teve acesso à história do conhecimento, em seu sentido original, tal palavra e o movimento intelectual que ela representa originalmente significavam simplesmente "amor à sabedoria". Isto é, a filosofia denotava um sentimento de *admiração*, logo de comprometimento sincero com o conhecimento; e o filósofo era aquele que se preocupava de um modo franco, honesto, em encontrar o *verdadeiro saber*. Igualmente, a filosofia deveria servir para melhorar a vida humana, afastando-nos das opiniões (*doxa*) arbitrárias (senso comum), o que poderia resultar em filodoxia, e nos elevando à verdade (*Alétheia*) por meio do conhecimento científico (*epistémê*). Ou seja, no final das contas, a verdadeira filosofia já era uma *epistemologia*!

Mas não era exatamente proceder à epistemologia que Piaget almejava, conforme fica denotado na citação reportada? Isso, em alguma medida, não seria o mesmo que se dirigir à filosofia? Então o que ocorre? Segundo o que argumentei há pouco, o que pode ter se sucedido fora uma "saturação" do sentido do que passou a significar um campo do conhecimento, no caso, a filosofia.

A filosofia um dia significou, em um sentido amplo, a busca pelo conhecimento reunido e nunca destacado de um emprego pragmático para a sociedade humana. Mas, como argumentou Piaget em sua obra *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (1969), a Filosofia, ou melhor, "certas filosofias", "chegaram até a ideia de que elas estavam de posse dum modo *sui generis* de conhecimento, superior ao da ciência.": um "[...] 'conhecimento' paracientífico, apresentado como supracientífico." (p. 79).

Em outras palavras, Piaget estava apresentando suas queixas acerca de uma filosofia arrogante, que se dizia habilitada em promover verdades a partir da pura abstração, por meio da racionalidade e da lógica sem a necessidade de comprovações empíricas. Era, ao mesmo tempo, uma crítica ao dualismo

que se insurgia por meio de tal postura idealista. Desse modo, passou-se a ter dois tipos de conhecimento (o ideal e o empírico), em detrimento do projeto original da filosofia, que era unificar *todos* os tipos de conhecimento em uma única verdade, o *verdadeiro saber*.

Piaget era interacionista. O que significa dizer que era alguém que primava pela busca do conhecimento adequada e dinamicamente encaixado nas diversas interconexões da realidade. O que ele confirma, como já foi visto:

Ora, a frágil posição da Filosofia decorre do fato de que, após ter visto separar-se dela a Lógica, a Psicologia e a Sociologia, ela assiste hoje em dia a elaboração de epistemologias matemáticas, físicas e psicogenéticas (etc.), **cuja reunião**, isso é fácil de prever, haverá de constituir a Epistemologia do amanhã.

Mas tal epistemologia do amanhã não é exatamente a filosofia de ontem, em sua origem “inocente” e “ingênua”?

Dito de outro modo, Piaget estava criticando, de fato, uma forma (contemporânea) de se lidar com a filosofia: que podemos chamar de pedante, “saturada” e fechada em si, alienada da realidade dinâmica. Mas há alguma outra forma de conhecer a realidade que não está se comportando assim?! Neste caso, que “atirem a primeira pedra”... Mas, como não é esse o caso, fica latente que a questão não é exclusivamente um problema da Filosofia, mas do modo (método) como os diversos grupos, ciências ou disciplinas se postam para buscar compreender a realidade.

De outro modo, não é exatamente o fato de que Piaget estava contra a primordialidade da filosofia, que é originalmente a busca da *epistémê*, da palavra (do conceito) a ser desvendada pela epistemologia. Mas, que existe um tipo de se pensar a realidade, que a Filosofia parece encabeçar que não é adequado. Neste caso, ter-se-iam duas filosofias: a que se está praticando atualmente (Filosofia enquanto disciplina científica ou, no mínimo, de conhecimento) e o a do projeto original, epistêmica (filosofia simplesmente). Embora o termo para designar os dois momentos seja o mesmo.

Enfim, poder-se-ia dizer que Piaget queria, sim, fazer filosofia, mas não nesta caracterização contemporânea da mesma. Nem que para isso, simplesmente, o termo mais adequado ou estratégico fosse “Epistemologia do

Amanhã”. Ou seja, realizar uma filosofia revista, assim como uma ciência revista, a despeito da imposição autoritária de um círculo (viciado) de uma concepção, *opinião*, arbitrária, como muitas vezes tem se portado a academia. O que, no final das contas, colocava os seus criticados, eles sim, como promotores da *doxa* (filodoxia), da filosofia constituída de opiniões e não de saber científico, no sentido amplo do termo: teórica e empiricamente.

Entretanto, este exemplo não é único. Penso que provavelmente isso se estenda a todas as ciências atualmente. Há uma clara barreira na comunicação entre as pessoas, os sistemas e as linhas de pensamento, as diversas ciências, as teorias, etc. Assim, pondero, tal exposição de argumentos seja importante para demonstrar a importância de se ater mais ao *sentido* do que se quer dizer do que às *formas*, as palavras literalmente ditas. Como diria Míson, considerado um dos *Sete Sábios* da Antiguidade: “Procura as palavras nas coisas, e não as coisas nas palavras” (DIÓGENES LAERCIO, 1947, p. 108)!

E é sobre as coisas – como, dinamicamente, elas interagem – que quero tratar neste trabalho. Este é, digamos, um objetivo “meta-geral”, se é que se pode falar assim, ao objetivo geral deste trabalho, que é, como o próprio título denuncia, a busca de expansão de certa leitura que se faz de Vygotsky, sobretudo, as de cunho filodoxo e diletante, no sentido pobre dos termos. Por isso, estou buscando uma forma de contato com o leitor em que possa, mesmo que minimamente, afastar o que argumentei como *dificuldades para o entendimento* – oriundas da “saturação” da linguagem e das ideologias/paradigmas das disciplinas científicas.

Desta feita, a *ingenuidade*, comentada por Schopenhauer como um possível elogio, torna-se um instrumento, uma arma contra as dificuldades da promoção interdisciplinar. É uma maneira de procurar depurar a “saturação” do uso abusivo da linguagem em nichos ideológicos ditos exclusivos e privilegiados. É uma busca de resgate de uma epistemologia verdadeiramente reunidora das coisas do mundo – afinal, as coisas estão reunidas no mundo, funcionando (interagindo) de maneira sistêmica, dinamicamente. É, em última análise, um apelo ao *diálogo* sincero: como era o modelo das primeiras obras filosóficas.

E, por isso, coloco-me em primeira pessoa. Quero ser ouvido, pelo o que sou, pelo o que o digo, ao máximo que for possível, sem mal entendidos. Estou me esforçando para isso, para ser digno de tê-lo, caro leitor, como interlocutor que me respeita porquanto me posto respeitando-o: não me escondendo em máscaras sociais “saturadas”. Igualmente, desejo ouvir, de quem tiver a paciência de adentrar nas considerações aqui postas, se pude (ou não) contribuir para uma epistemologia interdisciplinar que suscite uma compreensão da nossa psique e da realidade dinâmica...

Por isso, a seguir, no Ensaio IV, *Dualismo e Filodoxia: a interação “fora da ordem”?*, busco completar o argumento proposto para esta primeira parte do trabalho, qual seja: contextualizar o sentido metodológico para a busca da compreensão da realidade e seu enveredamento enviesado, ao nível de uma filodoxia sectária e de resultados diletantes na investigação científica. Para tanto, neste próximo ensaio, intento fechar o diagnóstico do que realmente pode estar afetando um melhor encaminhamento para o avanço verdadeiramente apropriado para uma ciência que deve almejar o bem estar da espécie. O dualismo e a filodoxia podem ser realmente os culpados pelos desvios que impedem a ciência de completar seu projeto original de estabelecer um conhecimento acerca da realidade capaz de fazer evoluir a espécie a uma consciência e autonomia capazes de tornar a existência humana aprazível, feliz, conforme a ideia de beatitude promulgada por Spinoza? Ou não há uma interação “fora da ordem”, as coisas são assim mesmo, o que há é um estado de coisas sobre qual devemos apenas nos resignar (as interações não ficam “fora da ordem”, apenas mudam)? É a busca de contextualizar as duas vertentes sobre como funciona o sentido da interação e, por conseguinte, o próprio resultado do que vem a ser a realidade, e ver o que disso resulta para o intento deste trabalho.

ENSAIO IV

DA INTERAÇÃO “FORA DA ORDEM”⁴⁹”

A investigação da verdade é, num sentido, difícil e, em outro, fácil. Isso é indicado pelo fato de que se nenhuma pessoa isolada é capaz de ter uma adequada apreensão dela, não é possível que todos falhemos nessa tentativa. Cada pensador faz alguma observação a respeito da natureza e, individualmente, pouco contribui para a investigação; mas uma combinação de todas as conjeturas tem como resultado algo considerável.
(ARISTÓTELES).

Antes de qualquer coisa, para não haver mal entendidos, vou explicar ao leitor a expressão “fora da ordem”, aqui escolhida. Assim como a expressão “não-normal”, do segundo ensaio, sei que esta também pode incidir sentimentos instigantes ou até perturbadores no público, pelo menos em um primeiro momento. A ‘interação “fora da ordem”’ é simplesmente uma das premissas que avaliza este trabalho. É a ideia de que há algo que precisa se (re)alinhar; o que implica se pensar que, em certo momento, já esteve alinhado ou harmonizado, e que, por alguma razão, isso se desfez. Ou, o que talvez seja mais provável, algo necessitar se estabelecer pode sugerir que há um estado desejado, almejado; como se a ordem de certo contexto sempre partisse de algum tipo de projeto ou programa. Só que, no caso do ser humano, há o estigma do *livre-arbítrio*. Daí que projeto ou *destino* (circumspecto) parece sempre pedir um parâmetro, alguma aferição, para o sentido da ordem, o que pode não combinar com a ideia de autonomia ou liberdade, conceitos tão caros à humanidade.

Por isso, alguns podem questionar que para se dizer que algo está fora da ordem é preciso, antes de tudo, ter-se uma boa aferição do que é exatamente a ordem das coisas. Ou seja, que talvez eu não tenha o direito de dizer que algo esteja fora da ordem, pois isso se constitui em uma ação de imposição de opinião. Sim, filodoxia, no sentido pobre do termo! Seria uma atitude tal qual o moralismo, o totalitarismo, o fundamentalismo, o chauvinismo,

⁴⁹ Ordem como uma das traduções de *logos*; ou como correlato da essência da ideia de linguagem.

entre outras manifestações, incidem. Enfim, defender que algo está fora da ordem é uma atitude arbitrária. Portanto, não há, de fato, como se dizer que uma coisa está fora da ordem a não ser, em alguma medida, por meio da prescrição de valores.

Já outros podem sugerir que as coisas estão sempre “em ordem”, de uma forma ou de outra. Que o estado “normal” das coisas é sempre o de eterno conflito – por exemplo, na “luta de classes”, como defendem os marxistas – e que assim, em um movimento contínuo de oscilação, faz-se a “normalidade” das interações. Neste sentido, o que acontece é que a ordem é outra, mas sempre existiu uma. Ou seja, a referência é que mudou, na comparação de um momento (histórico) para outro. Em certa medida, pode-se até apelar ao que eu mesmo disse, conforme os ensaios anteriores: de que a norma é dinâmica; logo a ordem igualmente o é.

Dito de outro modo, que direito tenho de dizer que algo está fora da ordem? Que audácia é essa? O que me habilita a tal premissa? Estou me contradizendo?

Penso que posso vir a ter tal direito de pronunciar que as interações estão “fora da ordem” se puder apontar o princípio a partir do qual se deveriam aferir as interações para se postarem em ordem. Evidentemente, este princípio não pode ser da estirpe de regras fixas, imutáveis, pois, como já defendi anteriormente, a realidade é dinâmica. Isto é, tal fundamento não pode se constituir por meio de um contexto específico, de um grupo de valores determinados, etc. Ele tem de ser universal. Precisa funcionar como o princípio ético que Spinoza defende ser a base das relações, o qual se origina da perfeição do todo (monista), a *Natura*. Ou como a unidade funcional básica da psique que Vygotsky perseguia para unificar as tendências teóricas da ciência psicológica. O discernimento de tal fundamento para as interações me habilitaria a poder iniciar uma reflexão acerca das interações “fora da ordem”. E não estaria me contradizendo, ao me expressar assim, porque tal princípio deve funcionar tal qual a dinamicidade da realidade. Logo sucede deste ter uma característica tal que já seria a própria mobilidade dinâmica em ação, já sendo o instrumento da interação. Espero, então, até o final deste ensaio conseguir argumentar ao leitor que há, sim, um tipo de interação “fora da

ordem” rondando nossa realidade humana. E que, conseqüentemente, há um fundamento a partir do qual se pode averiguar quando as coisas estão ou não “em ordem”, o que será ampliado no ensaio seguinte: *Da Interação “em Ordem”: considerações acerca da ética, do dualismo e da filodoxia*.

Para tanto, mais uma vez, iniciarei um argumento pondo em questão algo acerca do lidar científico. Agora, pretendo abordar a questão metodológica a partir de um ponto de vista conceitual, da perspectiva ocidental de se ver o conhecimento. Isto é, ponderar sobre os conceitos escolhidos, historicamente pelo ocidente, para se percorrer um caminho (método) de se fazer ciência, de se buscar o tal conhecimento.

Minha intenção com isso é completar o “pano de fundo” donde se faz procedente questionar sobre a condução investigativa da realidade ou de um estudo acerca de alguma realidade, como é o caso do projeto vygotksyano para a Psicologia. Para tanto, a premissa inicial assumida neste momento é a de que a realidade que vivemos hoje mostra que muitas coisas, por conta de suas respectivas interações que as compõem, estão “fora da ordem”. E, como a nossa organização de vida e de seres sociais é baseada no conhecimento, é bem possível que o sentido de estar *a interação fora da ordem* (como se intitula o ensaio) possa começar exatamente nas premissas que assumimos sobre a constituição deste, ao fazermos ciência.

Desde a Antiguidade, busca-se desvelar sentidos (entendimentos ou percepções) como **causa, razão, princípio, consequência**. Mas esse não é o primeiro passo para a construção do conhecimento. O tal primeiro passo é uma *intuição*: a de que “nada há que seja sem razão de ser”. Deste se segue um segundo passo: o da emoção conhecida como *admiração*⁵⁰. Somente depois

⁵⁰ ADMIRAÇÃO: (lat. *Admiratio*; in. *Wonder*; fr. *Admiration*; al. *Bewunderung, Saunen*; it. *Ammirazione*) – Segundo os antigos, a Admiração é o princípio da filosofia. Diz Platão: “Essa emoção, essa Admiração é própria do filósofo; nem tem a filosofia outro princípio além desse; e quem afirmou que Íris é filha de Taumas a meu ver não errou na genealogia” (Teeteto, 11, 155d). E Aristóteles: “Devido à Admiração os homens começaram a filosofar e ainda agora filosofam: de início começaram a admirar as coisas que mais facilmente suscitavam dúvida, depois continuaram pouco a pouco a duvidar até das coisas maiores, p. ex., das modificações da lua e do que se refere ao sol, às estrelas e à geração do universo. Aquele que duvida e admira sabe que ignora; por isso, o filósofo é também amante do mito, pois o mito consiste em coisas admiráveis” (Metafísica, I, 2. 982b 12ss.). No princípio da Idade Moderna, Descartes expressou o mesmo conceito: “Quando se nos depara algum objeto insólito, que julgamos novo ou diferente do que conhecíamos antes ou supúnhamos que fosse, admiramos esse objeto e ficamos surpresos; e como isso ocorre antes que saibamos se o objeto nos será ou não útil, a

desses primeiros passos de sensibilidade (afetividade) para com a realidade é que se começa a buscar o conhecimento: a filosofar e a fazer ciência.

Desta feita, pode-se dizer que a busca científica nada mais é do que a investigação de um ato intuitivo e emocional. Em outras palavras, tenta-se “traduzir”, transformar, as intuições e os sentimentos que nos fazem agir e nos conduzem (as emoções) em dados (conhecimento) sobre a realidade. E tudo se encerra na confirmação das conclusões sobre os dados, se elas são “claras e distintas”, como diria Descartes (1999; 2000; 2001).

Observa-se, com auxílio dessa cadeia distintiva da construção do saber, a existência de todo um conjunto de processos de *interação* com a realidade, que nos conduz ao conhecimento. Mas, é mais que isso. No fundo, o que se busca não é algo tão descomprometido da *admiração* que temos pelas coisas que nos afetam. Conclusão facilmente disponível ao se levar em conta a notória distância que se pode observar entre a afetividade e a ciência, a qual tem se tornado apenas um conjunto de “atos cognitivos”.

No fundo, investigamos a própria *consequência* da admiração que as coisas encerram em nós; o que se faz pelo entendimento da *causalidade* contida nas coisas. Isso porque conceituamos as coisas de acordo com o *discernimento* que temos de como elas nos afetam ou podem vir a nos afetar. Ou, ainda, como elas podem se afetar entre si antes de nos afetar novamente

Admiração me parece a primeira de todas as paixões; e não tem oposto porque, se o objeto que se apresenta não tem em si nada que nos surpreenda, não somos afetados por ele e o consideramos sem paixão” (Paixões da Alma, II, 53). Nesse ponto, a diferença entre Descartes e Spinoza é grande: Spinoza considerou a Admiração apenas como a imaginação de algo a que a mente permanece atenta por ser algo desprovido de conexão com outras coisas (Ética, III, 52 e escol.) e recusou-se a considerá-la como uma emoção primária e fundamental, e muito menos como uma emoção filosófica que esteja na origem da filosofia. A única atitude filosófica, para ele, é o amor intelectual a Deus, a contemplação imperturbável e bem-aventurada da conexão necessária de todas as coisas na Substância Divina. Para Aristóteles e para Descartes, a Admiração é, ao contrário, a atitude que está na raiz da dúvida e da investigação: é tomar consciência de não compreender o que se tem à frente, que mesmo sendo familiar, sob outros aspectos revela-se, a certa altura, inexplicável e maravilhoso. Kant falava da Admiração a propósito da finalidade da natureza, porquanto esta é inexplicável com os conceitos do intelecto (Crítica do Juízo, § 62). Por sua vez, Kierkegaard definia a Admiração como “o sentimento apaixonado pelo devir” e a reputava própria do filósofo que considera o passado, como um sinal da não-necessidade do passado. “Se o filósofo não admira nada (e como poderia, sem contradição, admirar uma construção necessária?), é por isso mesmo estranho à história, já que, onde quer que entre em jogo o devir (que certamente é no passado), a incerteza do que seguramente se transformou (a incerteza do devir) só pode exprimir-se por meio dessa emoção necessária ao filósofo e própria dele” (Philosophische Brocken, p. IV, §4). Whitehead disse: “A filosofia nasce da Admiração” (Natureza e Vida, 1934, 1). (ABBAGNANO, 2003, p. 18).

ou durante esse processo. E o tal discernimento acaba se determinando no ato de dominar o nível de interação que temos (ou podemos vir a ter) com os objetos que colocamos em questão.

Tal discernimento, de como as coisas (entes) interagem e operam na realidade, é o que propriamente ficou conhecido como **princípio de razão suficiente** (SCHOPENHAUER, 1998). Esse princípio é a própria *intuição* que citei há pouco: “nada há que seja sem razão de ser”. Notoriamente, esse axioma é parte do alicerce, uma das premissas básicas, de toda possibilidade de ciência. Pois ele evidencia que as coisas podem ser conhecidas por possuírem uma causa (ou princípio) e que convergem em uma consequência. Por conseguinte, essa *relação* constituinte que as coisas possuem⁵¹ é a *razão* das coisas.

Assim, disso tudo se pode concluir que a razão das coisas só pode ser alcançada porque esse princípio axiomático e intuitivo nos provoca uma emoção que nos incita a querer conhecer. Daí, conhecemos. E o passo seguinte é criar coisas, as quais, por serem coisas da realidade, igualmente vão (ou podem vir a) causar admiração em outras pessoas. O ciclo se reinicia e três vertentes básicas de conhecimento se constituem: a do conhecimento do mundo físico; a do conhecimento do conhecimento; e a do conhecimento das criações oriundas do conhecimento, incluindo-se neste caso as possibilidades ou hipóteses de conhecimento, os projetos, as fantasias, e afins.

Após, tem-se a constituição de outra premissa básica da ciência, a qual, de certa forma, é a extensão dessa primeira, já que diz respeito à ideia de *causalidade*. Se as coisas têm causa e convergem consequências, então é possível gerar, racionalmente (no nível da abstração), deduções sobre o que e como as coisas foram, são e serão. Isso porque na causa das coisas, em sua dinâmica existencial, podemos inferir a concepção de **força**: a base que gera ou produz infalivelmente o efeito da causa, a consequência (MLODINOW, 2009; SALAM, HEISENBERG, DIRAC, 1993).

⁵¹ Como se defende por alguns argumentos contidos neste trabalho, este processo não é necessariamente somente de ação e reação (linear); pode também ser sistêmico ou comunitário (sinuoso e multidimensional).

Já empiricamente, na localização espaço-tempo das coisas, é mais razoável dizer que o efeito não é dedutível da causa, mas, sim, previsível: com base na constância e uniformidade da relação de sucessão. Neste caso, a visão empirista meio que “enfraquece” a ideia de força. Isso porque, devido às múltiplas interveniências e intersecções multidimensionais, as coisas precisam, para preservarem suas identidades, postarem-se de um modo um tanto quanto “indiferente” ou “apático”, pelo menos em um primeiro momento na interação. Isto é, se assim não o fizerem, sucumbirão às demandas (forças) das outras coisas – que são as interveniências e multidimensões, conforme o ponto de vista a se analisar – e não conseguirão se desenvolver, autoafirmarem-se identitariamente (HUME, 2008).

Contudo, racional ou empiricamente, pode-se aceitar que o conhecimento é possível porque são concebíveis as noções de “previsibilidade unívoca, infalível, do efeito a partir da causa e, portanto, também da *necessidade* da relação causal” (ABBAGNANO, 2003, p. 124). E sendo a causalidade inerente à ideia de conhecimento, então surge outra premissa: a de um *universo* (ou realidade) enquanto uma *totalidade conexa*, logo em *interação*. Interação essa realizada *na* e *com* a ação de *forças*, constituindo sistemas que se entrelaçam em todas as direções, o que muitos chamam de visão holística da realidade ou sistêmica, constituindo um mundo onde nada é por acaso, nem a imaginação nem os sonhos... (MORIN, 2002; CAPRA, 2004a, 2004b; CASTORIADIS, 2004; DYSON, 2000; GOLDSTEIN, 2008; MLODINOW, 2008; GREENE, 2001; WILSON, 2007; HOPCKE, 2005; JUNG, 2007; LASZLO, 2011; JABLONKA, LAMB; 2010; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b, 2013c; VYGOTSKI, 1991).

Tal universo só pode ser percebido como uma articulação de *forças* porque tudo o que o compõe está, multidimensionalmente, autoafetando-se continuamente: intrinsecamente, justapostamente, contiguamente, entrelaçadamente, espelhadamente, em paridade, etc.. Enfim, a realidade se perfaz com interações colidindo forças em todas as possibilidades de combinação. E isso ocorre para que outras interações surjam, até o limite suportável que o infinito das possibilidades possa operar em consonância com os contextos que vão surgindo.

Assim, pode ser assumido que toda a realidade se baseia em *interações*. E, por conseguinte, nas *forças* oriundas dos diversos modos de “afetar e ser afetado” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, *idem ibidem*). Constitui-se, assim, uma dialética que as interações de toda ordem promovem ou necessitam para agir, atuar na realidade, obrar a existência e poder acontecer o *ser* das e nas coisas (entes) (HEIDEGGER, 2001).

Contudo, as diversas forças que se apresentam na constituição da realidade – desde as forças elementares até as complexas relações de poder, tanto no nível dos sistemas físicos quanto do sistema humano (sociedade) – podem e comumente acometem de se desalinham (forças destrutíveis ou instáveis). Assim, entremeios, é necessária a integralidade de um *processo* até encontrarem um estado de interação harmônica. Tal processo nada mais é do que uma condição ou uma situação da realidade, do universo, sobre o qual podemos inferir ideias. Por exemplo, nas famosas “leis da física”, como as leis da interação mecânica entre os corpos, entre as coisas.

Por conseguinte, a realidade à qual temos acesso por meio do conhecimento é exatamente aquela que está em processo de harmonização, estando este consolidado ou não. Destarte, o que investigamos, pesquisamos, estudamos, na ciência são, de um modo ou de outro, as ideias de equilíbrio, homeostase, estabilidade, balanceamento, constância, firmeza, durabilidade, etc. Tudo isso é a base da “(pre)sença” ou “ser-aí” (*dasein*), ou seja, daquilo que é fundamental para sustentar o “ser-no-mundo” e sua consequente identidade (conceito, categoria) (HEIDEGGER, *idem*).

Por isso, entremeios, deve haver uma “meta-força” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, *idem*) que coordena as forças e os intrínsecos entes que interagem compondo as demais forças até a harmonia (ou não). Para refletir sobre isso, pode-se inclusive agregar a atitude empirista. Esta “privilegia” a posição individual do observador para proceder à ideia de conhecer, em vez de observar amplamente, em um cômputo de interação mais geral, no qual a(s) força(s) em questão precede(m) ao indivíduo.

Isto é, na perspectiva empirista também é possível pensar tal “meta-força”. Pois, a partir de um ponto singular ou não (universal), o que se coloca

em questão é a condição ou situação de busca de harmonia. E, ao se pensar em busca de harmonia, igualmente é preciso pressupor a existência da não harmonia, senão nada haveria para ser harmonizado. Por conseguinte, é esta configuração de *não harmonia* da realidade que é interessante não se descuidar: o caos, a discórdia, a crise, a confusão, a subjetividade, a dúvida, etc. Pois, são justamente estas as situações que se quer resolver quando se busca conhecimento científico.

Sintetizando, então, esta “meta-força” que alinha as interações é precisamente aquilo que estrutura o caos em cosmos, a discórdia em ajuste, a crise em solução, a diversidade em consenso, a subjetividade em objetividade, a dúvida em certeza, a discrepância em recursividade, etc. Desta feita, e por extensão, pode ser adotado que outro princípio básico da ciência é o *diálogo*; ou a linguagem sendo operacionalizada. Isso porque a investigação/pesquisa científica nada mais é do que o processo ou os diversos processos que se intercambiam em uma fase difusa do discernimento de algo, alguma coisa ou situação que se encaminha em direção a um estado “claro e distinto” para todos, universalmente, conforme a epígrafe deste ensaio, de Aristóteles, pode inspirar: sozinho não se avança no conhecimento; em interação (e em ordem) é que isso é possível! Não à toa a palavra linguagem, do grego *logos*, significa etimologicamente “ordem”, cosmos enquanto realidade (e vice-versa).

De outro modo, o diálogo, a busca da harmonia, é o caminho do desenvolvimento de qualquer coisa, fazendo parte de seu despojamento em relação à realidade. Assim sendo, o diálogo é a base da interação que deseja se tornar harmônica, que intenta desenvolver as partes envolvidas rumo a uma melhor alocação na realidade. Por isso, pode-se pensar em Vygotsky o uso ampliado deste conceito, o diálogo, em um nível geral, tanto pelo uso da dialética⁵² como desenvolvimento de uma ciência psicológica (VYGOTSKI, 1991) quanto por, no nível da aprendizagem e do desenvolvimento, sua concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1984).

⁵² A dialética pode ser considerada como sinonímia de diálogo. A diferença, porém, é que o diálogo é uma interação dual básica, em que o caminho que soluciona ou conclui a conversa ou discussão não é claro, por isso pode e comumente é definido durante a própria comunicação em questão. Ou seja, no diálogo não há um método definido para se buscar a harmonia comunicativa, que é o intento de todo diálogo. Já na dialética há uma metodologia pré-determinada acerca de como funciona a interação dialógica, sendo a síntese o resultado que se espera alcançar da interação dual (em princípio antagônica) entre a tese e a antítese.

Tecnicamente, diálogo é a *transação*, o *comércio*, que as partes envolvidas em uma interação acometem; o que exige o discernimento das propriedades e características dos participantes (agentes, elementos), além das causas (motivações) em questão (DEWEY, BENTLEY, 1949).

Dito isso, por fim, chego ao ponto em questão aqui arrazoadado: o (re)conhecimento (ou não) de uma dimensão transacional, interacionista, harmonizadora. Dimensão esta que desenvolve o ser das coisas, a formação da sua identidade (conceito/categoria) com a apropriação (conhecimento e reconhecimento) da realidade. Trata-se, pelo que se professou, de uma dimensão dialógica, que promove a constituição da realidade de um modo “meta”, ou seja, é parte da realidade, mas não é ela exatamente, literalmente, a realidade acontecendo...

Contudo, ao mesmo tempo em que parece não participar da realidade, tal dimensão, que é uma “meta-força”, é essencial para sustentar e desenvolver a realidade dita concreta, objetiva, material. É a dimensão energética que alinha, dá intensidade e define a matéria, logo o mundo dito concreto e objetivo (PIAGET, 1973; VYGOTSKI, 1991; LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010; SANT’ANA, STOLTZ, LOOS, 2011).

Todavia, esta dimensão processual e energética que desenvolve, define e alinha a realidade para que esta se configure concretamente não vem sendo devidamente (re)conhecida ou compreendida sua funcionalidade e alcance mais amplos (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b, 2013c). Esta é uma das premissas fundamentais em que me baseio para apresentar a investigação e a demonstração deste trabalho. Segue-se uma segunda premissa, proveniente da implicação mais relevante a partir desta análise, que é a de que, sendo as interações tão intimamente dependentes desta dimensão meta, as interações estão (ou devem estar) sendo mal geridas ou desenvolvidas. Logo, toda a realidade, ou melhor, sua articulação, corre o perigo de ficar comprometida. E no caso do (re)conhecimento da realidade e de uma espécie que depende do saber para existir, a humana, a situação se torna, no mínimo, preocupante.

Depois de todas essas exposições, o que exatamente significa a ideia de *interação “fora da ordem”*? A fim de responder mais pontualmente, deixe-me capitular as premissas que podem ser extraídas do que já foi dito até aqui:

1. Que *toda e qualquer coisa funciona, logo existe, a partir da conflagração da **interação***: “interage, logo existe” ou “existe porque está interagindo”. Sendo que tal paródia ao *cogito* cartesiano (“penso, logo existo”) não é exatamente aleatória, mas sim uma ampliação da compreensão deste princípio; afinal pensar é fazer relações (interações congruentes), ou seja, é estar *interagindo* com os dados da realidade, buscando articulá-los coerentemente. (Ah, e tal ampliação pode promover a decorrência de se (re)avaliar a questão da abstração idealista da cientificidade de Descartes, pois como a interação diz respeito ao mundo concreto... mas isso é uma outra história...).
2. Que *as interações tendem a buscar um estado de **homeostase***; isto é, há uma disposição ao equilíbrio articular entre os elementos componentes de uma interação – não necessariamente um estado de equidade recíproca, mas de uma combinação na qual os integrantes da interação estejam ajustados em coexistência.
3. Que *o tal estado de homeostase interacional é conquistado por meio de uma “meta-força”, a qual se caracteriza com sendo uma espécie de **diálogo*** ou a articulação de algum tipo de linguagem (reações particularizadas e direcionadas de um ao outro, e vice-versa, dos elementos que compõem a interação).
4. Que *toda a **realidade** se compõe e se desenvolve por meio das interações ou relações transacionais* – ou seja, pela negociação das motivações que completam a identidade das coisas e das associações e sistemas que são construídos em tais tipos de processos.

Agora, de posse de tais premissas, considero bastante razoável se concluir que para uma interação se colocar em ordem, ou seja, em homeostase, é preciso a energia de ativação de uma “meta-força”. Tal meta-força é o diálogo ou o *poder da linguagem* (a busca da ordem como o atrator

máximo ao qual tudo converge), que é justamente o poder de ser um instrumento conciliador de posições diferentes, de modo a articular um estado de coexistência entre os elementos que estiverem se comunicando, “conversando”. Em um sentido universal, não só relativo ao antropocentrismo, a meta-força em questão é uma espécie de qualidade/capacidade de reatividade interacional à presença de outro (elemento) que as coisas possuem e que busca fomentar a homeostase relacional.

Sendo assim, a interação “fora da ordem” nada mais é do que a ideia de que há interações que não conseguem se alinhar, entrar em estado homeostático, por conta de a meta-força dialógica ou reativa interacional não estar presente ou funcionando adequadamente. De modo mais simples, a interação “fora da ordem” é o diálogo que não consegue ser realizado a contento, é a linguagem não sendo operada satisfatoriamente. Ou seja, a interação “fora da ordem” a que me refiro neste ensaio não é os bons costumes estarem sendo relegados em prol de uma cultura pós-moderna arregrada. Não, é simplesmente a constatação de que não está havendo diálogo de qualidade nas interações. E isso a começar pela própria ciência, que deveria fomentar princípios para o bem viver, logo para que todos os bens (conhecimentos) necessários à existência humana fossem devidamente comunicados a todos os membros da espécie.

Para ficar mais claro, vou tentar exemplificar essas ideias na análise de um exemplo concreto. Trata-se de um diálogo (real) entre um pai e uma filha de quatro anos. Tal diálogo já havia sido apresentado em minha dissertação de mestrado (SANT’ANA, 2006, p.132), mas depois de tanto tempo ele ainda continuava a me chamar a atenção, por conta de até então considerá-lo um enigma instigante. Todavia, agora, enfim, penso ter decifrado seu sentido mais profundo. Ei-lo:

Após sucessivas indagações a seu pai, a filha avança em mais uma. Já um tanto farto de sempre estar respondendo a tão numerosas dúvidas, o pai resolve especular a respeito de tantas e tantas perguntas.

O pai:

– Mas por que você quer saber isso, minha filha?

A menina:

– Porque eu quero saber um montão! Quero ficar bem esperta, bem inteligente!

Prosseguindo na questão de saber por que uma criança quer saber as coisas, o pai especula novamente:

- Mas por que você quer saber um montão, ser bem inteligente?
- A menina retruca, sem pestanejar:
- Ora, para não ficar burra!
- Resignadamente, sem muita esperança de obter algum sucesso, o pai continua:
- Mas, querida, por que você quer ser inteligente, e não ser burra?
- Sem pestanejar novamente, a menina replica rapidamente:
- Para não precisar mentir!

Na época deste diálogo (2003), e mesmo até há bem pouco tempo, interpretei a instigante resposta para uma menina de quatro anos, “para não precisar mentir”, como sendo a manifestação daquela famosa tendência natural do ser humano de sempre buscar o conhecimento. O que fica bastante claro pelo epítome aristotélico “todos os seres humanos naturalmente desejam o conhecimento” (ARISTÓTELES, p. 43, 2006b). Contudo, fazer uso de tal entendimento nesta situação sempre me deu a impressão de que faltava algo. E a intuição de que havia algo a mais nunca me deixou em paz... Mas era apenas uma intuição com a qual não conseguia lidar muito bem... Havia outras prioridades e fui deixando de lado a questão... Presentemente, vejo o quanto isso foi um erro, pois deixei de ajudar na questão que envolvia a tal menina; e, hoje, o quadro disso não ter sido adequadamente apurado não é muito bom para ela.

Mas, voltando ao diálogo, o que poderia constituir a derivação à questão da mentira? Por que isso não significaria simplesmente que para não mentir o óbvio é buscar saber a verdade, tendência natural do ser humano? Não estaria concluída a discussão com a localização do sentido de a criança assim se pronunciar?

A questão não poderia ser encerrada, precisamente, porque o conhecimento não é o *fim*, é o *meio*. Para o quê? Para o bem viver. Ou seja, a sabedoria das coisas não é uma conquista para não precisarmos mentir, o que constituiria o conhecimento em um bem em si mesmo, mas um caminho para podermos bem viver. Neste caso, então, o que falta é compreender o real significado de não *precisar mentir*. Afinal, isso não parece ser um problema tão grande assim na sociedade de hoje (por conta das interações “fora da

ordem”?). E, inclusive, algumas perspectivas teóricas da Psicologia⁵³, principalmente as voltadas à Teoria da Mente (CHANDLER, FRITZ, HALA, 1989), chegam a dizer que as crianças mais ou menos nesta faixa etária, em que a tal criança se encontrava, tendem a começar a ter a capacidade de mentir de modo convincente. Assim, se *não mentir* não é necessariamente uma prioridade para uma criança naquela faixa etária, e, ao mesmo tempo, ela vive fazendo perguntas para saber mais, o que ela diz que é para “não precisar mentir”, o que realmente pode estar por detrás do fato de ela não querer mais precisar mentir?

Para responder a esta questão, é preciso avançar para a possível real prioridade de uma criança nesta fase de desenvolvimento. Por exemplo, segundo as considerações do próprio Vygotsky (1988; 1999), o autor analisado neste trabalho, esta fase da infância se caracteriza por ser o momento em que a criança investe no domínio da linguagem. Ah, então a prioridade maior daquela menina talvez fosse esse, o do domínio da linguagem; não prioritariamente o do aprofundamento nos conceitos (definições do que são as coisas) que são articulados na linguagem. Ou seja, a maior preocupação de uma criança nessa fase é poder efetuar diálogos, que é o mesmo que interagir! E, igualmente, não interagir de qualquer jeito; ela quer alcançar a interação “em ordem”, homeostática, por isso, sem mentiras...

Dito de outra forma, o que a menina ansiava com tantas perguntas não era *somente* a busca do conhecimento. Era *também* o diálogo bem realizado, aquele que desse a ela condições de aprender (a fazer sínteses) o que a equilibraria (interacionalmente) com quem ela estava dialogando, naquele caso, com o seu pai. O que ela estava, então, ao fazer tantas perguntas, era solicitando ao pai que dialogasse com ela. Claro, dentro das demandas dela (de desenvolvimento). Ou seja, ela estava reivindicando que o pai desse suporte para que ela avançasse em sua instrumentalização interacional, isto é, no domínio da linguagem. Todo esse fenômeno questionamento/diálogo-com-o-pai/aprendizagem/desenvolvimento-no-domínio-da-linguagem nada mais é

⁵³ Por exemplo, a Psicologia Evolucionária, na qual com a proposição do conceito de gene egoísta e da memética oferece interessantes reflexões sobre o assunto do engano e da mentira.

do que a busca daquilo que Vygotsky propriamente chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁵⁴.

Talvez tenha faltado ficar mais claro o porquê de este exemplo do diálogo da criança de quatro anos com o seu pai ser uma referência para se pensar a tal interação “fora da ordem”. É que falta a continuidade da história desta menina. Entre tantas coisas, faltou dizer que naquele período da vida daquela menina, ela e o pai realizavam muitos diálogos desta ordem, com o pai dando uma atenção bastante adequada às demandas questionadoras dela. Neste caso, não é difícil de concluir que é bem provável que a tal menina tenha construído certa representação favorável do que seja um diálogo proveitoso e de como pode ser uma interação bem conduzida, “em ordem”.

Contudo, pouco após, eles tiveram de se afastar, por conta da separação dos pais. Sendo que tal separação não foi tranquila, com a ocorrência de várias dificuldades para que pai e filha pudessem interagir com frequência. De certo, tal estado de coisas não foi muito bom para o desenvolvimento da menina. Isso porque, em boa medida, ela se apartou de uma referência essencial que possuía para o auxílio de seu desenvolvimento.

Neste sentido, cito outra manifestação que tenho conhecimento desta menina e que ocorreu certo tempo depois que este estado de coisas familiar se instalou: “– Pai, porque é que os pais sabem mais que as mães?”. O que poderia significar tal expressão? Basicamente, que ela estava sentindo falta da interação qualificadora/capacitadora para o diálogo, conforme analisado há pouco, do qual ela usufruía com mais frequência ou propriedade com o pai em comparação com a mãe. E que também havia uma atitude generalizante: a condição de sua interação com o pai e a mãe transposta à possibilidade de todas as famílias serem assim. Tal atitude generalizante poderia ser uma forma de se proteger (mecanismo de defesa) da presumível constatação de que a sua situação era precária? Ou uma forma estratégica de considerar que havia interações de qualidades diferentes e de que a interação que possivelmente era a que ela idealizara (na figura do pai) poderia ser encontrada em outros lugares? Ou fora uma simples falha no domínio da linguagem?

⁵⁴ Tal conceito de Vygotsky será mais bem explorado no Capítulo IV, seção 4.2, da Parte II deste trabalho.

Pelo o que me chegou quanto ao que se desenrolou mais tarde com esta menina é bem plausível que esta busca de generalização foi uma meta que ela perseguiu na construção de interações posteriores. Parece-me que ela construiu uma espécie de opinião generalizante, uma crença autorreferenciada (LOOS, 2003; LOOS, CASSEMIRO, 2010; LOOS, 2010), acerca do objetivo a se perseguir e alcançar dentro de uma interação. Igualmente, destaca-me que esta construção foi precária, diletante, resultante da “obstrução” interacional com o seu pai que se seguiu. Ainda, que aconteceu algum tipo enviesamento sectário, com a posse dessa opinião “mal formada”, sobre como se encaminham as interações, do que decorreu uma espécie de filodoxia sobre como deveriam se comportar as pessoas perante ela em um diálogo. Isto é, ela meio que não aceitava menos do que aquilo que lhe foi inicialmente apartado: essa era a opinião que ela amava e que a fazia agir “filodoxamente”. De qualquer forma, não se pode negar, todo esse processo complicado, e até um tanto quanto negligenciado, no cuidado de seu desenvolvimento deve ter criado algum tipo de inabilidade no domínio da linguagem necessária às interações bem realizadas. Ou seja, ela pode até dominar muitos conceitos, ter buscado o saber, como tendência natural do ser humano; mas, aparentemente, isso não lhe é suficiente para ser feliz, para encontrar o sentido maior do uso desses conhecimentos, praticar a linguagem para as interações harmoniosas.

Com isso, o cenário que seguiu foi o de ela começar a se frustrar muito com as interações, sempre considerando que essas não lhe eram adequadas, como se almejasse encontrar um tipo de interação que se encaixasse no protótipo que um dia conheceu e que generalizou como sendo o ideal. Apesar de não ter problemas com notas, na escola começou a enfrentar sérios problemas de relacionamento: afastava-se das interações com os colegas e reclamava que não tinha o que conversar com as crianças de sua idade; mas, às vezes, com alguns professores, aqueles que davam oportunidade, ela iniciava debates intelectuais interessantes; já com outros professores menos afetivos e restritos às exigências pragmáticas da escola, ela construía certa aversão e não foram pouco frequentes as dificuldades até mesmo em frequentar a escola, por conta da rejeição a este tipo de interações.

Sei que esta menina, hoje com quatorze anos e com um potencial intelectual bastante apropriado, apresenta problemas muito sérios para interagir com quem quer que seja. Basicamente, posso dizer que ela é um bom exemplo caracterizador da ideia de *interação “fora da ordem”*. Fundamentalmente, ela não consegue realizar o diálogo. É incapaz de operar a linguagem ao nível de conseguir interações harmoniosas com seu entorno. Sabe falar, isto é, domina suficientemente a linguagem, é muito inteligente, mas é infeliz, deprimida, não consegue constituir amizades e nem se relacionar saudavelmente com sua família, incluindo pais e irmãos.

Enfim, uma interação “fora da ordem” não é uma interação que não concretize o matiz de um paradigma acerca do que é certo fazer em um relacionamento, em qualquer condição que seja. Uma interação “fora da ordem” é simplesmente uma interação que não promove a felicidade – esta entendida como a harmonia entre os elementos que interagem. Uma interação “fora da ordem” é, ainda, precisamente uma interação que não faz fluir o sentido primordial da linguagem: o “acerto”, a negociação entre os agentes que conversam, se comunicam. Uma interação “fora da ordem” é, também, justamente a presença de situações em que não se compreende o que o outro tem a dizer, a comunicar. Uma interação “fora da ordem” é, igualmente, a imposição de uma opinião em detrimento do valor que pode ter a opinião alheia, isto é, a filodoxia. Uma interação “fora da ordem” é, mais ainda, a ocorrência do diletantismo, da precariedade nas condições de relacionamento entre as pessoas e entre as ideias dessas pessoas. Uma interação “fora da ordem” pode ser, até mesmo, o enviesamento na leitura da obra de um autor. Enfim, a interação “fora da ordem” é, justamente, o diálogo por excelência não ocorrendo, inclusive, cientificamente...

Após ter discorrido bastante acerca da interação “fora da ordem”, no ensaio a seguir buscarei falar do seu contraponto, ou seja, a interação “em ordem”. É uma espécie de continuação desse ensaio, ou, melhor dizendo, é uma continuação em um sentido pontual do ensaio presente. Todavia, buscarei explorar melhor o sentido do porque dessa ocorrência mais ou menos constante de interações “fora da ordem” em praticamente todos os âmbitos da existência humana: relações pessoais, científicas, psicológicas, etc. Quem

sabe, com todas estas reflexões, fique suficientemente argumentada a procedência do que seguirá na segunda parte deste trabalho. Com o que será questionada uma vertente bastante explorada acerca da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, uma vertente que, segundo as observações que intento dar relevância, encaminha a lida científica, as interações que produzem conhecimento, a um estado de *interação “fora da ordem”*.

ENSAIO V

DA INTERAÇÃO “EM ORDEM”: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ÉTICA, DA FILODOXIA E DO DUALISMO

O BELO E O BOM
Quem é belo
é belo aos olhos
– e basta.
Mas quem é bom
é subitamente belo.
(SAFO DE LESBOS)

Aparentemente, todos querem ser felizes. Claro, há os que dizem que apenas não querem sofrer, mas isso é só expressar que não querem ser não-felizes, como se tivessem medo de admitir que existe felicidade. De qualquer forma, tanto em uma vertente quanto na outra, todos desejam que as suas “coisas” estejam “em ordem” e isso as leva a esse objetivo de ou ser feliz ou não ser infeliz (não-feliz).

Assim, ou ao buscar a felicidade ou ao fugir do sofrimento, é preciso regular as ações para que tudo dê certo: funcione a contento, fique em ordem. Por isso, todo mundo quer regular o seu próprio mundo. Ou, quando há algum “desajuste” e se pensa que o mundo todo lhe pertence, quer regular (mandar) o mundo como um todo (desejo do poder). É mais ou menos como o título de uma canção pop dos anos 1980: *“Everybody Wants to Rule the World”*⁵⁵.

Deste modo, fica evidenciado que é necessário possuir regulações (regras, normas) para poder se encaminhar ao tal estado de ordem ou felicidade, esta entendida como o objetivo, o fim, ao qual se almeja: a *eudaimonía* (ARISTÓTELES, 2012). Caso contrário, sem a ordem, o que suscita é o caos, o constante embate entre fenômenos se entrecruzando desordenadamente, chocando-se e promovendo aquilo que comumente se conhece por ruína, dor ou sofrimento. Mas que regras e normas são essas, exatamente?

⁵⁵ Do grupo inglês *Tears for Fears*.

Basicamente, tais regras e normas são aquelas que dão base para responder às duas questões básicas do agir humano: *O que devo fazer? Como devo agir?* Tradicionalmente, há duas formas de se encarar estas demandas: universal e contextualmente. As regras universais, ou seja, aquelas que *devem* funcionar em qualquer lugar/ocasião é o que se chama *ética*. E aquelas que foram constituídas para um contexto (cultura) específico é a *moral*. Ambos os modelos de conduta devem coincidir (FOUCAULT, 2007), evidentemente. Isso porque a desordem em algum lugar específico, em algum momento, vai reverberar no todo, na universalidade. E, se não houver ordem universal, não haverá conjuntura que, em algum momento, não seja afetada.

Todavia, a realidade é dinâmica. As coisas mudam de lugar. E, se não houver cuidado, a ordem se desfaz; ou melhor, se não houver atenção, não se conseguirá resgatar a ordem conquistada ou desejada. Ou seja, não há coincidência permanente entre ética e moral, é preciso estar sempre alerta.

Pode até acontecer de haver coisas que se mantenham em um estado equilibrado por muito tempo ou que constantemente (re)apareçam denotando a harmonia, o estado de ordem que o constitui. Essas coisas são bons exemplos do que se deve almejar ou no que se deve projetar, modelar, para conquistar a ordem. Quando isso acontece, esses padrões são aquilo que Platão (1999) conceituou como *beleza*.

Neste sentido, parece haver um estado de coisas que se pode (re)conhecer como belas e, por conseguinte, sermos atraídos por elas; já que estas podem nos conduzir, de um modo ou de outro, à felicidade, à ordem existencial. Portanto, é preciso fazer com que o sentido desta beleza seja vivido, isto é, seja praticado, senão a ordem fica fugidia, porquanto a realidade é dinâmica. Assim, nasce um outro tipo de beleza, o praticado.

Desta feita, essencialmente, podem-se distinguir dois tipos de beleza: a que se apresenta definida e a que precisamos efetivar, praticar. É como diz a epígrafe selecionada para abrir este ensaio: há o belo, *a priori*, o belo em si; e o belo *a posteriori*, o bom. O primeiro, é, via de regra, clara e distintamente observado e ressaltado, pois é concreto. Por isso “basta”: não são necessários grandes esforços para visualizá-lo.

Já o segundo tipo é súbito, ou seja, contextual, móvel, sem formas definidas; e, o principal, no caso humano, é uma escolha. Ou seja, é uma atitude deliberada, realizada por uma pessoa ponderada (ARISTÓTELES, 2012). Desta feita, para a questão do agir humano, é um ideal de conduta: é o bom. Enfim, é a resposta às questões éticas (do agir) que harmonizam as interações que ocorrem em uma dinamicidade.

Portanto, sua concepção não é tão assentada. E isso significa que, tanto para produzir quanto para perceber, tal beleza não é fácil de normatizar. Porém, ela segue o mesmo critério da beleza anterior, o do amoldamento da ordem – das interações; seja nas formas e/ou nos conteúdos: significados e sentidos. E, como é demandado maior empenho para entender e produzir essa beleza – que é a boa conduta, a realização do bom –, é por isso que ela aparece sublimemente no poema da epígrafe.

Por tudo isso, é bastante razoável conectar este sentido de ética do bem agir (para encontrar a harmonia nas interações) como a meta, em última análise, da autorregulação. Isto é, tal princípio de querer postar as coisas em ordem a partir de discernimentos de belo e bom é a base que direciona as regras do agir humano, logo é por este meio que os indivíduos buscam a conformação de si mesmos: “cada um (...) [é] chamado a realizar por conta própria o trabalho de se impor um *estilo* de vida que se (...) [orienta] pela ideia de perfeição, auto-superação, excelência no exercício de sua função e na ocupação do seu lugar” (FIGUEIREDO, 1995, p. 145). E mais, porquanto a realidade é dinâmica, é preciso que esse trabalho de autorregulação, além de ser constante (autoatualizante), seja condizente com a ética original (universal).

Entretanto, por conta de a tal autoatualização ser contínua, muitas normas e regulações vão se sobrepondo umas às outras, conforme as situações e contextos demandam. Assim, passa a ser possível se perder de vista o tal sentido universal que supostamente deve harmonizar as interações. O que sobra, se tal quadro se conforma, é a multiplicidade de autorregulações individualizadas. Isto é, cada um passa a ter sua própria lógica normativa para se mover no mundo.

Quando cada um possui sua própria lógica ou norma reguladora de como as coisas devem funcionar e, por conseguinte, de como definir o que as coisas são, e tal regulação está distante de um consenso universal, então cada uma dessas formas de ver a realidade se constitui naquilo que propriamente pode ser chamado de *opinião*. E não há outro jeito. Isso inevitavelmente vai acontecer, pois a realidade é dinâmica: está em expansão e autocriação. Logo será forçoso que, antes de se alinhar a autorregulação individual à regulação universal, muitas opiniões vão se constituir. E, como é necessário, a todo o momento, saber o que e como fazer, ter-se-á impreterivelmente de se utilizar as opiniões para poder se conduzir existencialmente. Enfim, é preciso cingir-se de opiniões para encaminhar a compreensão do que se deve fazer, como se deve agir:

Ocupar-se de si – o que de uma forma ou de outra está presente em toda ética desde a falência da ética coesiva⁵⁶ – não é uma preparação para a vida; é uma forma de vida. (...) Não há outro fim nem outro termo além do propósito de estabelecer-se junto a si, 'residir em si mesmo', fazer aí sua morada. (FOUCAULT, 1994, p. 356⁵⁷ *apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 145).

A esta altura, o diligente leitor poderá estar se questionando se não estou entrando em contradição. Pois, incluindo o título e quase todas as partes deste trabalho, aparentemente estive até aqui a defender a ideia de que o apreço às opiniões é um problema: a filodoxia. Mas não há contradição! Tive o cuidado de incluir as expressões 'filodoxia sectária e de resultados diletantes' e 'filodoxia, no sentido pobre do termo', quando comecei a definir qual é o sentido pejorativo relativo a este conceito (Ensaio IV). Ou seja, não há contrassenso porquanto a filodoxia não é o problema exatamente, mas, sim, o modo como ela é manifestada.

Vou tentar explicar melhor, de outra forma. A premissa agora assumida é a de que a filodoxia não é um problema. Na verdade, a filodoxia é uma necessidade; assim como a autorregulação é essencial para que o indivíduo possa caracterizar uma identidade que age no mundo. Claro, isso pode se tornar um problema, já que, se cada um tiver seu próprio rumo e forma de

⁵⁶ Isso é o mesmo que a inevitável necessidade de autorregulação, como explicado anteriormente, a despeito de haver uma regulação universal sempre disponível.

⁵⁷ FOUCAULT, M. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

compreender e viver a realidade, o ambiente poderá se tornar cheio de embates (colisões). E, como já foi aludido, isto é o caos, a desordem. Porém, o caos não precisa ser a tendência da realidade. Como fazer para isso não ocorrer? Simples, promovendo-se a linguagem. Aliás, como já foi mencionado, linguagem é *logos*, o que, literalmente, é o antônimo de caos.

E o que exatamente significa promover a linguagem? É dialogar. Ou seja, é comunicar, compartilhar, opiniões diferentes com o intuito de se verificar a opinião “verdadeira” (mais apropriada) ou configurar (sintetizar) uma nova opinião, uma que articule os pontos essenciais de cada opinião em uma perspectiva melhor, mais bem elaborada. Tal transmissão recíproca de informações, quando alcança o objetivo de avançar na compreensão da realidade, é em uma espécie de jogo⁵⁸ elaborador de referências de mundo, o qual, quanto mais sofisticado e bem executado, mais perto deverá possibilitar chegar do entendimento apropriado das coisas.

Por isso, o diálogo não acontecer a contento – ou a linguagem não conseguir promover sua função primordial – deve significar que as opiniões que se comunicaram não avançaram em determinar o que se deveria seguir enquanto uma síntese produtora de uma referência consensual (nova). Do que se pode inferir que uma – ou ambas⁵⁹ – das opiniões em debate foi intransigente. Isto é, não abriu mão do sentido do que compunha tal opinião, a despeito de haver uma opinião antagônica e de ser conveniente alinhar a realidade de modo a não haver posições contraditórias próximas, o que tende a levar o contexto da realidade em questão ao desequilíbrio. E é somente neste caso que se caracterizaria a *filodoxia pejorativa*: o amor exagerado pelas opiniões. Pois tal filodoxia desgasta o diálogo, logo segrega e torna opaca a compreensão de um conceito acerca da realidade. Ou seja, é esta postura peculiar de filodoxia que dificulta a investigação das coisas, desde os momentos mais íntimos (pessoais – senso comum) até cientificamente.

Disto advêm duas perguntas. Por que incidimos em filodoxia contraproducente (o que significa que tolhemos o diálogo)? E como evitar isso?

⁵⁸ Eis um bom motivo para o lúdico ser importante na educação e na vida: habilitar para esse jogo de elaboração de referências de mundo e também de atualização dessas referências.

⁵⁹ Mais à frente entrarei no mérito de que o diálogo, a base da linguagem, é sempre dual.

A resposta à primeira pergunta não é tão simples. A filodoxia extrapolada é provavelmente a fonte dos maiores males da humanidade: da intolerância, das injustiças sociais e da desigualdade. Tal filodoxia já é precisamente a manifestação da falta de alteridade, a qual, segundo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), é a base da origem da desigualdade entre o homens:

À medida que as ideias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração entram em atividade, o gênero humano continua a domesticar-se, as ligações se estendem e os laços se apertam. Os homens habituaram-se a reunir-se diante das cabanas ou em torno de uma árvore grande; o conto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a distração, ou melhor, a ocupação dos homens e das mulheres ociosos e agrupados. Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 1999a, p. 92).

Se a filodoxia é a manifestação da falta de alteridade, o que incide “de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja”, o que provoca tais “compostos funestos à felicidade e à inocência”? Se saímos de uma (possível) condição inocente e feliz e a perdemos, isso significa que algo, no meio do caminho, ocasionou isso. Para se raciocinar assim nem precisa pensar como Rousseau, que defendia um sentido inatista, de que o homem nasce bom (ROUSSEAU, 1999b), pois a condição feliz não precisa ser inicial, pode ser coordenada enquanto objetivo de desenvolvimento (eudaimonía). De qualquer forma, tanto no caso inatista quanto empirista ou construtivista, o que pode estar no percurso que provoca a filodoxia ou a falta de alteridade que minam o diálogo, logo a interação harmoniosa, é a condução do desenvolvimento, ou seja, a educação.

Não vou adentrar em meandros técnicos de como a educação deveria ser para isso não ocorrer. Apenas irei especular por que a educação como está sendo feita ocasiona tal estado de falta de alteridade e, por conseguinte, de filodoxia. Antes de tudo, é preciso dizer que a educação, de uma forma ou de outra, é organizada ou programada a partir da concepção de ser humano que se tem ou da que se quer ter.

Tal juízo do que somos é investigado, em última análise, pela Psicologia. Mesmo que existam outras ciências (humanas) também pesquisando tal conceito, o cerne (a decisão) vai sempre caber ao sentido do que venha a ser a psique, o arcabouço que discerne o que se sente e pensa e organiza (administra) todos os outros comportamentos: biológicos e sociais. E o que a Psicologia diz ser a psique humana, logo o ser humano?

A Psicologia diz muitas e confusas coisas sobre o que vem a ser o homem. Como Vygotsky analisou, há uma diversidade de tendências teóricas na ciência psicológica, todas se engalfinhando acerca de quem tem o privilégio de exibir o significado da psique ou da mente humana. Vygotsky, em seu projeto científico para a Psicologia, percebeu a urgência de se unificar todas essas tendências, fazê-las dialogar rumo a uma compreensão mais apropriada da realidade psicológica humana. Por que tal urgência?

Porque enquanto isso não ocorrer, de haver um consenso sobre o que é nossa psique, cada contexto educacional que existir vai eleger uma concepção teórica. E isso significará sempre conduzir a educação precariamente, já que cada tendência teórica é sempre um fragmento explicativo do que somos e como funcionamos. Logo a educação será invariavelmente um processo inacabado ou truncado de aprendizagem e desenvolvimento. O que, provavelmente, incidirá na incompletude do exercício da potencialidade das habilidades psicológicas, principalmente a do domínio da linguagem, a instrumentalização ao diálogo.

E, o não domínio da linguagem, que é o mesmo que não saber harmonizar as interações, também sucederá o não alcance ou entendimento dos princípios éticos universais: amizade, justiça, honestidade, respeito e solidariedade (SANT'ANA, 2009). Aliás, a falta de alteridade é precisamente o não exercício de tais preceitos. Por conseguinte, a filodoxia sectária é, igualmente, a inimizade, a injustiça, a desonestidade, o desrespeito, o egocentrismo, sobrevivendo na "tentativa" do diálogo. Ou seja, a filodoxia, ou a linguagem não acontecendo, é já a ocorrência da desigualdade entre os homens, uma guerra velada:

Mergulhado nas trevas onde o homem ainda não pode falar ou já não fala com o seu irmão, como nos dias de hoje, estaremos mais bem preparados para responder às perguntas: “Que é a linguagem?”, “Como começou”, “Por que falamos?”, as quais, obviamente, são uma única e mesma questão em seus vários aspectos. Assim, investigaremos em que condições o homem moderno passou a não falar com o seu irmão. Esta não é, evidentemente, uma questão de ordem puramente linguística ou filológica. Se os membros de uma família não falam uns com os outros, é que algo está errado na família. Está aí implícita uma questão moral. Quando as nações já não dialogam, é que estão em guerra, ainda que não se trate de guerra com tiros. Graças à Espanha, à Argentina e a outros países, descobrimos, surpresos, que um Estado pode não disparar um único tiro e ainda assim estar em guerra com outro Estado, por não dialogar com ele. (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002, p. 49).

Assim, sem a linguagem a promover a eticidade humana, tem-se um círculo vicioso. A guerra instaurada (de opiniões) é a filodoxia sectária. Tal filodoxia não permite o diálogo ser realizado ao nível de fomentar o arrazoado avanço da compreensão da realidade. A precariedade no entendimento da realidade, o apegar-se às opiniões de forma diletante, provoca a desigualdade entre os homens: o não exercício da ética. A falta de ética não permite dissolver a filodoxia nem assentar o diálogo. E assim o ciclo se perpetua... Pois, “sem uma fala comum, os homens não têm nem um tempo, nem respeito mútuo, nem segurança entre si” (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002, p. 19).

E como evitar isso? Como deixar as interações “em ordem”? É preciso, antes de qualquer coisa, restaurar a linguagem, a comunicação respeitosa.

Penso que podemos começar assumindo a premissa de que almejamos ou desenvolver um estado inato de inocência e felicidade que se perpetue nesta mesma condição ou objetivar um estado concebido para alcançar a espontaneidade e a felicidade. Em qualquer uma dessas proposições, o que estará em questão é restaurar a linguagem. Ou seja, conduzir à apropriação da instrumentalização ao diálogo; isto é, propiciar uma educação que nos faça dialogar francamente, sem amarras indelévels a opiniões pré-estabelecidas: pré-juízos, pré-conceitos. Tal educação deveria respeitar e até promover a inocência, a simplicidade, a espontaneidade, da comunicação e expressão das ideias/opiniões, tal qual “a graça salutar da palavra de uma criança”, pois “na boca de crianças inocentes encontraremos a linguagem renascida.” (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002, pp. 50-51).

Não se preocupe, caro leitor. Isto não é uma apologia à utopia de um estado ingênuo de “paraíso na terra”. É só não sermos literais com relação à

ideia de inocência infantil. O que quero colocar em questão com este raciocínio é o *sentido* de tal comportamento inocente e espontâneo. Em primeiro lugar, ele incide uma postura solta, leve, de jogar o “jogo da linguagem” a partir de regras mais próximas à universalidade ética, nas quais é mais fácil de aceitar a opinião alheia como conciliatória em vez de ardilosa.

E isso não significa ficar à mercê de uma possível trama premeditada do outro para lhe oprimir ou enganar. Não, isso seria facilmente suprimível pelo investimento no desenvolvimento em outras esferas além da simples instrumentalização comunicativa; como, por exemplo, na sensibilização (atenção) afetiva e ética do comportamento humano, o que pode ser promovido pelo esporte e pela arte. Por fim, sem tal constituição de postura, tornamo-nos pesados e presos a opiniões desconfiadas acerca das atitudes alheias:

Para o humanista-existencialista, o Universo “real” não está nos forçando a nos comportarmos coletivamente de um determinado modo. Em última análise, o racionalismo irracional (o túnel de realidade do Dr. Frankenstein e do Dr. Strangelove) é uma intervenção social. Essencialmente, a afirmação “os comunistas estão tramando para nos escravizar” é uma regra do jogo da Guerra Fria; ela permite que qualquer ato por parte dos russos (mesmo que possa parecer conciliatória para alguns observadores neurais, mesmo que parece ter como objetivo um relaxamento da tensão) seja definido como outro ardil. “Os americanos estão tramando para nos destruir” é uma similar regra do jogo do Politburo⁶⁰. O Universo “real” em que essa loucura aparece como sanidade é nossa criação coletiva. Na experiência existencial, estamos apenas fazendo apostas, mas tornamo-nos hipnotizados por nossos modelos e estamos caminhando em direção ao Armagedon pensando que o Universo “real” nos impede de pararmos e tentarmos um jogo melhor. (WILSON, 2004, p. 272).

Em segundo lugar, a inocência e a espontaneidade podem ajudar a transmutar o valor que as coisas assumem, independentemente do *background* ou do contexto em que as referidas coisas estão sendo postas em questão. Isto é, a naturalidade argumentativa pode trazer à tona, novamente, conceitos que pareciam superados, uma vez que tal atitude dialógica é desinteressada de insultar ou agradar a um grupo e sua opinião acerca do respectivo assunto. Isso porque, uma vez reconhecida a maneira pacífica e, por isso, ética de dialogar, ganha-se a confiança e a “boa vontade” do outro em desenvolver a questão posta de modo imparcial. Sem tal postura, podemos incorrer em

⁶⁰ Instituição do Partido Comunista na antiga URSS.

injustiças acerca da compreensão ou utilização dos conceitos observados da realidade. Isso porque:

[...] aquilo que parece óbvio ou natural para uma pessoa ou grupo de pessoas em uma dada época pode parecer totalmente desqualificado, inútil ou desprovido de interesse em outro período, em outro contexto. Isso ocorre mesmo quando se trata de uma observação, pois o substrato teórico no qual uma observação ganha significado e se insere no corpo formal de conhecimentos aceitos como verdadeiros também se submete a essa regra. (NOVELLO, 2010, p. 34).

Sendo assim, é possível se deixar passar conjecturas interessantes acerca de determinado conhecimento. Para ilustrar essa ideia, vou comentar um conceito acerca da ideia de movimento, o que pode ser relevante, já que a interação “em ordem” tem de se referir aos “encontros” que os movimentos proporcionam. Veja-se:

Não há cientista moderno que não saiba citar a “navalha de Ockham”, que, nas palavras de seu criador, diz que “é vão fazer com mais o que pode ser feito com menos”. De acordo com esse princípio, qualquer premissa supérflua para se explicar um fenômeno deve ser descartada. O frade acreditava que a natureza optava sempre pelo caminho mais simples, e defendeu que não era necessária uma causa para os movimentos ocorressem. Logo, para ele, as teorias da espécie e do ímpeto seriam premissas descartáveis, bem como a base da física aristotélica do lugar natural.

O argumento de Ockham neste caso do movimento foi bastante infeliz, pois ele acreditava que para um corpo entrar em movimento não seria necessário nenhum agente para causá-lo, o que sabemos que está incorreto. Isso não invalida sua “navalha”, que até hoje é aplicada satisfatoriamente em outras situações, sendo proclamada sempre que um problema apresenta mais de uma solução. A mais simples prevalecerá! (CHERMAN, MENDONÇA, 2009, p.62).

É fácil desqualificar uma opinião sobre Física oriunda da Idade Média, como é o caso da citada acima, de Ockham, acerca do movimento. E difícil, para mim, que não sou “oficialmente” um físico, ter a coragem de acreditar no “frade” e dialogar com sua opinião; não somente aceitar a do físico contemporâneo. Porém, não custa nada pelo menos tentar (como uma brincadeira infantil, inocente?). Por isso, se se assumir uma postura imparcial e buscar ampliar o que está em questão, talvez algo diferente possa ser dito.

Ockham defendeu a ideia de que “para um corpo entrar em movimento não seria necessário nenhum agente para causá-lo”. Hoje, diz-se que todo movimento é o resultado forças interacionais; basicamente: gravidade, eletromagnetismo, forças forte e fraca (estas duas últimas de nível subatômico,

exclusivamente). E há também a questão da inércia, a tendência de todos os corpos tenderem ao repouso ou ao movimento em que já estiverem, desde que não sejam perturbados. Então como o frade medieval poderia estar certo?

Simplesmente pelo fato de as coisas só poderem existir porque, na existência *per se*, já estão em movimento! Ou seja, o fato de as coisas serem coisas já incide que elas já estão desde sempre em movimento, de um modo ou de outro. Pois elas começam a existir por conta de se postarem em interações ou as interações as postarem na realidade. Enfim, o agente causador do movimento (primordial) de um corpo é ele mesmo pela, digamos assim, pela sua “insistência” em existir. De outro modo, é a existência que “coloca” os corpos em movimento, ou seja, a existência é o movimento! E a existência não pode ser a causa de si mesma, logo não há uma causa *per se*. Apenas há movimento, assim como tão-somente há existência.

E estariam os físicos modernos equivocados? Penso que não... Não gostaria de comprar tal briga com eles... O que penso ocorrer é que o ponto de vista a partir do qual se analisa esses fatos científicos é que muda o resultado da conclusão. Ockham analisou do ponto de vista lógico e filosófico e talvez tenha pensado algo como o que expressei acima. Já os físicos provavelmente viram a questão a partir do fato de que tudo está em movimento porque existem forças interacionais provocando os movimentos. Acontece que isso pode apenas significar não que os corpos estão entrando em movimento depois de algo o provocar, mas que estão *mudando* seus movimentos (anteriores) para novos movimentos, precisamente quando dos encontros ou interações com outros corpos.

Voltando à filodoxia sectária propriamente dita, e ao como se livrar dela, penso que todas essas reflexões podem ser resumidas na seguinte expressão⁶¹:

Se você ama (ou deseja) muito alguma coisa, deixe-a livre (solta). Se ela voltar (insistir em estar presente), é porque ela é uma conquista e será sua (referência) para sempre. Se não voltar ou permanecer por pouco tempo, é porque você nunca a teve verdadeiramente, pois a liberdade – ou a inocente espontaneidade – é o espaço que a felicidade (interação harmoniosa) necessita!

⁶¹ Que é a composição de um adágio que ainda não consegui descobrir a origem, mas que já observei em alguns filmes e até desenhos animados.

O uso de tal expressão não deve fazer esquecer que, em um primeiro momento, ter uma opinião e acreditar nela por motivos devidos é importante. Pois, sem isso, não é possível nem mesmo se começar o diálogo que poderá fazer o aprofundamento na compreensão da realidade, o fazer ciência (das coisas). Entretanto, talvez seja possível superar a filodoxia sectária. Quem sabe, possa-se executar uma reforma (ou cura) no intelecto, *intellectus emendatione*, tal qual foi sugestionado por Spinoza (ESPINOSA, 2004). E o que exatamente seria tal “reforma”?

Antes de qualquer coisa, pode significar que deixar “livre” sua própria opinião para o debate intelectual – e disso depende também a exigência de mesma postura do interlocutor – seja o passo determinante para a reforma do intelecto. Tal atitude seria precisamente a conduta do intelecto de *decisão* (LEITE, 2007). Isso pode equivaler a dizer que se estaria a *decidir* substituir a postura filodoxa sectária do *livre-arbítrio* pelo verdadeiro sentido do *desejo*, segundo Spinoza (ESPINOSA, 2004), que é o de *constituição*. Isto é, uma decisão pelo “amor” à (co)ordenação – interação “em ordem” – de opiniões (*co-instituição*) e não mais pelo apego (pessoal) ao seu próprio juízo, à sua opinião só e tão somente.

Como é amplamente divulgado pelos comentadores (p.ex.: HUISMAN, 2001; LEITE, 2007), Spinoza (1953, 2012) anuncia uma *Ética* completamente avessa ao tradicional sentido de livre-arbítrio. Para este autor, o livre-arbítrio é uma “liberdade” que comumente leva a uma desagregação da condição integral da realidade, o monismo; logo da própria compreensão desta em sentido *lato*. E isto é, no fundo, uma escravidão e não a liberdade tanto almejada. Isso porque a busca da condução independente da mente (intelecto) em relação aos afetos (os sentimentos oriundos das interações), que caracteriza o tal livre-arbítrio, é estranha, haja vista o fato de que “os objetos [toda a imanência da realidade] agem sobre a mente alterando sua disposição e a forma de afirmá-los.” (LEITE, 2007, p. 11).

Neste sentido, decisão e livre-arbítrio deixam de ter a acepção entrelaçada que comumente se observa. Spinoza (ESPINOSA, 2004) busca reformar esta condição arbitrária do intelecto ao observar que, em vez de a mente ser o agente de afirmação de algo sobre as coisas ou fenômenos, é a

realidade dessas coisas e fenômenos – promovida pela interação dinâmica entre os elementos em questão – que nos “co-move”, determinando nosso juízo ao afirmar ou negar algo contido neles mesmos. De outro modo, não é o nosso livre-arbítrio que “resolve” a verdadeira (ou mais apropriada) demarcação (existencial) das coisas, por isso não existe tal liberdade cognitiva, pois são as coisas que indicam o que decidir: por meio da comoção (movimento dos afetos em nós) que elas nos incidem.

Sendo assim, depois de promovida a reforma spinozista, a verdadeira operação do intelecto, aquela que vai guiar nossas ações, não é o “livre decreto da mente” (LEITE, 2007, p. 11). Nossa conduta deve ser deliberada de acordo com o *apetite*, os desejos (SPINOZA, 2012). Todavia isso não significa se tornar escravos dos desejos, da vontade. Pois o efeito do desejo, da vontade, é simplesmente a força motriz que direciona o movimento, a ação. Na verdade, (re)conhecer tal desígnio é basicamente instrumentalizar-se da lógica das interações. Daí que, de posse deste princípio, aparece a habilidade ou a disposição de (co)instituir a harmonia (equilíbrio) na interação em questão, postando-a “em ordem”. Por isso, pode-se dizer que o desejo, enquanto “a qualidade/capacidade de afetar e ser afetado” em uma interação dialética (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a), assume condição determinante na conquista da felicidade (interação “em ordem”); da “beatitude”, conforme as palavras de Spinoza (2012). Em suma, o desejo é (per)feito para nos indicar um destino prodigioso, por isso não há sentido se falar de livre-arbítrio, ou vontade própria, como sendo a base da satisfação existencial.

A palavra desejo tem bela origem. Deriva-se do verbo *desidero*, que, por sua vez, deriva-se do substantivo *sidus* (mais usado no plural, *sidera*), significando a figura formada por um conjunto de estrelas, isto é, as constelações. Porque se diz dos astros, *sidera* é empregada como palavra de louvor — o alto — e, na teologia astral ou astrologia, é usada para indicar a influência dos astros sobre o destino humano, donde *sideratus*, siderado: atingido ou fulminado por um astro. De *sidera*, vêm *considerare* — examinar com cuidado, respeito e veneração — e *desiderare* — cessar de olhar (os astros), deixar de ver (os astros). (CHAUÍ, 2011, p. 15).

Enfim, o desejo é a base da consideração que delibera a ação. É o nosso verdadeiro (e apropriado) fundamento para decidir. É, quando bem compreendido, o que só pode ser alcançado com o investimento no desenvolvimento do ser e do ser em seu autodesenvolvimento, o sumo-bem, o

alicerce que sustenta o diálogo profícuo que avança em equilibrar as interações, colocá-las em “ordem”. É a “meta-força” que serve de combustível para que a linguagem passe a operar em sentido próprio, o de sintetizar condições interacionais homeostáticas.

Tais condições são o direcionamento do desejo ao *amor*, no sentido amplo do termo, ou seja, como a localização do aferimento de que se possui (na relação em questão) a interação “em ordem”. Tal sentido amplo da ideia de amor é a mesma empregada por Rousseau em sua obra *Júlia (ou Nova Heloísa)* (1994). Esta obra é uma releitura da história real de Abelardo e Heloísa (2000). Na história original, o amor parece ser o máximo sentido da vida dos personagens, mesmo após certa tragédia pessoal – que impossibilitou a concretização literal do amor carnal e presencial (imaneente). Apenas foi alterado tal sentido para a *amizade*, esta enquanto amor sublimado (transcendente). Já Rousseau acomete em sua obra um genial jogo de palavras com as expressões *mon amie* e *mon ami*, para designar as diferentes nuances do amor e da amizade (“meu amor” e “meu amigo”, em francês): as máximas expressões da ideia de *interação “em ordem”*, de respeito mútuo das opiniões no diálogo (interacional).

Contudo, o drama não termina por aí, com a já difícilíssima dissolução da filodoxia sectária. Há, ainda, outra questão entrelaçada ao sentido desagregador da vontade individualizada (egocêntrica, filodoxa sectária) em detrimento do desejo constituidor da interação “em ordem”: a do método (o meio) a partir do qual se busca investigar a realidade. Neste sentido, o que exatamente implica dizer que o método pode ser um problema, além da filodoxia?

Basicamente, o método poder ser um problema significa que há grande chance de haver vários caminhos para se investigar a realidade e que nem todos eles são seguros. Ou que talvez, e penso ser o mais provável, o verdadeiro método seja o “entrecruzamento” de mais de um método (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a). E, nesse caso, haveria um método do método, ou seja, uma teoria-método ou meta-teoria. Mas por que haveria de ser necessária uma teoria-método para investigar a realidade?

Na verdade, não é preciso uma teoria-método para, literalmente, investigar a realidade. De fato, uma teoria-método é importante para proceder à análise dos dados investigados da realidade. Isto é, a pesquisa empírica, de um lado, ou a reflexão teórica, de outro, podem ser feitas por métodos “simples”. Porém, a conclusão final, se o que se deseja é uma compreensão da realidade que possa reverberar de modo sistêmico (monista), deve ser sempre um diálogo entre os dois tipos básicos de método: materialista e idealista.

Isso porque a realidade, até para poder ser dinâmica, é sempre dual. Logo, para se harmonizar, precisa realizar, de uma forma ou de outra, algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para haver homeostase entre os elementos envolvidos. Isto é, a realidade está sempre necessitando “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões. Entre os indivíduos: eu e você. Entre a subjetividade e a objetividade. Entre a energia e a matéria. Entre as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica). E assim por diante, sempre denotando uma “bifurcação” da experiência da existência.

Neste sentido, se se assumir somente um tipo de método (simples), e por conta de a realidade sempre apresentar uma bifurcação da experiência existencial, sempre se terá somente uma compreensão da realidade parcializada. Por isso, a necessidade de se proceder a um segundo nível de diálogo (meta) para buscar harmonizar as conclusões acerca das coisas. Tal conduta metodológica de desenvolvimento do saber poderia vir a sincronizar, atualizar, tendências interpretativas oriundas de investigações de gêneros diferentes, como as idealistas e materialistas (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Tal bifurcação da experiência é a constituição de uma dualidade inerente à própria condição da realidade dinâmica de ser interacionista. Isto é, não há como haver dinamicidade – movimento e criação expansionista – se não existir diferença entre os elementos que interagem e formam a realidade. Sendo que essa diferença, apesar de poder extrapolar inúmeras formas, é basicamente dual, ou seja, de que uma coisa é (esta) uma coisa e qualquer outra é somente (essa) outra. Por isso, não é preciso enumerar todas as outras, pois só se vai interagir (dialogar) com uma de cada vez ou somente uma de cada vez vai

poder incidir interferência notória. Essa perspectiva é o fundamento de toda a lógica, desde o silogismo aristotélico. (TUGENDHAT, WOLF, 1996).

E isso não é nenhum problema. Pois toda a organização da realidade se perfaz por essa dualidade dialógica. O problema realmente começa quando se assume para essa dualidade a característica de independência e incompatibilidade. É aí que se transforma a dualidade em **dualismo**, como usualmente é interpretado o método cartesiano.

O dualismo assim concebido se torna uma dificuldade para a compreensão da realidade justamente porque principia a ideia de independência, o que sugere que não há a necessidade de diálogo entre a dualidade diferencial. No caso do cartesianismo, tal independência faz com a realidade possa ser “lida” pelo método idealista sem a necessidade de diálogo com a posição empírica, materialista. E a incompatibilidade suscitada pelo dualismo provoca a impressão de que se está em uma guerra que busca conquistar à força, a partir da vontade do mais forte, do mais hábil, do mais eloquente, o direito de cientificidade investigativa.

Parece-me provável que a grande questão deste dualismo cartesiano gire em torno do entendimento de *entendimento* (intelecto) e não exatamente no conceito de *vontade*, conforme comumente se pensa (p. ex.: LEITE, 2007). Avalio que o intelecto ou entendimento, quando são desenvolvidos precariamente, não funcionam a contento. Ou seja, o intelecto ou entendimento não necessariamente é circunscrito, se for adequadamente compreendido seu engenho último. Para avançar nesta ideia vou recorrer ao cerne da proposição cartesiana.

Segundo Descartes, a vontade é infinita e o intelecto limitado. Neste sentido cartesiano, tudo que ultrapassar este limite estará sujeito ao engano, aos erros:

[...] De onde então nascem meus erros? A saber, só do fato de que, sendo a vontade muito mais ampla e muito mais extensa do que o entendimento, não a contenho nos mesmos limites, mas a estendo também às coisas que não entendo; sendo por si indiferente a elas, ela se desencaminha com muita facilidade e escolhe o mal pelo bem, ou o falso pelo verdadeiro. O que faz que me engane e que peque. (DESCARTES, 2000, pp. 90-91).

O argumento parece coerente. Porém, se se ampliar ou revisar o conceito de entendimento, quem sabe seja possível equilibrar os sentidos de vontade e entendimento. Por que, ou melhor, quando é que o entendimento é limitado? Quando este é operado solitariamente (egocentricamente)! É fácil de observar que cada um possui movimentação limitada no mundo e, portanto, não tem como avançar na investigação e entendimento da realidade *per se*. O leitor diligente poderá agora recordar do teorema de Gödel acerca da impossibilidade de se explicar um conceito, qualquer que seja, sem apelar a outros conceitos, e perceber que o mesmo fenômeno também se manifesta quando do entendimento dos conceitos. Cada um é um conjunto (organismo) e, por conseguinte, limita-se às referências deste conjunto para proceder ao entendimento, criar opiniões, sobre as coisas. Logo, se este conjunto recorrer a outros conjuntos para ampliar a possibilidade de entendimento, então, tal como a vontade, a abrangência do entendimento também poderá ser “muito mais ampla e extensa”. Claro, o único pressuposto para que tudo isto funcione é que haja diálogo entre os diversos conjuntos de entendimento. Isto é, o conceito de entendimento pode ser revisado para um alcance amplo se a ele for adicionado a operação de diálogo “inter-entendimentos”: as interações “em ordem”.

Spinoza vislumbrou isso de outro modo, ou ângulo. Fez isso ao focar na ideia de que a vontade está contida em todas as ideias sobre as coisas e que, assim, o entendimento que percorre as ideias sobre as coisas podem ter acesso a tal alcance ampliado da vontade por meio da “suspensão do juízo” (SPINOZA, 1953). Com esta estratégia sempre é possível prosseguir em um momento seguinte e, por decerto, vislumbrar, no seu tempo devido, a faculdade contida no objeto de investigação. Mas como o que está em questão é um sentido de ação ética, deve-se trazer à baila o pressuposto de que tudo isso ocorre para as interações, as relações entre os indivíduos. Assim, o universal, contido na vontade que agrega todas as coisas, concerne, igualmente, tanto a um indivíduo (quando interage) como a vários indivíduos e de uma infinidade de possibilidades interacionais entre esses (SPINOZA, 1953, pp. 493-499). Deste modo, o compartilhamento de entendimentos será inevitável e, se houver diálogo, isto é, comportamento ético “elevado”, então, a suspensão do juízo nem precisará ser tão longa assim. Logo o entendimento e a vontade poderão

se coadunar em um processo retroalimentador do comportamento humano ético.

Mas isto não está ocorrendo, não é mesmo? O que se tem visto por aí é sectarismo e dualismo, tanto nas relações humanas particulares quanto no grande projeto da ciência para o bem estar da espécie. Ainda opera o dualismo provocador do individualismo intelectual. Neste sentido, o dualismo parece provocar a tal filodoxia sectária, analisada anteriormente. Ou será que é a filodoxia sectária que incide o dualismo?

Penso que seja outro círculo vicioso. O qual só poderá ser quebrado com o estabelecimento da ética em todos os níveis de desenvolvimento das coisas humanas. Desde a sua própria educação até a construção de modelos científicos. E isso, em última análise, significa que só poderá haver uma verdadeira (apropriada) compreensão da realidade com a unificação das várias tendências (concepções) científicas. O que, por sua vez, só será possível com o domínio e o exercício da linguagem, a promotora da harmonia nas interações; e que surge como produto do pensamento (solução da inter-relação dos dados que circundam os elementos em questão na interação/contexto investigado/problematizado).

Concluo este ensaio defendendo a ideia de que a interação “em ordem”, que é a coadunação da compreensão da realidade com a própria prática da vivência nesta, é, sim, possível. Isso desde que se busque superar o diletantismo provocado pelo excesso de apego às opiniões, a filodoxia sectária. E que, de roldão, assumam-se a necessidade de se harmonizar as relações humanas (com a ética) com o mesmo empenho e “dedicação” com que, aparentemente, tem-se buscado fazer ciência, tecnologia e economia (financeira) na sociedade moderna.

CONSIDERAÇÕES INTERMEDIÁRIAS

Um bom começo é a metade.
(ARISTÓTELES)

Uma parte deste trabalho se encerrou. Por conta disso, considero conveniente fazer um rápido balanço do que foi lido até agora. Pontuar ao leitor o que todo o percurso realizado até então representa para o que se seguirá: *O Caso da Leitura do Projeto Científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia.*

Apresentei cinco ensaios e cada um buscou principiar argumentos para dois aspectos importantes para a tese que defende uma postura científica mais dialógica e desenvolvida da compreensão da realidade. O primeiro deles é de âmbito mais geral e pode ser empregado, se for apreciado pelo contexto acadêmico, em toda possibilidade de reflexão científica. O outro é voltado à especificidade da análise de um recorte de investigação, qual seja o caso da leitura do projeto vygotskyano. Pode-se dizer também que tal investigação analítica está entrelaçada ao primeiro aspecto, no sentido em que esta serve como comprovação de que os tais princípios podem ser relevantes. Conforme o texto se desenrolou, os fundamentos que penso terem emergido das reflexões ensaísticas são:

No Ensaio I, *a importância do estudo teórico e a definição de responsabilidade científica.* É preciso, para a universalidade da ciência, haver um diálogo mais estreito e sério entre os resultados das investigações empíricas e a reflexão teórica. Com o perigo, se isso não for observado, de vermos muita tecnologia e pouco desenvolvimento social humano; haja vista que a ponderação profunda e ampliada (interdisciplinar) pode denotar o sentido existencial do progresso científico para a espécie. Para minha investigação vygotskyana, tais fundamentos servem para substancializar os argumentos que se seguirão de que é preciso mais do que só estudar Vygotsky; é necessário refletir com ele e a partir dele o que significa um estudo teórico, como o que ele buscou promover para a ciência psicológica.

No Ensaio II, *a normalização dos conceitos*. Em um sentido geral, é preciso tomar cuidado com a demarcação de um conceito. O que se toma como a definição de algum fenômeno da realidade deve sempre ser mensurada conforme o contexto em que se manifesta. Por isso, deve-se tomar cuidado com o apego demasiado em certa compreensão da realidade, pois ela sempre será um fragmento ou momento do tal fenômeno. Para o caso Vygotsky, tal fundamento será capital para um dos maiores problemas que muitas vezes aparece na leitura do seu projeto científico para a Psicologia: o estereótipo de que se trata de uma psicologia marxista. O que será amplamente diligenciado para a refutação em toda a segunda parte deste trabalho.

No Ensaio III, *a concepção de realidade dinâmica*. Apesar de ser fácil de observar toda uma realidade em movimento, muito do que se apresenta na ciência moderna é estanque. Isto é, muitas concepções teóricas que tentam representar uma compreensão da realidade o fazem sem considerar a contínua movimentação e mutação que os seus objetos de estudo acometem. De qualquer forma, apresento sugestões de como isso pode ser pensado diferentemente. Para a analiticidade da leitura de Vygotsky, tal fundamento ajuda no sentido em que pode fazer mais claro a lógica do projeto vygotkyano para Psicologia: unificar tendências teóricas divergentes. Isso porque cada uma dessas incide em ver um aspecto da realidade da psique, em detrimento de outros; e uma unificação dessas teorias pode, enfim, fazer responder a intrigante questão: o que somos?

No Ensaio IV, *o interacionismo na realidade*. Fazer ciência é, de um modo ou de outro, compreender as interações que perfazem a realidade. Por isso, se o objetivo maior da ciência é o de promover o bem estar da espécie, então é imprescindível verificar, em qualquer nível de investigação científica, o que está “fora da ordem”. Isso porque, se a espécie se instrumentalizar com o que alinha a realidade, será mais fácil ela se desenvolver rumo ao melhor proveito existencial, em todos os sentidos. Para Vygotsky, este fundamento é essencial porque todos os níveis de seu projeto científico percorre a compreensão dos meandros interacionistas da realidade humana. Assim, como se verá a seguir, seu projeto científico para a Psicologia vagueia desde os

níveis micro até a abstração da reflexão filosófica e artística do entendimento da realidade psíquica.

No Ensaio V, *a importância da ética, os perigos da filodoxia e a compreensão e o lidar com o dualismo*. Estes fundamentos, em verdade, são arrematados neste ensaio, já que percorreram praticamente todos os outros argumentos ponderados nos ensaios anteriores. O principal aqui foi suggestionar caminhos para lidar com questões complexas e que, em certa medida, perturbam a ciência moderna. Também foi contextualizado que, em última análise, qualquer modelo científico vai ter de lidar com a condição humana. Isto é, com seus atributos afetivos, de desenvolvimento e das dificuldades de expandir o entendimento além das referências particulares de cada indivíduo ou grupo ou perspectiva ideológica. Para a compreensão do projeto científico para a Psicologia de Vygotsky, o que gira em torno destes fundamentos é a ambição de superar o dualismo e as brigas entre as tendências teóricas. Para a leitura que comumente se faz do ideário vygotskyano, tais fundamentos podem servir como demonstração das lacunas que muitos dos estudos apresentam em não considerar os textos de Vygotsky além do marxismo.

Então, caro leitor, espero que tenha apreciado até aqui os esforços que empreguei em buscar de oferecer contribuições para uma reflexão séria acerca do contexto da ciência que praticamos. Agora, anseio que ainda tenha paciência em me suportar. Quem sabe, ao final, possa concluir que valeu a pena; que não foi tão ruim assim...

PARTE II

O CASO DA LEITURA DO PROJETO CIENTÍFICO DE L. S. VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA

CAPÍTULO I

AS BASES DO PROJETO VYGOTSKYANO: O DISCERNIMENTO INTERACIONISTA E A SENSIBILIDADE MONISTA

Através dos outros nos tornamos nós mesmos.
(L. S. VYGOTSKY).

*Infinito:
Maior que a maior de todas as coisas e mais um pouco.
Muito maior que isso, aliás, fantasticamente imenso,
de um tamanho totalmente estonteante,
um verdadeiro tamanho tipo “puxa, como é grande!”.
O infinito é tão grande que em comparação a ele
a própria grandeza parece uma títica.
Gigantesco multiplicado por colossal
multiplicado por exorbitantemente enorme
é o tipo de conceito a que estamos tentando chegar.*
(DOUGLAS ADAMS).

A exposição que se segue neste primeiro capítulo, que inicia a segunda parte do presente trabalho é, basicamente, dividida em dois momentos. O primeiro deles é dedicado a tecer reflexões sobre a aproximação entre marxismo e psicologia – que leva a se supor, comumente, que o que Vygotsky construiu foi uma “psicologia marxista”. São apresentados extratos de textos do próprio autor que esclarecem o seu verdadeiro intento com tal aproximação, bem como alguns exemplos de como este enviesamento, frequentemente assumido na continuidade dos estudos científicos de sua obra, destoam daquilo que Vygotsky pretendia, de fato, realizar. Busco oferecer esclarecimentos acerca de alguns termos-chave necessários a esta discussão, bem como apresentar argumentos sustentados em bases filosóficas que venham a facilitar a compreensão acerca de *como* o projeto vygotkskyano procurava se servir de tais bases.

O segundo tópico aprofunda a exposição sobre o aporte que Vygotsky fez na filosofia spinozista, a partir da qual este autor construiu suas percepções acerca de um projeto para uma ciência do homem. São exploradas as relações entre o monismo e o dualismo, entre a dialética hegeliana e a dialética marxista, entre outras, de maneira a demonstrar o quanto Vygotsky, além de possuir um espírito profundamente “conciliador” – sendo fiel à sua metodologia

dialética –, organizou de maneira brilhante sua rede (epistemológica) de argumentos que o habilitariam a conseguir seu propósito.

1.1 A Questão do Método Materialista Histórico e Dialético nas Bases do Projeto Vygotskyano

Não vou me ater a fazer, neste trabalho, uma rebuscada biografia do autor em questão, Lev Semenovich Vygotsky, bem como resgatar em detalhes o panorama histórico e político que fizeram parte de seu contexto de vida. Pois aqui se trata de uma tese de doutorado, o que incide de esta ser, em boa medida, direcionada aos aficionados. E aos que não são iniciados nos meandros aqui esmiuçados sempre estará à disposição uma imensa rede de possibilidades de acesso aos detalhes da vida deste autor (por exemplo, VAN DER VEER, VALSINER, 1999; OLIVEIRA, 2003; MOLL, 1996; ZANELLA, 2007; entre outros). Desta maneira, somente nas ocasiões oportunas, durante a progressão do argumento, momentos significativos ao ideário apresentado em consonância com a vida e o contexto histórico do autor serão apresentados.

Até agora, de diversas maneiras ao longo do texto, expus a ideia central desta tese, que é a de questionar a postura científica que vem comumente se apresentando. Além disso, o presente trabalho busca resgatar e até mesmo tornar mais compreensível o projeto básico de Vygotsky, analisando algumas das razões de tais ideias serem objeto de tantos enviesamentos. Portanto, chegou o momento de expor ao caro leitor, no intuito de síntese, um apanhado dos principais fundamentos que constituem (o que é) e organizam (como funciona) as questões elegidas por este autor.

Evidentemente, isso não vai deixar de ser, feliz ou infelizmente, uma leitura pontual, uma análise que se fundamenta em certas premissas por mim previamente selecionadas. Falo disso porque, durante o processo de aprofundamento no entendimento deste autor, o que mais verifiquei foi exatamente isso: leituras excessivamente pontuais, recortadas, e até mesmo, por vezes, tendenciosas, por parte de comentadores (e editores) sobre o sentido e o significado do pensamento de Vygotsky. Procurei, no entanto,

manter-me o mais fiel ao que julguei coerente ser a representação do ideário deste autor, conforme alguns princípios básicos que o mesmo tanto fez questão de frisar repetidamente ao longo de sua obra. Por exemplo, o monismo e o interacionismo, princípios explorados por meio do método marxista, o materialismo histórico e dialético, aplicados ao seu principal objeto de estudo: a psique humana.

Acerca das leituras pontuais e enviesamentos – que beiram, por vezes, a filodoxia, conforme exposto anteriormente –, parece que, devido ao fato de Vygotsky ter vivido o início de um período revolucionário e de renormalização do socialismo na Rússia (transformando-se em União Soviética), muita coisa de sua produção teve de passar por crivos alheios à sua vontade, pessoal e intelectualmente. Um caso que, particularmente considero interessante, é a mudança de nome de muitos de seus trabalhos. Por exemplo, seu estudo sobre as emoções. Conforme Van der Veer e Valsiner (1999):

No início da década de 1930, Vygotsky voltou sua atenção para mais um assunto dentro da psicologia: o estudo das emoções. Durante alguns anos, trabalhou em um manuscrito que tratava das então populares teorias das emoções e seus déficits. De acordo com colegas e alunos de Vygotsky, houve diversas versões do manuscrito com títulos diferentes entre 1931 e 1933. Uma versão datada de 1933 foi encontrada postumamente entre seus papeis (Jaroshevsky, 1984, pp.350-1).

Não será surpresa para o leitor, em vista do destino de muitos de seus outros manuscritos, que o estudo não tenha sido publicado durante a vida de Vygotsky. Tentativas de Luria e da irmã de Vygotsky, Zinaida Vygodskaja, para publicar o manuscrito em meados da década de 1930 também fracassaram (ver Luria, 1935b, p. 266, onde o manuscrito é citado como “Spinoza e sua teoria do afeto. Prolegômenos à psicologia do homem [no prelo]”), e apenas no final da década de 1960 foram publicados os dois primeiros extratos curtos do manuscrito de Vygotsky. Por fim, cinquenta anos depois de sua morte, o manuscrito – agora chamado *A teoria das emoções. Uma investigação histórico-psicológica* – foi publicado em sua versão integral no sexto volume da edição soviética de suas obras reunidas. (idem, ibidem, p. 377).

Atente-se ao título atual do manuscrito sobre as emoções: *A teoria das emoções. Uma investigação histórico-psicológica*. A despeito do conhecimento irrecuperável do caminho dos percalços que tal texto foi acometido, qual o sentido de retirar do título original (pelo menos, segundo Luria) os créditos a Spinoza acerca da inspiração do mesmo sobre Vygotsky ou acrescentar o cunho marxista com a expressão “investigação histórico-psicológica”? Talvez seja até procedente, mas decerto não é possível afirmar que essa atitude vai ao encontro do que o autor tinha em mente.

Pelo contrário, o provável é que Vygotsky, como qualquer pessoa que sabe o imenso trabalho que é produzir algo significativo intelectualmente, não quisesse que o seu texto fosse “mexido”, nem mesmo no título. Nesta perspectiva, e tomando de empréstimo outro método inspirado no materialismo histórico e dialético, a *Arqueologia do Saber*, de Foucault (1987), aventuro-me, brevemente, a especular o inconveniente da modificação do título do exemplo acima.

Primeiramente, a modificação de *Spinoza e sua teoria do afeto* para *A teoria das emoções*. A supressão do nome de Spinoza pode ser significativa para dirimir o peso da influência de um pensamento não marxista em uma perspectiva científica que se anunciava como partidária do método materialista histórico e dialético. Isso pode ter ocorrido por conta das diferenças ontológicas entre o spinozismo e o marxismo.

Basicamente, a ontologia spinozista é a busca de uma antropologia filosófica. Neste sentido, Spinoza buscava fundamentar filosoficamente uma ciência do homem com condições de, ao mesmo tempo, decifrar a estrutura dos afetos e do agir humanos e verificar o significado e o sentido da funcionalidade destes. O resultado foi um ideário que proporcionou o embasamento de sua *Ética*, a qual era a descrição de uma lógica não idealista do Desejo (porque se fundava na imanência – e não na transcendentalidade) e que, por sua vez, promulgava a centralidade do agir, por meio dos afetos, dirigido à “Beatitude” (Alegria ou Felicidade). Ou seja, a base da ação é a vontade.

Assim, poder-se-ia dizer que a “energia de ativação” da ação não se fundamentaria nem na racionalidade nem nos afetos estritamente, mas, sim, na *consciência* do que nos perfaz (aquilo que constitui nossa natureza, a do desejo–desejar) e, por isso mesmo, liberta-nos: de toda moralidade repressora, que nos impede do “repouso em si mesmo”. E a localização de tal consciência se confunde com o próprio desenvolvimento do espírito (psique), o que se faz pela aprendizagem do sentido maior que encontramos no mundo (*Natura*) em conformidade com o sentido (consciência) das interações (desejo). Nas palavras de Spinoza: “força do entendimento” e “causalidade adequada”, respectivamente. Desta feita, a ontologia spinozista tem sua gênese na

compreensão do todo (*mono*) para se compreender a composição (estrutura e funcionalidade) das partes. Daí, harmoniosamente (desenvolvidas em consciência), devem buscar fazer parte deste todo. E o perfazer-se se torna a perfeição (existencial). (ESPINOSA, 2004; LOOS, SANT'ANA, 2007; SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013).

Já o marxismo tem sua ontologia estruturada em uma antropologia que é (ou deve se tornar, se o marxismo for entendido como *método*), ao mesmo tempo, uma sociologia. Neste caso, o materialismo, enquanto antítese do idealismo, vê na necessidade, e não na vontade, a pedra motriz da ação humana. Tal antropologia, defendida por Marx, pressupõe que a índole humana é constituída intrinsecamente por relações de trabalho e de produção participativas para prover às suas necessidades. Por isso, a “consciência” é resultado das relações constituídas economicamente (no sentido amplo do termo) e não o pressuposto para essas relações.

Além da mudança do eixo referencial da ontologia das duas filosofias, de vontade para necessidade, pode-se também ser verificada certa inversão metodológica comparativamente de Spinoza a Marx. Isso porque o método materialista histórico e dialético sugere, tomado o universo mais amplo de investigação, discernir as partes que o compõem antes de se posicionar para a compreensão mais adequada do mesmo (MARX, 2000, p. 39)⁶².

É amplamente conhecido que Vygotsky transitou por ambos os pensadores, Spinoza e Marx, sem problemas ideológicos. Fica claro, então, que estas filosofias não concorriam entre si dentro do projeto científico deste autor. Até mesmo porque Vygotsky buscava constituir, por meio de suas análises, um caminho que localizasse o cerne unificador da ciência psicológica. O que significa dizer que este autor não intentava escrever sua “nova teoria” somente para os marxistas. Ele procurava desenvolver uma teoria geral para todos os apreciadores de todas as teorias, independentemente de suas ideologias subjacentes, de maneira que estes, ao reconhecer a necessidade de unificação, e aceitando uma boa metodologia para isso (a que ele batalhava por trilhar), reportassem-se a comungar um novo status para a Psicologia.

⁶² A citação literal de Marx que confirma esta proposição pode ser conferida pelo leitor na página 157 do presente trabalho.

Contudo, para os olhos externos (por exemplo, o regime comunista – amplamente reconhecido como coercivo, manipulador e autorreferente), dificilmente o projeto vygotskyano teria o mesmo valor que para o seu próprio idealizador. Sendo assim, a congregação entre princípios paradigmáticos diferentes pode não ter sido sempre tão bem recebido. Por isso, a mudança do título do manuscrito, subtraindo a referência a Spinoza e também substituindo o termo “afeto” (mais próximo ao sentido do *desejo* e, por conseguinte, do indivíduo que o sente) por “emoções” (mais associado à acepção de anseio e necessidade, por se constituir um fenômeno mais aparente e visível e, por isso, “externo”) não é exatamente uma surpresa...

Em segundo lugar, falemos acerca da modificação de *Prolegômenos à psicologia do homem* para *Uma investigação histórico-psicológica*. Por conta deste caso, além da questão ideológica, pode-se acrescentar a ocorrência da não compreensão apropriada da proposta de Vygotsky. De pronto, para quem minimamente compreende as análises e o uso que este autor fez do pensamento spinozista⁶³, fica evidente que a expressão *Prolegômenos à psicologia do homem* significa fundamentalmente que Vygotsky inicia, introduz⁶⁴, por Spinoza o seu projeto de uma nova ciência da psicologia. Neste caso, analisar e, por conseguinte, assumir os conceitos spinozistas acerca dos afetos e a “lógica” destes, a *Ética*, não é, ainda, necessariamente, estar exercendo uma investigação “*histórico-psicológica*”.

[...] A aplicação direta da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia é *impossível*, como o é aplicá-la diretamente à história e à sociologia. Há entre nós quem pensa que o problema entre “a psicologia e o marxismo” se limita a criar uma psicologia que responda ao marxismo, mas o problema é, de efeito, muito mais complexo. De igual maneira que a história, a sociologia necessita uma *teoria especial* mediada pelo materialismo histórico, que esclareça o valor *concreto* das leis *abstratas* do materialismo dialético para o grupo de fenômenos de que se ocupa. E exatamente de igual necessidade é a ainda não criada, mas inevitável, teoria do marxismo biológico e do materialismo psicológico, como ciência mediada, que explique a aplicação concreta das principais abstrações do materialismo dialético ao grupo de fenômenos que trabalha.

[...] Um “*manual* de psicologia escrito desde o ponto de vista do materialismo dialético” tenderia essencialmente a ser igual a um “manual de mineralogia escrito desde o ponto de vista da lógica formal”. Porque resulta evidente que raciocinar logicamente não é algo diferente do manual em questão ou de toda a mineralogia. Porque a dialética não é a lógica nem sequer algo mais amplo. Ou um “manual de sociologia desde o ponto de

⁶³ Assunto do tópico a seguir.

⁶⁴ Como a palavra ‘prolegômenos’ denota.

vista do materialismo dialético”, em lugar do “materialismo histórico”. Há que se criar antes a teoria do materialismo psicológico, entretanto não podem escrever-se todavia manuais de psicologia dialética. (VYGOTSKI, 1991, pp. 389-390; minha tradução⁶⁵; grifos do autor).

Conforme o raciocínio de Vygotsky, parece não combinar o título *investigação histórico-psicológica* com o princípio epistemológico da nova ciência psicológica almejada pelo autor, pois ele “[...] jamais buscou a psicologia no marxismo ou na aderência de marxismo e psicologia.” (MOLON, 2003, p. 43). Afinal, uma teoria (como é o caso do título substituído: *Teoria das emoções*) não é exatamente nem uma investigação nem um manual: é a descrição das proposições referentes ao(s) fenômeno(s) de que se ocupa. Com isso, carece de precisão a alteração escolhida. Se fosse o caso de se tratar de uma teoria (das emoções), então, conforme o entendimento de Vygotsky, não seria o caso de ali se encontrar uma *investigação* (metodológica intermediada pelo marxismo), conforme a extensão do título e, sim, por exemplo, uma compilação de pressupostos e/ou axiomas.

Assim, é possível concluir que os responsáveis pela alteração do título não estavam satisfeitos somente com a incursão metodológica de Vygotsky no marxismo. Queriam, de um modo ou de outro, denotar a ideologia constituinte na própria ciência, no caso, a Psicologia; uma extensão aparentemente indevida. Isso a despeito das explicações minuciosas do autor acerca de como procedia seu projeto de constituição de um novo enfoque científico para a

⁶⁵ Texto original: [...]. *La aplicación directa de la teoría del materialismo dialéctico a las cuestiones de las ciencias naturales, y en articular al grupo de las ciencias biológicas o a la psicología es imposible, como lo es aplicarla directamente a la historia y a la sociología. Hay entre nosotros quien piensa que el problema de “la psicología y el marxismo” se limita a crear una psicología que responda al marxismo, pero el problema es, de hecho, mucho más complejo. De igual manera que la historia, la sociología necesita una teoría especial intermedia del materialismo histórico, que esclarezca el valor concreto de las leyes abstractas del materialismo dialéctico para el grupo de fenómenos de que se ocupa. Y exactamente igual de necesaria es la aún no creada, pero inevitable, teoría del marxismo biológico y del materialismo psicológico, como ciencia intermedia, que explique la aplicación concreta de los principios abstractos del materialismo dialéctico al grupo de fenómenos que trabaja.*

[...] *Un “manual de psicología escrito desde el punto de vista del materialismo dialéctico” vendría esencialmente a ser igual que un “manual de mineralogía escrito desde el punto de vista de la lógica formal”. Porque resulta evidente que razonar lógicamente no es algo distintivo del manual en cuestión o de toda la mineralogía. Porque la dialéctica no es la lógica ni siquiera algo más amplio. O un “manual de sociología desde el punto de vista del materialismo dialéctico” en lugar del “materialismo histórico”. Hay que crear antes la teoría del materialismo psicológico, y mientras tanto no pueden escribirse todavía manuales de psicología dialéctica.*

ciência psicológica, conforme será detalhado mais adiante nesta parte do trabalho.

Portanto, passagens escusas no percurso tomado pelos textos vygotskyanos podem ter ocorrido. Às quais ainda se podem adicionar os problemas de tradução. Curiosamente ilustrativo, até mesmo o nome do autor recebe todo tipo de versão: Vigotski, Vigotsky, Vygotski e Vygotsky, pelo menos. Elegi a última, Vygotsky, para desenvolver o texto por acreditar que esta se encontra mais próxima da variante eslava da conversão do alfabeto cirílico para o nosso.

Como as exemplificações acima podem denotar, na busca de compor uma síntese da constituição do pensamento de Vygotsky, por conta de, supostamente, já estar lidando com enviesamentos sobre o ideário deste autor, localizei diversas inconsistências. Por isso, não tenho como estabelecer tal apanhado de forma genuína, apenas técnica. Há também certa circularidade no método aqui empregado, pois se tornou imprescindível depurar algumas distorções que minhas análises tornaram visíveis.

Ainda, em relação à busca da melhor compreensão de Vygotsky, o leitor motivado em se aprofundar localizará nos estudos ao seu respeito e à sua ciência psicológica e educacional uma imensa quantidade de análises acerca da influência do marxismo em seu pensamento. Neste sentido, o ponto forte do enfoque acadêmico é a dialética do materialismo histórico. Isso ocorre, muitas vezes, de forma bastante abusiva, como busco mostrar ao longo desta tese. Há exagerado enviesamento do marxismo para a psicologia vygotskyana, acima do demarcado pelo próprio Vygotsky.

Deste modo, chega-se até mesmo a confundir a psicologia proposta por Vygotsky com o próprio substrato do marxismo; algo, conforme já anunciei anteriormente, altamente reprovável pelo autor. Por exemplo, se Vygotsky, com todas as letras, dizia não querer constituir sua psicologia no marxismo, mas, sim, usando o “método de Marx” para encaminhar tal ciência e localizar o materialismo do “grupo de fenômenos que a constitui”, o que dizer de uma obra intitulada *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista* (TULESKI, 2002)?

Esse fenômeno parece ocorrer principalmente no Brasil, onde a ideologia política de cunho socialista tem emergido no meio acadêmico e intelectual com muita força, principalmente desde a década de 1980. Por conta do contexto histórico brasileiro⁶⁶, ganhou força, em meio à finalização do regime militar (iniciado em 1964), a ideologia socialista do marxismo. E, diga-se de passagem, enquanto “estratégia” para se reequilibrar rumo ao sentido social por excelência, de forma dialética, tal atitude me parece bastante procedente.

Contudo, tal ideologia não deve ser sinonímia da consciência nem desta nem de nenhuma sociedade. O máximo que esta (ou outra) ideologia deveria fazer é promulgar a concretização do *ser social* (preferencialmente integralizado, omnilateralmente). Porquanto, é a partir deste ser social que se determina a consciência: “Não é a consciência dos homens que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX, 1978, p. 130).

Por isso, sendo procedente em uma sociedade como a brasileira, deve-se, primeiramente, localizar seu verdadeiro papel: o marxismo deve se constituir o *meio* – de síntese equilibradora, qualificadora do ser social, de sua materialidade – e não o *fim* – para o qual tudo deve se dirigir. O marxismo não é nem o ser social nem a vida. Nada mais é do que uma possibilidade para a consciência, mais uma. É o resultado da análise histórica e dialética do materialismo que é o ser social, a vida. Tampouco o marxismo é uma ciência disciplinar específica. Em verdade, é um intermédio – um caminho, um método; e não é o único! – para se constituírem outras ciências, como a História, a Sociologia e a Psicologia (como queria o projeto vygotskyano).

E o pior: se o marxismo, que alimenta uma “consciência” (intelectiva), for estendido a tudo, ele passará a ter o cunho de ideologia. Pois, sobrevirá a ser o considerado *ideal*, a partir do qual tudo repercute. Sendo isso no sentido menos estimado do termo: o do fundamentalismo. Além disso, não se deve esquecer que o objetivo de Marx era exatamente o de *combater o idealismo*

⁶⁶ Isto é, de colonização com a emergência de uma classe elitizada e a consequente desigualdade social, além dos abalos da escravidão ao sentido social humanitário.

(de Hegel, em um primeiro momento; dos rumos da sociedade e sua história, em outro). Por isso, então, a construção de uma concepção materialista.

Se tal postura – acerca de o marxismo não dever ser aderente à Psicologia ou a qualquer outra ciência – é a presumida por Vygotsky, uma questão interessante pode nos surgir. Se o marxismo baseia na *necessidade* sua ontologia, qual o papel do spinozismo, que se funda no *desejo* e na *beatitude*, no pensamento de Vygotsky?

No mais das vezes, as respostas dos estudos disponíveis apontam para a verificação do papel dos afetos na aprendizagem e, por conseguinte, no desenvolvimento. Todavia, geralmente, os comentadores se atêm a ficar já pelo sentido dos afetos na aprendizagem (OLIVEIRA, 1992, 2003; OLIVEIRA, REGO, 2003; ZANELLA, 2001; CAMARGO, 2004; etc.). “Necessidade” é uma das categorias elencadas, mas pouco se explora sua relação com os demais aspectos que constituem a afetividade, bem como se recorre àquelas de Spinoza, que constituem a base de como Vygotsky via tal âmbito da psique humana.

Neste sentido – nos moldes contemporâneos dedicados à ciência tecnológica, à economia restrita às necessidades e a uma sociedade racionalista –, torna-se fácil um enveredamento praticamente exclusivo ao desenvolvimento cognitivo. Como resultado, não há aquilo que deveria ser um avanço espontâneo à exploração de estudos sobre o papel dos afetos no desenvolvimento. Assim, pedagogicamente, tanto a teoria quanto a prática educacional – mesmo aquela que busca se basear no aporte vygotskyano – têm significado simplesmente *ensino-aprendizagem*: de conteúdos e aplicações no mais das vezes técnicas; o que destitui, no final das contas, o verdadeiro papel da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento: dar sentido à vida (ESPINOSA, 2004; SANT’ANA, 2006; LOOS, SANT’ANA, 2007; VYGOTSKY, 1998). Para Vygotsky, a afetividade vai muito além de somente “apoiar” os processos cognitivos.

Já em outros momentos, a questão do monismo de Spinoza não é levada a um aprofundamento necessário para, daí, fazer-se a relação com Vygotsky. Pouco se tem, além da denotação de que este autor se valia do

monismo de Spinoza para superar o dualismo e a dicotomia *corpo* e *alma* (psique). Assim, não há muito que elucide o porquê de o ideário spinozista funcionar dentro de um projeto regido pelo método marxista. No mais, não há muito para se encontrar afora estudos que centralizam suas preocupações em relacionar Vygotsky ao materialismo histórico e dialético.

Neste sentido, um dos principais alertas de Vygotsky (VYGOTSKI, 1991) pode estar se manifestando como problema, ainda nos dias de hoje: o erigir de uma psicologia enquanto psicologia marxista. Assim, o espírito acadêmico acometeria de extrapolar os limites do uso do materialismo histórico e dialético. Isso ocorre (ou ocorreria) quando o marxismo praticamente assume a função de ciência psicológica. É como se necessitássemos do uso de um autor como Vygotsky, ligado ao marxismo, a despeito do quão “não-marxista”⁶⁷ se constituiria sua ciência psicológica quando solidificada. Afinal, quando pronta ela não seria um método (meio) e, sim, um escopo (fim) científico. Aviltam-se, de certo modo indiscriminadamente, os princípios epistemológicos deste autor. Ou seja, tende-se a fazer uso deles como anteparo ideológico para se lidar com as questões da Educação e, por conseguinte, dos assuntos sociais dessa instituição.

Não estou com isso dizendo ser essa uma atitude sempre e necessariamente premeditada e escusa. Em verdade, acredito mais que, ao lidar com uma teoria um tanto quanto incompleta (devido à morte precoce do autor) e complexa (e não poderia ser diferente tendo como objeto a psique), acabam por serem feitos muitos “enxertos” e conjecturas a partir do material

⁶⁷ Para um marxista, derivar-se do mesmo pode significar ser um “não-marxista”, o que, em última análise pode, igualmente, significar ser *idealista*. Neste sentido, e porque sabemos que muitas das obras de Vygotsky foram proibidas na União Soviética (1936-1956), principalmente por conta do cunho totalitarista do stalinismo, Vygotsky foi tido como idealista; o que foi agravado por suas críticas acerca do uso da teoria de Pavlov quanto às potencialidades de condicionamento ambiental. Isso significava que, apesar de Vygotsky assentir ao conceito de plasticidade do homem por meio da cultura, argumentava sobre a capacidade humana de criar seu ambiente dando origem a novas formas de consciência ou mesmo de organização (REGO, 2007). Igualmente, pode-se considerar que, para Vygotsky, o estudo da linguagem não pode ser reduzido ao simples entendimento da gênese das ideologias a partir da economia política e também que não se pode propor uma oposição entre o social e o individual, como ele extensamente analisou como sendo o que se fazia para se distinguir a Psicologia das demais ciências sociais (VYGOTSKI, 1999). Evidentemente, isso foi compreendido como crítica ao marxismo. E, não é à toa, os “marxistas ortodoxos”, mesmo hoje em dia, não apreciam (para não dizer outra coisa) os pensamentos de Vygotsky.

que se tem maior familiaridade, no caso exemplificado, o marxismo. Como ilustração, veja-se o seguinte trecho:

Uma vez enunciada por Vigotski a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1989, p. 58; 1997, p. 106), segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Porém, o tratamento dado por ele a estas categorias, não precisando suficientemente a sua significação, deixa uma boa margem à interpretação do leitor. Com efeito, o caráter excessivamente genérico do termo social e do termo cultural não permite que esses conceitos possam fundamentar um modelo de desenvolvimento humano tal como o proposto por Vigotski, a menos que sejam devidamente circunscritos no contexto teórico em que eles são utilizados.

[...] É difícil dizer qual a razão levou o autor a colocar essa nota no começo do “Manuscrito” [“lei genética geral do desenvolvimento cultural”]. Certamente deve ter tido alguma. Pode-se conjecturar que a questão da história era tão importante para ele que destacá-la em forma de nota introdutória poderia servir como lembrete de algo que não poderia esquecer nas análises posteriores. Sim, porque nada indica que ele imaginava que um dia as suas anotações seriam publicadas. Pode-se pensar então que, uma vez tornadas públicas tais anotações, o que era um lembrete torna-se para o leitor também um lembrete de algo que não pode esquecer, se quiser entender o sentido das ideias expostas no “Manuscrito”. (PINO, 2000, pp. 46-48).

Estes extratos, retirados de uma análise de Pino acerca do papel do “social” e do “cultural” na obra de Vygotsky, podem denotar alguns dos problemas que os estudos vygotksyanos acabam por acarretar. No primeiro fragmento, a expressão “deixa uma boa margem à interpretação do leitor” acerca do “tratamento” dado pelo autor a certos conceitos ou categorias deixa clara a dificuldade interpretativa para se explorar o ideário vygotksyano. Ou não...?

Por exemplo, em diversos momentos em sua obra, quando Vygotsky utiliza os termos citados por Pino, *social* e *cultural* (incluindo-se nisso *sociedade*), também se pode encontrar uma expressão anexa, a qual gira em torno da ideia de “no sentido amplo do termo”. Tendo isso em conta, talvez seja lícito protestar sobre a premissa do estudo de Pino: “o tratamento dado por ele a estas categorias, não precisando suficientemente a sua significação, deixa uma boa margem à interpretação do leitor.”. Tal questionamento se justifica tanto pela postura do trabalho científico de Vygotsky, sempre tão detalhista e preocupada, quanto pelo sentido dialético do projeto de erigir uma nova psicologia.

Levando-se em conta a seriedade do projeto do autor, penso que o melhor seja uma reflexão que leve em consideração o fato de que Vygotsky tinha um bom motivo para “não precisar suficientemente” certos significados – como gostaria o comentador. Pondero que o mais provável é que tal postura seja a representação de sua perspectiva metodológica. Qual seja: a dialética, que, neste caso especificamente aliada ao spinozismo, buscava determinar a unidade material encontrada na diversidade sobrevinda da universalidade. Ou seja, a síntese material das coisas se constituiria da análise entre a tese (universal) e a antítese (nominal) das possibilidades sobre o real. Para aferir tal conclusão, evoco o próprio Vygotsky, que, no decorrer de suas análises acerca de os *Problemas Teóricos e Metodológicos da Psicologia* (VYGOTSKI, 1991, p. 72), discorre:

Ademais, quanto mais amplo e universal seja o princípio que tomemos, mais fácil será adaptá-lo ao feito que necessitamos. Não há que duvidar, sem embargo, que a amplitude e o conteúdo do conceito estão sempre em relação inversa. E como a amplitude dos princípios universais tende ao infinito, seu conteúdo psicológico diminui até zero com igual rapidez. (minha tradução⁶⁸).

E qual seria o sentido dialético objetivado pelo autor ao utilizar tal estratégia de, aparentemente, não precisar certos conceitos em suas análises? Em verdade tal questionamento, a rigor, nem precisaria existir. Vygotsky tinha, em seu projeto de erigir uma nova psicologia, o “objetivo geral” de torná-la universal. Logo qualquer ação de definir conceitos fundamentais em uma concepção rigorosa levaria igualmente ao prejuízo de se constituir uma ciência estrita, com um arcabouço teórico particularmente seu.

Isso seria criar mais uma, entre tantas, teoria psicológica. Estar-se-ia, assim, muito longe do objetivo do autor em construir uma psicologia universal, unificadora. Será que, por exemplo, é este tipo de atitude dos comentadores que nos leva a encontrar nos manuais de psicologia a conceitualização de Vygotsky como um teórico cognitivista (por exemplo, KOHL, 1992; POZO,

⁶⁸ Texto original: *Además, cuanto más amplio y universal sea el principio que tomemos, más fácil será adaptarlo al hecho que necesitamos. No hay que olvidar, sin embargo, que la amplitud y el contenido del concepto está siempre en relación inversa. Y como la amplitud de los principios universales tiende al infinito, su contenido psicológico disminuye hacia cero con igual rapidez.*

1998)?⁶⁹Infelizmente⁷⁰, não encontramos em nenhum manual a descrição de Vygotsky como, por exemplo, “teórico unificador da Psicologia”. Nem sequer “teórico de uma psicologia universal, com a tarefa interrompida”.

Deve-se, ainda, expor outro objetivo, mais específico, do autor: o de explorar a unidade funcional da linguagem. Para se abarcar materialmente o significado de uma palavra – um conceito, uma teoria – não se pode restringir de pronto o seu limite, sua especificidade, sua funcionalidade. A dialética histórica, logo contextual e interacional, é que define o “desejo” existencial do conceito, enquanto elemento de construção da *consciência*: seu significado na vida, perante o ser social (VYGOTSKY, 1993).

Já o segundo trecho evocado de Pino, sobre a “liberdade” de conjecturar acerca do significado dos procedimentos intelectuais íntimos de Vygotsky, considero-o, por demais, “aventuroso”. Cientificamente, não sei exatamente o valor de tal atitude do comentador. Igualmente, não sei o quanto se deveria conjecturar sobre coisas que não se precisa (ou até mesmo se deve) fazê-lo.

Nesta perspectiva, é evidente que analisar a origem do “desenvolvimento cultural” é já sempre explorar a categoria *história* de forma “importante”. Isso por se tratar exatamente de se falar de um movimento de construção, de evolução, o qual sempre se remete ao tempo em que isso ocorre e suas etapas e afins. Ainda, é indiferente se o autor imaginava ou não se seus manuscritos seriam publicados. Ninguém escreve, e algo tão profuso e importante, simplesmente para si mesmo. No mínimo, é um diálogo com a sua própria humanidade – ou consciência humana, e, conforme já explorado nos ensaios que compõem a primeira parte deste trabalho, não há como avançar na compreensão da realidade sem o exercício da linguagem, ou seja, da interação que busca compreender como se harmonizar com o outro (independente de quem este “outro” seja). Nos termos do próprio Vygotsky, isso é sempre uma questão de desenvolvimento, logo a oportunidade de emergência de ZDPs⁷¹.

⁶⁹ Exploro um pouco mais tal questão nos próximos capítulos.

⁷⁰ Pelo menos infelizmente para os “sonhos” do próprio Vygotsky.

⁷¹ O leitor que conhece o conceito de ZDP poderá se questionar: mas a ZDP não é uma ação entre pessoas, um fenômeno que envolve a aprendizagem de um para outro para propiciar o desenvolvimento, envolvendo o conceito de imitação (VYGOTSKY, 1984, cap. VI)? Acontece

Ao que já foi exposto carece também se somar o sentido tácito que sempre foi a seriedade, comentada há pouco, das análises deste autor: ele sempre buscou fazer análises completas, esmiuçadas. Mais uma vez, com tal premissa, dever-se-ia julgar que uma nota que não esclarece tanto (como esperaria o comentador) demonstra um motivo para 'não esclarecer tanto'. Novamente, insisto: agir assim, como gostaria o comentador, seria ir contra seus próprios princípios metodológicos de analisar profusamente, a partir da dimensão máxima dos conceitos até alcançar a materialidade básica destes, que o instrumentalizasse para buscar uma nova ciência do homem, estabelecendo e fundando uma psicologia universal.

Seguindo adiante, quem desejar se deter ainda mais nos estudos disponíveis acerca da compreensão da proposta vygotskyana, por exemplo, pouco verá dessa atitude – de conjecturar e buscar explorá-la mais profundamente – relações com o spinozismo em Vygotsky. Ou seja, não se encontra, pelo menos não facilmente, complementações às lacunas e às dificuldades de compreensão da teoria psicológica de Vygotsky com a *Ética* de Spinoza. Provavelmente, devido à priorização da questão do marxismo – que para Vygotsky era uma questão de *metodologia* – em detrimento da questão da renovação da Psicologia – que o autor via como uma prerrogativa de *objetivo geral*.

De qualquer modo, minha intenção principal não é a de averiguar o bom uso (ou não) do método marxista na constituição da psicologia vygotskyana. O que até poderia ser interessante. Porquanto não é esse o mote primordial dos estudos que conectam Vygotsky ao materialismo histórico e dialético – e sim o quanto há de marxismo (e como funcionaria) em seu ideário para a Psicologia. Alia-se a isso o objetivo de compreender a possibilidade de renovação da psicologia que Vygotsky propôs. O que já incide em aceitar a legitimidade, ainda que parcial, da teoria psicológica de Vygotsky.

que Vygotsky havia feito toda uma análise do pensamento freudiano, e reconhecia o sentido procedente de seus conceitos básicos (VYGOTSKI, 1991). Sendo a ZDP, antes de qualquer coisa, um processo de desenvolvimento, ela também pode operar de modo não linear. Assim, pode haver a operação do indivíduo com o seu *alter ego*, do *eu* com a sua humanidade, e isso ainda se constituir uma ZDP, já que o sentimento de pertencer e de necessitar recorrer a ela continua sendo fruto da interação social; claro, se isso obedecer às exigências básicas para a emergência de tal fenômeno.

Neste sentido, penso que a perspectiva conceitual que constitui a teoria psicológica vygotskyana deve estar intimamente ligada aos princípios spinozistas. Principalmente no que se refere ao monismo e como os afetos se articulam em torno do desejo e da busca da beatitude. Acredito que essa articulação está no cerne da ideia de *unidade funcional* que circunda tanto a *Ética* de Spinoza quanto a proposta de uma ciência psicológica do homem de Vygotsky, sobretudo na relevância à linguagem que a impregna. Por isso, a seguir intento configurar o sentido da sensibilidade monista que aproxima Vygotsky de Spinoza e o que isso possa vir a significar dentro do projeto vygotskyano.

1.2 Da Sensibilidade Monista

Monismo é uma concepção, em princípio filosófica, que remonta ao *eleatismo*⁷² grego e que busca *observar a realidade por um princípio único*, um fundamento elementar, sendo todas as coisas desta realidade redutíveis a tal princípio de unidade. Para melhor denotar ao leitor este conceito, intentarei neste tópico utilizar o próprio método ao mesmo tempo em que o explico, uma espécie de ensaio que busca integrar categorias geralmente dicotomizadas, que são conteúdo e forma. A ideia é verificar o monismo enquanto o *conceito que integra e articula todos os conceitos*. Este diligente leitor poderá lembrar que em algum momento anterior deste texto procedi a uma crítica, no exemplo do texto de um comentador (PINO, 2000). Nesta concluía que Vygotsky tinha um motivo (e bom) para utilizar os conceitos em um sentido amplo: isso não era nem uma falha argumentativa nem uma interveniência não dissipada posteriormente.

Neste sentido, o que se coloca em pauta é que a não determinação estrita de um conceito é exatamente o primeiro passo para se poder depurá-lo precisamente. E não há nada de paradoxal nisso. O que se coloca em destaque com tal atitude é a *virtude* da ponderação, que, no caso, está exaltando a calma, a paciência, do bom investigador: não ser apressado; não

⁷² Doutrina pré-socrática da Escola de Eléia, cidade da Magna Grécia, dos séculos IV a V a.C. Os principais filósofos deste movimento foram Xenófanes, Parmênides, Zenão e Melisso. A principal característica desse grupo era discutir questões filosóficas que mergulhavam na comparação entre o valor do conhecimento sensível e o conhecimento racional.

tirar nenhuma conclusão de pronto; ter o máximo cuidado. Afinal, a verdade é sempre complexa, de difícil lida e, portanto, de domínio frágil.

Acerca da virtude vale a pena se deter uns instantes, antes de prosseguir rumo ao propósito recortado neste tópico, o monismo. Para tanto, antes de comentar melhor o assunto, veja-se a definição aristotélica deste preceito ético:

A virtude é portanto uma disposição adquirida voluntária, que consiste, em relação a nós, na medida definida pela razão em conformidade com a conduta de um homem ponderado. Ela ocupa a média entre duas extremidades lastimáveis, uma por excesso, a outra por falta. Digamos ainda o seguinte: enquanto, nas paixões e nas ações, o erro consiste ora em manter-se aquém, ora em ir além do que é conveniente, a virtude encontra e adota uma justa medida [mediania]. Por isso, embora a virtude, segundo sua essência e segundo a razão que fixa sua natureza, consista numa média, em relação ao bem e à perfeição ela se situa no ponto mais elevado. (ARISTÓTELES, 2012, §§ 15-18).

Como se constituiria virtude proceder a análises deixando o conceito em questão ampliado demais, se, em princípio, o que se deve deixar no ponto mais elevado é a virtude e não o conceito? É que talvez a virtude, logo a ética, e a definição de um conceito não estejam dissociadas. Com a finalidade de refletir sobre isso da melhor maneira possível, proponho somar ao conceito de virtude aristotélico a reflexão ética spinozista:

Aqui só direi breves palavras sobre o que entendo por verdadeiro bem e, juntamente, o que é o sumo bem. Para compreender isso corretamente, note-se que o *bem* e o *mal* não se dizem senão relativamente, de maneira que uma mesma coisa pode ser chamada boa ou má conforme as diversas relações, assim como se dá com *perfeito* ou *imperfeito*. Nada, com efeito, considerado em sua natureza, será dito perfeito ou imperfeito; principalmente depois de sabermos que tudo o que é feito acontece segundo uma ordem eterna e conforme leis certas da Natureza. (SPINOSA, 2004, §12).

De certo, não há como o humano julgar qualquer coisa que seja sem utilizar os preceitos oriundos de seu próprio olhar sobre o mundo, suas referências. Em alguma medida, sempre se fará julgamentos por meio de sentidos antropocentristas. Por isso, nunca será possível se pensar sobre as coisas sem visar a uma pretensão utilitarista sobre elas: o que elas são e como poderão ser dominadas e exploradas posteriormente. Não é à toa, então, que um dos preceitos científicos básicos, pelo menos depois do advento do

Iluminismo, é o de dominar, explorar, a natureza. Basicamente, é isso que impulsiona toda a tecnologia moderna.

Neste sentido, portanto, continuamente ocorrerá de, em alguma medida, o julgamento humano sobre as coisas, a constituição dos conceitos dessas, serem influenciados pelo nosso sentido do *bem* e *mal* que estão inseridos nas mesmas, conforme o encaixe das ponderações às nossas necessidades. Destarte, a única definição conceitual destituída de antropocentrismo (ou da mutação antropocentrista, de acordo com o movimento moral histórico), imparcial, é aquela mais ampla possível. E a variação dos recortes, das dimensões do espectro (alcance), que os conceitos podem assumir, acontecerá conforme o contexto.

Nessa perspectiva, justifica-se a dialética histórica como método de aferir o “momento conceitual do conceito” em questão. Contudo, deve-se aliar a isso o preceito de dinamicidade, ou seja, que a realidade muda, o curso da história não para. Assim, em certa medida, julgar algo para lhe aferir o conceito é um ato de procedimento virtuoso. Vê-lo em sua máxima potência é reconhecer a virtude do conceito em questão.

Já a nossa virtude, nesse caso, será não ir nem aquém nem além da potencialidade do conceito. Isto é, não é porque um determinado conceito está assumido de um determinado modo, conforme o momento histórico ou a localização cultural, que ele perdeu suas propriedades fenomenais aquém e além de como o mesmo está sendo visto e definido, conforme a visão de mundo que o está presumindo em um dado instante.

Assim, a justa medida do conceito estaria em sua virtude, na sua máxima potência, ou em nossa esmiuçada análise pontual, conforme o contexto nos permite perscrutá-lo? E a nossa justa medida de julgamento, estaria na análise dos dados referentes ao conceito ou na análise dos dados conjuntamente com os dados de suas outras interações, aquém e além do alcance de nossa perspectiva avaliativa? Penso que a variação (ou não) da nossa medida ao julgar será sempre uma ação de perceber a perfeição ou a imperfeição, conforme a relação que o nosso discernimento conseguir estabelecer com a noção explicitada pelo conceito.

Assim, não impor limites demarcados para lidar com um conceito ao se iniciar sua análise é deixar que ele próprio se mostre e se determine: defina-se espontaneamente. Isso conforme sua dinâmica natural, (per)feita pela realidade: das coisas e das interações que estas emergem, suscitam.

Enfim, retornando ao propósito formalizado deste tópico, no que consistiria valer-se de um método unificador de conteúdo e forma? Neste caso presente, como em outro qualquer, seria pegar o tema em questão e defini-lo substancialmente, falar de seu conteúdo já conforme sua forma. Fazer isso com o monismo poderá ser, digamos, “divertido”...

Seu conteúdo, o monismo, é a própria amplitude e, ao mesmo, nenhuma grandeza. Ele será o todo enquanto mono: *uno*. Só que aquilo que é *único* não é nada mais amplo do que o *si mesmo!* Assim, quem nunca teve o sentimento de que a solidão engloba, ao mesmo tempo, o desespero da vastidão (*sozinho* no vasto mundo...) e a opressão da clausura (o mundo parece ser só *eu*; não há mais nada nem ninguém...)? Por isso, provavelmente qualquer *um* de nós, em algum momento de nossas vidas, venha a sentir tanto o medo da amplidão (agorafobia) quanto o do enclausuramento (claustrofobia) e/ou seus derivados.

Já em sua forma, o monismo deverá constituir-se no máximo amplo que se puder conceber. Todavia, a forma de tudo reunido até é a máxima forma possível, porém, ao mesmo tempo, nisso se denota a ausência completa de forma. Isso ocorre porque, em princípio, pode parecer que somar, reunir, todas as formas em uma unidade (formal) é dar-lhas um status configurativo máximo; entretanto na junção das formas, elas, enquanto uma única forma, não constituem mais interação. Logo não há mais parâmetro comparativo, unidade de referência, para aferir o formato que está assumido.

Toda essa apreciação é só para dizer que o monismo não é um conceito fácil. Aliás, no fundo, nenhum conceito o é. Só que o do monismo assumido assim se torna pior ainda que qualquer outro.

Pense-se: eu posso até começar pelo geral, como supus ser o método vygotskyano, para depois, na análise contextual do uso do conceito, verificar sua melhor definição de funcionamento dentro do escopo de uma perspectiva interacional com a realidade – que é o mesmo que dizer dentro de uma dada

ciência. Esse processo, ao final, levar-me-ia a uma definição mais precisa para a ciência que estiver em questão. Porém, no caso do monismo, isso se torna um incômodo. Pois, este conceito em particular não deveria ter uma redução contextual para servir ao propósito particular de uma ciência em específico. Isso seria reduzir o monismo, e, quando se reduz a unidade, ela não é mais uma unidade; logo não há mais monismo em questão. O monismo já é tudo: conteúdo e forma, ao mesmo tempo; o máximo das possibilidades e o mínimo ocorrendo simultaneamente; etc. Ele é, por definição, a ausência do dualismo. O que, exatamente, era o intento de Vygotsky para a ciência psicológica. E uma ciência em que havia (e há) tanta diversidade teórica, oriunda justamente das concepções dualistas de visão da realidade, como bem definia Vygotsky (VYGOTSKI, 1991), jamais seria (será) unificada sem a superação do dualismo por meio de uma compreensão monista bem alicerçada. Uma que convença as concepções dualistas ao ponto de que essas revejam seus conceitos, convergindo-os em uma visão mais ampliada, monista por excelência.

Contudo, e provavelmente infelizmente, a lógica da não-contradição conseguiu reduzir o monismo. Ele já não é o máximo e o mínimo ao mesmo tempo: ou ele é uma coisa ou é outra; não há como ser materialista e idealista ao mesmo tempo. Assim, o nosso valor de mundo configura o mundo. O que apoia a proposição aqui exposta de que o não exercício da boa ética define o escopo do conceito, às vezes aquém outras além do que ele é de fato. E o monismo, que deveria ser um entendimento de mundo unificado, também se tornou vítima de uma conceitualização dualista. Veja-se a explicação filosófica sobre o sentido de monismo:

MONISMO – Wolff chamava de “monistas” os filósofos “que admitem um único gênero de substancia” (*Psychol. Rationalis*, §32), compreendendo nessa categoria tanto os materialistas quanto os idealistas. Porém, conquanto algumas vezes tenha sido usado para designar estes últimos ou pelo menos algum aspecto de sua doutrina, esse termo foi constantemente monopolizado pelos materialistas; quando usado sem adjetivo, designa o materialismo. Isso se deve provavelmente ao fato de ter sido adotado por um dos mais populares autores de obras materialistas, o biólogo Ernst Haeckel (*Der Monismus als Band zwischen Religion und Wissenschaft*, 1893). Nesse sentido, o termo foi empregado no nome da Associação Monística Alemã (*Deutsche Monistenbund*), fundada em 1906 por Haeckel e por Oswald, bem como no título de uma das mais antigas revistas filosóficas americanas, *The Monist*, fundada em 1890 por Paul Carus. (ABBAGNANO, 2003, p. 681).

E aqui nos encontramos em um impasse. Como, então, prosseguir? É possível se pensar em uma realidade unificada, não dualista? Como possibilitar o monismo como um meio para superar o dualismo, se o próprio monismo vive em correntes dualistas promovidas pelo caráter dicotômico – separação do sentido sensível, ético, do racionalista – no discernimento de seu próprio conceito?

Em verdade, o problema está mal formulado. A superação do dualismo rumo ao monismo não se faz pela eliminação do dualismo. O problema maior mesmo não é a existência do dualismo, mas, sim a *insistência* no dualismo, o que leva à ineficiência do sistema, da unidade em questão.

Explico. A análise anterior, acerca do conteúdo e da forma do monismo, mostra que a máxima potência de um conceito incide na igual promoção da mínima possibilidade do mesmo. Ou seja, toda unidade (todo elemento) promove sua existência entre o “ser ou não ser”, conforme as interações a permitam. Isso significa dizer que toda unidade possui um caráter dualista, isto é, apresenta em sua potência existencial a oposição, considerando-se que há a normalidade de uma justa medida (a mediania) para operar o devir do ser.

Isso, por sua vez, não é problema para a consideração de elementos simples, vistos em uma existência só *per se*. Acontece que em elementos compostos (ou elementos que se perfazem em conjunto, em uma organicidade) isso pode derivar para o impasse ou a ineficiência do conjunto. Por exemplo, considere-se a condição humana, composta de corpo e psique⁷³. A máxima potência desta condição é a integralidade entre as partes. Fragmentar esta unidade, priorizando uma das partes ou mesmo insistindo em sempre operar considerando-as em separado, é diminuir esta potência. Considerar a unidade assim é fazer com que ela sempre opere *aquém* de suas possibilidades. Assim, pensar uma realidade unificada não é exatamente se pensar em uma realidade não dualista, mas, sim, em uma realidade dinâmica, na qual o dualismo se busca superar. E como superá-lo?

⁷³ Ou corpo e alma, ou corpo e espírito (nesse caso, originalmente, é o mesmo que psique), ou corpo e mente.

Tal intento pode ser alcançado pela dialética, que, de modo geral⁷⁴, constitui o processamento de oposições: às vezes como antagonismo, outras como simples interação entre identidades diferenciadas; o que, de modo mais simples, é o princípio pelo qual a interação opera. Por esta definição fica fácil compreender sua íntima ligação com a ideia de diálogo e, por conseguinte, com a linguagem. Historicamente, há quatro concepções de dialética: como método de divisão; como lógica do provável; como a própria lógica, no sentido de operação da razão; e como movimento sintetizador dos opostos (ABBAGNANO, 2003, p. 269). Está última é a que nos interessa no momento, por ser o modelo em destaque contemporaneamente. E também porque é a dialética que Vygotsky adotou como método de análise: inicialmente, de questões literárias, sobretudo como a obra de arte afeta a psique humana; e, posteriormente, de assuntos científicos mais amplos. Tal dialética é mais conhecida como *dialética hegeliana*.

A dialética hegeliana consiste em caracterizar a realidade em sua dinamicidade por um princípio de condensação de três fases ou momentos: tese, antítese e síntese. Pode-se dizer ainda sobre esta realidade dinâmica que ela se caracteriza por ser um movimento constante de oposições – interações de identidades distintas, e, por isso, em princípio, contrapostas, colocadas em contradição ou em conflito. Conforme a concepção desta dialética, seu princípio fundamental, a agregação dos seus três momentos operadores (tese, antítese e síntese), manifesta-se dinamicamente em todos os pensamentos humanos e, por conseguinte, em todas as ações humanas; já que, igualmente, isso ocorre em todos os fenômenos da realidade.

Agora é possível observar que tanto a dialética quanto o monismo têm o mesmo princípio em comum, o de que tudo se resume, igualmente, a um princípio. Tomando-se em conta que a realidade é dinâmica, o que os diferencia é que um é o *meio* (de a realidade se dinamicizar) e o outro o é *fim* (de uma realidade dinamicamente integrada e contrabalanceada), respectivamente a dialética e o monismo. A dialética incide o método, o

⁷⁴ É bastante amplo o repertório de significações e sentidos da dialética. Atendo-me a fazer uma definição geral, dentro do sentido da explicação a que me proponho, centrada na perspectiva de uma realidade dinâmica e que assume que as coisas tendem à homeostase, de modo que as interações, os diálogos, superem o conflito, a divergência.

caminho, o meio, de as interações poderem acometer uma síntese, o que as levaria a algum tipo de equilíbrio relacional. O monismo seria esse equilíbrio, o *conceito que integra e articula os conceitos*.

Vygotsky, é bem sabido, operou com o método dialético hegeliano renovado por Marx, o qual se constituiu no método materialista histórico e dialético. Qual é a diferença da renovação marxista? Basicamente é que:

A dialética foi utilizada por Marx, Engels e seus discípulos no mesmo sentido do atribuído por Hegel, mas sem o significado idealista que recebera no sistema de Hegel. O que Marx censurava no sistema hegeliano era que a dialética, para Hegel, é consciência e permanece na consciência, não alcançando nunca o objeto, a realidade, a natureza, a não ser no pensamento. Segundo Marx, toda a filosofia hegeliana vive na “abstração” e por isso não descreve a realidade ou história, mas só uma imagem abstrata desta que, por fim, é colocada como suprema verdade no “Espírito absoluto” (*Manuscritos econômico-filosóficos*, III). Marx afirmava, portanto, a exigência de fazer a dialética passar da abstração à realidade, do mundo fechado da “consciência” ao mundo aberto da natureza e da história. (ABBAGNANO, 2003, pp. 273-274).

Todavia, é bom ressaltar, Vygotsky também operou com a dialética idealista de Hegel. A verificação deste fato é facilmente feita ao se observar as análises literárias que este autor fez, principalmente em período anterior a se embrenhar no seu projeto psicológico abrangente, sobretudo, na análise da personagem Hamlet, de Shakespeare (VYGOTSKY, 1999). Se isso procedeu dessa maneira, o que ocorreu: Vygotsky evoluiu seu pensamento passando, em um momento posterior, à dialética marxista ou ele entrou em contradição?

De acordo com o que posso concluir, nem uma coisa nem outra. Vygotsky utilizou o método dialético marxista como *meio* com o intuito de localizar o *fim*, o princípio monista, da realidade, direcionando-o em seu projeto de renovação da ciência psicológica ao nível de uma teoria geral. Precisava do método de Marx simplesmente porque a dialética ao plano de Hegel não era operável empiricamente, com os dados concretos da realidade. Isto é, Vygotsky necessitava deste *método* porque este era o *meio* para concretizar seu *fim* científico.

Em verdade, provavelmente ele considerava ambas as concepções dialéticas, de Hegel e de Marx, essencialmente falando, a mesma coisa; diferindo uma da outra pelo avanço metodológico de Marx. Posso me arriscar a propor isso levando em conta o sentido do *fim*, do propósito de Vygotsky, que

era o de demonstrar o princípio monista na operacionalidade científica da Psicologia. Para confirmar tal proposição, basta recorrer a dois pontos que se entrelaçam: a sua inspiração spinozista e o seu objetivo específico de superação do dualismo.

A inspiração em Spinoza resolvia, para Vygotsky, a questão do dualismo, porquanto o monismo spinozista tem o mérito de não reduzir, aparentemente, a potencialidade do conceito monista, pois não se fixava nem no materialismo nem no idealismo. Spinoza operacionalizou sua filosofia e, por conseguinte, sua *Ética*, de forma não discriminatória ao sentido da consciência nem ao da vida concreta. Tinha o mérito de constituir sua *Ética* por meio da análise imanente do real em consonância com o princípio de perfeição da realidade, a *Natura* (ESPINOSA, 2004). Segundo Schelling (2010, p. 20), Spinoza foi “o *primeiro* que considerou o espírito e a matéria com plena consciência como idênticos, o pensamento e a extensão apenas como modificações do mesmo princípio.”.

Assim, com tal nível de inspiração provocada pela análise da filosofia spinozista, Vygotsky não tinha a necessidade de deliberar acerca de quem estava certo: Hegel ou Marx. Spinoza os conectava e podia oferecer a Vygotsky o instrumento para ambicionar efetivar um projeto renovador da ciência psicológica para termos gerais, o que só não era imediatamente possível para Vygotsky por conta do dualismo que imperava na Psicologia e provocava a diversidade de opiniões e teorizações sobre o que é e como funciona a psique humana (VYGOTSKI, 1991). O sentido monista da realidade era, enfim, possível e o da psique humana também; logo uma ciência psicológica igualmente. Spinoza refletia, então, a superação do dualismo:

Parece que desde muito cedo, Spinoza se preocupou com a conexão entre as nossas ideias e as coisas fora de nós e não podia suportar a separação que se fundou entre ambas. Ele percebeu que, na nossa natureza, o ideal e o real (o pensamento e o objeto) estão intimamente unificados [...]. Conceitos e coisas, pensamento e extensão, eram, para ele, pois, uma mesma coisa, ou seja, apenas modificações de uma mesma natureza ideal. (SCHELLING, 2010, p. 35).

Vygotsky tinha, então, uma filosofia aliada. Assim, com o sentimento de que o dualismo poderia ser superado, pôde deixar ter espaço e influência relevante em seus “processos mentais” a sensibilidade monista.

CAPÍTULO II

O PROJETO CIENTÍFICO DE VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA: A FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA-MÉTODO

*Não há nada mais chato
do que duas pessoas que
continuam conversando,
quando você está
interrompendo.
(MARK TWAIN).*

Após a exposição das bases epistemológicas do projeto científico de Vygotsky, passo, no presente capítulo, a “contar” um pouco a respeito de sua trajetória no que diz respeito aos pontos importantes e, aparentemente, mais definidores de seu trabalho *tal como entendo que ele foi proposto* – o que não combina, necessariamente, com o modo pelo qual os demais comentadores o percebem.

Nesse sentido, após situar Vygotsky em seu contexto de construção profissional e no ambiente social em que vivia, bem como apresentar sua percepção relativa às questões científicas da Psicologia, dedico-me a expor e clarificar alguns conceitos que considero nodais para a compreensão de seu projeto, dentre eles: a preocupação com a consciência; a formulação de uma teoria-método e suas conexões com as ideias de Marx; a visão dialética e suas implicações; a questão da objetividade e da subjetividade; a proposição de unidades funcionais; e, ainda, o que vem a ser o “Capital” da Psicologia, de acordo com Vygotsky.

Explorarei tais assuntos por meio da análise de citações literais do autor, bem como do auxílio de informações oferecidas por diversos comentadores, buscando abarcá-las de maneira coerente e crítica. Adicionalmente, recorro à etimologia de alguns termos de maneira a resgatar seu sentido original – método que facilita sua ampliação e a análise crítica do uso deste, ajudando a detectar dos eventuais enviesamentos.

Assim, espero que este capítulo ajude a somar argumentos que nos levem (a mim e ao caro leitor) ao fim e ao cabo de uma melhor compreensão do que Vygotsky, de fato, previa para a Psicologia.

2.1 Os Primeiros Passos

Quando Vygotsky despontou na psicologia pós-revolucionária da Rússia, este se movia entre escolas antagônicas que dominavam tanto a psicologia europeia quanto a americana, cada uma oferecendo explicações parciais para alguns dos processos psíquicos e deixando muito a desejar na explicação dos fenômenos humanos complexos, tais como, por exemplo, a resolução de problemas, entre outros. A psicologia se dividia em duas abordagens básicas, aparentemente irreconciliáveis: debatia-se entre o introspeccionismo – segundo o qual a vida psíquica deveria ser entendida como manifestação da esfera subjetiva, revelada somente por meio da auto-observação – e a psicologia naturalista ou fisiologista – que reduzia a vida psíquica a esquemas reflexos de maneira a estudá-los objetivamente. Conforme aponta Zanella (2007), as escolas psicológicas que surgiram no final do século XIX e início do século XX não foram capazes de superar a “crise da psicologia”, isto é, o esquema dicotômico que sempre acabou por imperar, derivando modelos que ou propõem uma análise mecanicista dos processos psicológicos superiores ou possuem um cunho demasiadamente idealista, não conseguindo integrar, às suas descrições, a base biológica, material do homem.

A insatisfação com este estado de coisas mobilizava Vygotsky profundamente. M. Cole e S. Scribner, que organizaram o livro *A Formação Social da Mente* (VYGOTSKY, 1984), explicam, na seção introdutória do referido livro, como Vygotsky via tal situação: para ele, “nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.” (p. 5). Vygotsky se debruçou sobre os problemas teóricos e metodológicos da Psicologia com muita seriedade e anotações acerca das reflexões oriundas deste período de “efervescência epistemológica” se encontram no Tomo I suas *Obras Escogidas* (1991). Parte de suas críticas ia ao encontro daquelas feitas pela escola da Gestalt às abordagens dominantes na ciência psicológica e se referiam, principalmente, à sua incapacidade para estudar, mediante um método único, o comportamento real, vital, do homem.

Vygotsky, que cursou estudos universitários de Direito, Filosofia e História, adquiriu uma ampla formação em ciências humanas (línguas e

linguística, literatura e estética, filosofia e história). Possuía um vivo interesse pela arte e pela literatura, sendo que a poesia, o teatro, o cinema, e as questões relativas aos signos e significados estiveram presentes de forma intensa em sua vida antes de iniciar sua carreira na área da Psicologia. Foi professor de literatura, estética e história da arte, além de um atuante crítico literário. É conhecido por seus ensaios sobre obras de Shakespeare, tendo sido a análise de Hamlet objeto de sua tese de Doutorado. Contudo, para além da crítica literária pura e simples, Vygotsky defendia a necessidade de se analisar a maneira pela qual a mensagem literária é entendida pelo receptor, passando a se preocupar, em um nível científico, com a descoberta das leis gerais por meio das quais um indivíduo lida com invenções culturais complexas, como a literatura, por exemplo.

Defendia Vygotsky que a arte não deveria carecer de explicação psicológica, porque é, ao mesmo tempo, fenômeno cultural e psíquico (MOUTINHO, DE CONTI, 2010). Realizou tentativas de compreensão da função catártica da arte e seu papel na construção da consciência humana. Buscou derivar leis da psicologia com base na análise de fábulas, contos e tragédias, acreditando encontrar elementos sobre a natureza e os mecanismos da reação estética que pudessem ajudar a compreender processos essenciais da psique humana (VAN DER VEER, VALSINER, 1999). Dos esforços empreendidos neste âmbito resultou a obra *Psicologia da Arte* (1999), publicado originalmente em 1925, que oferece fundamentos psicológicos ao estudo das artes e deixa transparecer claramente “seu fascínio por arte e teatro” (idem, ibidem, p. 24).

Antes de se mudar para Moscou, em 1924, Vygotsky vivia em Gomel e foi lá que, além de suas incursões artísticas – foi ele quem deu início às “Segundas-feiras Literárias”, nas quais a poesia e a prosa recente eram discutidas, tendo sido um dos fundadores da revista *Veresk* (MOLL, 1996) – iniciou seu trânsito pela Psicologia. Começou a absorver a literatura disponível sobre psicologia, educação e pedologia, e deu suas primeiras palestras e aulas sobre esses assuntos. Além de desenvolver sua psicologia da arte, iniciou a preparação do manual *Psicologia Pedagógica* (publicado em 1926). Organizou, ainda, um laboratório psicológico no Instituto Pedagógico de Gomel, realizando

muitos experimentos e investigações com crianças em idade pré-escolar e escolar, além de se preocupar muito detidamente com questões relativas à defectologia.

Por ocasião de sua participação no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, Vygotsky foi convidado a integrar uma equipe de jovens cientistas dedicados à formulação e à implementação de uma psicologia experimental e marxista no prestigiado Instituto de Psicologia de Moscou, chefiado, a partir de então, por K. N. Kornilov. Até o ano anterior o referido instituto havia sido dirigido por G. Chelpanov, que foi discípulo de Wundt e principal representante da psicologia introspeccionista na Rússia. Em suas mãos, o laboratório formou a primeira geração de psicólogos profissionais russos (ZUMALABE, GONZÁLEZ, 2005). Considerado um idealista pela corrente reflectológica que ganhava cada vez maior força, foi demitido do instituto que ele mesmo havia fundado. Kornilov, por sua vez, desenvolveu novos planos de pesquisa com base na reactologia, com a finalidade de estudar objetivamente os sistemas de reações que constituem o comportamento humano, combinando princípios do materialismo dialético e conceitos mecanicistas. Por motivos de origem política e ideológica, as reformas institucionais no laboratório envolveram, frequentemente, demissões sumárias e substituições por jovens comunistas ansiosos por obter progressos pessoais (VAN DER VEER, VALSINER, 1999).

Vygotsky observava esta situação, mas não se intimidou por ela. Decidiu iniciar o enfrentamento entre suas ideias inovadoras, que já estavam em desenvolvimento há algum tempo, e a abordagem predominante no momento, a qual era considerada por ele insuficiente para contribuir efetivamente para a Psicologia. Sua palestra no referido congresso de Psiconeurologia, intitulada *Consciência como um Objeto da Psicologia do Comportamento*⁷⁵, já constituía o início deste enfrentamento, pois Vygotsky defendeu publicamente a necessidade da construção de uma “nova psicologia”, que não ignorasse os

⁷⁵ De acordo com outra fonte (MOLL, 1996), a palestra se denominou *A Metodologia da Investigação Reflexológica e Psicológica*. A discrepância de informações pode, talvez, ser devida a enviesamentos – já que Vygotsky ainda não trabalhava entre os reflectologistas por ocasião da palestra. Além disso, este título retira o tema principal da palestra, a questão da *consciência*.

processos elementares sensoriais e reflexos nem tampouco o estudo da consciência. O autor entendia que

[...] ao ignorar o problema da consciência, a psicologia está fechando para si mesma o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano. Se vê obrigada a limitar-se a explicar os nexos mais elementares do ser vivo no mundo. (VYGOTSKI, 1991, p. 39; minha tradução⁷⁶).

O autor se referia principalmente à reflexologia, criticando o método por não apresentar “[...] nenhuma só lei psicológica que formule os possíveis nexos ou a interdependência entre os fenômenos, e que caracterize a originalidade do comportamento humano e o que o diferencia do comportamento animal.” (idem, p. 40). Entretanto, não era somente o trabalho dos reflexologistas o alvo de suas críticas, mas a postura dualista que caracterizava a investigação psicológica como um todo, conforme atestam suas palavras:

A principal premissa da reflexologia, a admissão da possibilidade de explicar inteiramente o comportamento do homem sem recorrer a fenômenos subjetivos, ou seja, uma psicologia sem psique, representa a outra faceta do dualismo da psicologia subjetiva, com seu intento de estudar uma psique pura, abstrata. Enquanto ali temos uma psique sem comportamento, aqui temos um comportamento sem psique, e ali e aqui, a “psique” e o “comportamento” se interpretam como dois fenômenos distintos. Precisamente devido a esse dualismo, nem um só psicólogo, ainda que se trate do mais acirrado espiritualista e idealista, nega o materialismo fisiológico da reflexologia; antes, ao contrário, qualquer idealismo o pressupõe sempre, inevitavelmente. (idem, p. 42; minha tradução⁷⁷).

Depreende-se disso tudo que o que Vygotsky buscava na Psicologia era um equilíbrio entre o estudo da realidade material (imanente) – que pode ser objetivada (captada diretamente pelos sentidos, mensurada) – e “a investigação dos problemas mais transcendentais” (ibidem, p. 42; minha

⁷⁶ Texto original: *Al ignorar el problema de la conciencia, la psicología se está cerrando a sí misma el camino de la investigación de problemas más o menos complejos del comportamiento humano. Se ve obligada a limitarse a explicar los nexos más elementales del ser vivo en el mundo.*

⁷⁷ Texto original: *La principal premisa de la reflexología, la admisión de la posibilidad de explicar enteramente el comportamiento del hombre sin recurrir a fenómenos subjetivos, es decir, la psicología sin psique, representa la otra cara del dualismo de la psicología subjetiva, con su intento de estudiar una psique pura, abstracta. Mientras allí tenemos la psique sin comportamiento, aquí tenemos el comportamiento sin psique, y allí y aquí, la “psique” y el “comportamiento” se interpretan como dos fenómenos distintos. Precisamente debido a ese dualismo, ni un solo psicólogo, aunque se trate del más acérrimo espiritualista e idealista, niega el materialismo fisiológico de la reflexología; antes al contrario, cualquier idealismo lo presupone siempre, indefectiblemente.*

tradução⁷⁸), isto é, daquilo que vai além desta realidade concreta e que pode ser sentido e percebido por outras vias além daquelas estritamente biológicas (como, por exemplo, a própria subjetividade humana). Vygotsky considerava a eliminação da consciência enquanto objeto da Psicologia algo absurdo, defendendo ser impossível estudar o comportamento do homem e suas complexas formas de atividade independente de sua psique. Pode-se observar que Vygotsky procurava vivenciar e colocar em prática, em sua emergente carreira acadêmica, sua crença no monismo enquanto fundamento filosófico-epistemológico para as ciências humanas.

A psicologia de Vygotsky foi muito beneficiada, contudo, pela estadia deste no laboratório de Kornilov. Em termos práticos, porque ficou inicialmente instalado no subsolo do instituto (devido à precariedade de acomodações em Moscou), justamente onde se encontravam os escritos filosóficos de sua vasta biblioteca. O laboratório possuía também excelentes equipamentos à disposição. Vygotsky teve também a oportunidade de conhecer e discutir com os psicólogos mais destacados da época. Mas, muito embora fosse um orador exemplar, a proposição de uma “nova psicologia” assustava a maioria dos cientistas da área.

A. R. Luria e A. Leontiev se juntaram a ele desde o início de sua carreira no instituto – Luria havia ficado já muito impressionado com Vygotsky por ocasião de sua conferência no congresso de Neuropsicologia, e, segundo outra fonte (PRESTES, 2010), foi o próprio Luria quem convenceu Kornilov a admitir Vygotsky no laboratório. Mais tarde, cinco estudantes (L. Bozhovich, R. Levina, N. Morozova, L. Slavina e A. Zaporozhec) se tornaram seus colaboradores, auxiliando nas pesquisas necessárias ao desenvolvimento de suas ideias. Eles eram conhecidos como o “Grupo dos Oito” e se reuniam regularmente no pequeno apartamento em que Vygotsky se instalou com sua família, no qual viveu até o fim de sua vida.

Exceto no que diz respeito a este pequeno grupo, Vygotsky era uma espécie de “corpo estranho” no instituto, dirigindo a maior parte de suas atividades fora dele. Várias dessas atividades eram ligadas a uma de suas fortes áreas de interesse, a defectologia (especialmente no que tange à

⁷⁸ Texto no original: [...] *La investigación de los problemas más trascendentales* [...].

educação de crianças cegas e surdas), como também pesquisas no campo da psicologia pedagógica e, mais tarde, à pedologia (VAN DER VEER, VALSINER, 1999; OLIVEIRA, 2003).

É provável que ser considerado um “corpo estranho” no instituto se devesse ao rumo “excêntrico” que suas ideias foram tomando, muito diferente dos padrões definidos pela ideologia que se procurava instalar ali. Digo isso porque tal fato não se deveria, certamente, a suas características de personalidade, já que Vygotsky era considerado muito carismático por todos os que o conheciam e “genial” pelas pessoas que trabalhavam com ele. Tinha muita energia para o trabalho. Segundo Moll (1996), conseguia palestrar até cinco horas ininterruptamente, além de escrever freneticamente e estar envolvido em muitos projetos. Escreveu mais de cinquenta trabalhos entre 1929 e 1930.

Considerando-se a construção de seu pensamento científico, o método marxista se “infiltrou” na psicologia de Vygotsky de variados modos, sendo que um deles se refere à dialética “tese-antítese-síntese”. Contudo, influenciado por estudos anteriormente empreendidos acerca da dialética hegeliana, Vygotsky já a aplicava à análise de fábulas nos primórdios de sua carreira. Para o autor, a *contradição* marca a fábula e é por meio dela que se mantém o interesse do leitor, o que se reproduz na lírica, na epopéia e no drama. Explica que a forma poética interconecta autor, obra e leitor/expectador, permitindo a este último reagir emocionalmente ao texto que constitui a obra (MOUTINHO, DE CONTI, 2010). Isso porque, para Hegel (1992), a dialética seria a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade (que transcende desta realidade) com o movimento interno (intrínseco) da contradição. Essa contradição dialética revelaria um sujeito que surge, manifesta-se e se transforma graças à contradição de seus predicados, tornando-se “outro” por meio de uma espécie de negação interna. Assim, em vez de ser uma contradição que destrói o sujeito, é ela que o movimenta e transforma, fazendo-o síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele (HEGEL, 1993). Conforme explicado anteriormente, a dialética marxista se distingue da dialética hegeliana; mas, como igualmente explicado, isto não foi exatamente um problema para Vygotsky.

2.2 A Proposta de Vygotsky para a Psicologia: sobre teoria, método, dialética e subjetividade

O método dialético foi sendo, aos poucos, aplicado por Vygotsky ao estudo da consciência – temática que, tendo em vista a lacuna de estudos profícuos na época, ele mesmo se propôs a analisar e teorizar. Salienda Molon (2003), entretanto, que a apropriação legítima do marxismo pela psicologia não se deu de maneira direta, mas sim mediada. Isso significa que, por meio do conhecimento do método de Marx, Vygotsky visava à reconstrução da ciência psicológica – sem buscar a psicologia no marxismo ou na aderência entre marxismo e psicologia. Nesse sentido, Vygotsky *criticava a pura e simples fusão de sistemas*, bem como a tentativa de seus colegas de justapor marxismo e psicologia, “fazendo construções meramente verbalistas, ecléticas e superficiais.” (MOLON, 2003, p. 43).

Assim sendo, não deveria haver justaposição, mas sim integração entre teoria e método, ou seja, seria necessário encarar o desafio da criação de uma espécie de “teoria-método”. Como também, de acordo com o seu modo de perceber a Psicologia, dever-se-ia buscar uma verdadeira integração – e não justaposição, já que Vygotsky não pretendia “descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações” (VYGOTSKY, 1984, p. 9) – no estudo de conceitos e teorias, da realidade e do conhecimento, dos aspectos biológicos e daqueles psicológicos, entre tantas outras possibilidades de dicotomização comuns na ciência.

Mas, como se pode entender a integração entre teoria e método? O que se pode entender por uma teoria-método, no caso de Vygotsky? Disse ele: “O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do *método* de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (VYGOTSKY, 1984, p. 9; grifo do autor). Isso explica o aspecto *mediador* (mencionado anteriormente, parafraseando-se MOLON, 2003) do método a ser empregado – expressão que acaba por ser redundante, já que o *método* significa justamente, por definição, o “meio”, o “caminho” pelo qual se chega a um determinado fim; ou seja, é por si mesmo uma *mediação* (“meio de ação”).

Para capitular, pode-se apreender a lógica do método marxista com o auxílio de uma citação do próprio Marx (2000):

Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2000, p. 39).

Observa-se que a questão do materialismo no método marxista não é assim tão simples conforme frequentemente se supõe: consiste, sim, na localização do primeiro passo para o acesso à realidade; porém, o que é comumente considerado “material” pode não o ser, quando analisado com mais cuidado – como fica claro no exemplo de Marx. O caminho dialético marxista principia por um “real e concreto bruto”, ascende pela via da análise até a elaboração de uma (ou mais) “formulação abstrata” dos conceitos para, finalmente, retornar para o “concreto pensado” (idem, 2000).

Essa primeira constatação traz importantes implicações para a definição do que vem a ser *subjetivo* e *objetivo* em termos de fenômenos psíquicos. Isso é importante em termos epistemológicos, já que tem uma ligação direta com a rivalidade entre as escolas idealista e empirista. Esta discussão é brevemente recapitulada por Molon (2003, pp. 45-46), que relembra a crítica de Vygotsky ao “subjetivo” enquanto conceito idealista, algo abstrato (que, em certa medida, poderia ser caracterizado como “irreal”). A terceira parte do Tomo I das *Obras Escogidas* (1991) traz “*El Significado Histórico da la Crisis de la Psicología. Una Investigación Metodológica*”, uma obra escrita em 1927, da qual retirei as citações apresentadas a seguir (algumas delas também recuperadas por Molon, 2003) com o intuito de buscar elementos que auxiliem a esclarecer a questão:

Ao fim e ao cabo, a questão se reduz, como temos dito, a delimitar o problema ontológico, y gnosiológico. Em gnosiologia, *aquilo que parece* existe, porém afirmar que aquilo é realmente a existência, é falso. Em ontologia, *o que parece* não existe em absoluto. Ou bem os fenômenos psíquicos existem, em cujo caso são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível toda ciência somente sobre o subjetivo, sobre *o que parece*, sobre fantasmas, sobre o que não existe. O que não existe *não existe em absoluto*, e não vale o meio não e o meio sim. Temos de enfrentar isso. Não cabe dizer: no mundo existem coisas reais e *irreais* – o irreal não existe. O irreal deve ser explicado como a não coincidência, como a relação entre duas coisas reais; o subjetivo como a consequência de dois processos objetivos. O subjetivo é o aparente, e por isso *não existe*. (VYGOTSKI, 1991, pp. 384-385; grifos do autor; minha tradução⁷⁹).

Obviamente, a crítica de Vygotsky se dirigia especialmente aos idealistas. Mas, poder-se-ia questionar: a Psicologia vem estudando algum elemento que possa ser considerado, de fato, *não existir*? Que nenhum ser humano possa ter sentido ou intuído sua presença? Ou se trata “apenas” de um *problema metodológico*, como sugere, inclusive, o título do livro de onde as citações foram extraídas?! Faz-se interessante prosseguir a discussão recuperando em maiores detalhes (do que o faz Molon, 2003) a explicação fornecida por Vygotsky que se utiliza como exemplo do estudo dos reflexos especulares, isto é, dos espectros – tratava-se de um assunto banal para ele, pois trabalhava entre um grupo de reflectologistas. O autor argumenta logicamente porque os espectros não podem ser estudados cientificamente (cientificamente eles “não existem”), mas que poderiam, sim, ser analisados e “tornados reais” por meio de processos objetivos, ou seja, com a ajuda da teoria da luz e dos reflexos:

Comparemos a consciência, como se faz com frequência, com o reflexo especular. O objeto A aparece refletido no espelho como Aa. Naturalmente, seria falso dizer que Aa é tão real como A, ainda que seja intrinsecamente *real* e sequer seja de outro modo. A mesa e seu reflexo no espelho no espelho não são iguais na realidade, sendo que o são de diferente maneira. O reflexo, enquanto reflexo e imagem da mesa, como uma segunda mesa no espelho, é irreal, é um espectro. Porém, o reflexo da mesa como refração dos raios luminosos no plano do espelho não é um objeto tão material e real como a mesa? O outro seria um milagre. Então diríamos: existem coisas (a mesa) e

⁷⁹ Texto original: *Al fin y al cabo, la cuestión se reduce, como ya hemos dicho, a delimitar el problema ontológico, y gnoseológico. En gnoseología, aquello que parece, existe, pero afirmar que aquello es realmente la existencia, es falso. En ontología, lo que parece no existe en absoluto. O bien los fenómenos psíquicos existen, en cuyo caso son materiales y objetivos, o no existen y no pueden ser estudiados. Es imposible toda ciencia sólo sobre lo subjetivo, sobre lo que parece, sobre fantasmas, sobre lo que no existe. Lo que no existe no existe en absoluto, y no vale el medio no y el medio sí. Debemos afrontar esto. No cabe decir: en el mundo existen cosas reales e irreales –lo irreal no existe. Lo irreal debe ser explicado como la no coincidencia, como la relación entre dos cosas reales; lo subjetivo como la consecuencia de dos procesos objetivos. Lo subjetivo es lo aparente, y por eso no existe.*

seu espectro (o reflexo). Porém existem *somente* coisas (a mesa) e o reflexo da luz no plano, e os espectros são as relações *aparentes* entre as coisas. Por isso, é impossível toda ciência sobre os reflexos especulares, porém isso não quer dizer que não sejamos jamais capazes de explicar o reflexo, o espectro: se conhecemos a coisa e as leis e as *leis da refração da luz*, sempre explicaremos, prediremos e invocaremos a vontade e modificaremos o espectro. Isso é o que fazem as pessoas que dominam os espelhos: não estudam os reflexos especulares, e sim o movimento dos raios luminosos e explicam o reflexo. É impossível uma ciência sobre espectros especulares, porém a teoria da luz e das coisas que rechaça e reflete explica totalmente os “espectros”.

O mesmo ocorre em psicologia: o subjetivo, o espectro em si, deve ser compreendido como a consequência, como o resultado, como o pombo frito, de *dois* processos objetivos. O enigma da psique se resolverá como o do espelho, não estudando espectros, e sim estudando duas séries de processos objetivos, de cuja interação surgem os espectros como reflexos aparentes *de um no outro*. Em si, a aparência não existe. (VYGOTSKI, 1991, pp. 385-386; grifos do autor; minha tradução⁸⁰).

A interpretação mais comum sobre a conclusão de Vygotsky acerca da relação dos processos subjetivos com os processos objetivos é a de que ele *nega* o subjetivo – como afirma o título do terceiro tópico (“A negação da existência do subjetivo”), contido no segundo capítulo da obra de Molon (2003). O que quero aqui destacar é que se pode ampliar a visualização do que Vygotsky provavelmente desejava expressar, atribuindo uma nova interpretação que parece condizer mais com a lógica dialética. Para tanto, faz-se necessário primeiramente rever o significado do termo *síntese* dentro de uma concepção dialética, pois, conforme explica Oliveira, “essa é uma ideia constantemente presente em suas colocações e é central para a sua forma de

⁸⁰ Texto original: *Compararemos la conciencia, como se hace con frecuencia, con el reflejo especular. El objeto A aparece reflejado en el espejo como Aa. Naturalmente, sería falso decir que a es tan real como A, aunque es intrínsecamente real siquiera sea de otro modo. La mesa y su reflejo en el espejo no son igual de reales, sino que lo son de diferente manera. El reflejo, en cuanto reflejo y como imagen de la mesa, como una segunda mesa en el espejo, es irreal, es un espectro. Pero ¿es que el reflejo de la mesa como refracción de los rayos luminosos en el plano del espejo no es un objeto tan material y real como la mesa? Lo otro sería un milagro. Entonces diríamos: existen cosas (la mesa) y su espectro (el reflejo). Pero existen sólo cosas (la mesa) y el reflejo de la luz en el plano, y los espectros son las relaciones aparentes entre las cosas. Por eso, es imposible toda ciencia sobre espectros espectaculares, pero ello no quiere decir que no seamos jamás capaces de explicar el reflejo, el espectro: si conocemos la cosa y las leyes de la refracción de la luz, siempre explicaremos; prediremos e invocaremos a voluntad y modificaremos el espectro. Eso es lo que hacen las personas que dominan los espejos: no estudian los reflejos especulares, sino el movimiento de los rayos luminosos y explican el reflejo. Es imposible una ciencia sobre espectros especulares, pero la teoría de la luz y de las cosas que rechaza y refleja explica totalmente los “espectros”.*

Lo mismo sucede en psicología: lo subjetivo, el espectro en sí, debe ser comprendido como la consecuencia, como el resultado, como el pichón frito, de dos procesos objetivos. El enigma de la psique se resolverá como el del espejo, no estudiando espectros, sino estudiando dos series de procesos objetivos, de cuya interacción surgen los espectros como reflejos aparentes de uno en otro. En sí, la apariencia no existe.

compreender os processos psicológicos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 23). E nem poderia ser diferente, já que, dentro da proposição de Vygotsky de uma teoria-método, não seria possível qualquer teorização não se deixar permear pelo método escolhido para criá-la (no caso em questão, a dialética).

Se a dialética supõe a relação entre uma tese e uma antítese (que não precisa, necessariamente, ser oposta à tese), dessa *interação* surge uma *síntese* – o prefixo “sin” (ou “sim”) indica *união*. A propósito, faz-se útil aqui uma remissão à palavra *símbolo* (do latim *symbolum*, adaptado do grego *σύμβολον*), oriunda do termo grego “bólos”. ‘Bólos’, na Grécia Antiga, significava “sinal, signo de reconhecimento”, que teve origem em um objeto (o *bólos*), o qual era repartido em dois e mantidos em duas famílias (dois hospedeiros), que conservavam cada uma sua metade e as transmitiam a seus filhos; essas duas partes, quando novamente juntas, serviam para fazer reconhecer os portadores e comprovar as relações de hospitalidade contraída pelas famílias anteriormente. Assim, “símbolo” representa a junção dos *bólos*, isto é, uma união realizada para harmonizar os sentimentos advindos de um tipo de interação positiva, no caso, da afetividade entre humanos (por exemplificada pela hospitalidade).

O que temos, então, é que o símbolo – uma palavra, um conceito; enfim, a representação e a linguagem –, formam a ligação de um sentimento que constrói uma ideia com o fato ou o objeto (a “realidade”): “É certo que até na linguagem altamente desenvolvida, na linguagem teórica, a ligação com o primeiro elemento não se rompe por inteiro. Raramente se encontra uma sentença – exceto, talvez, nas sentenças formais puras da matemática – sem uma certa tintura afetiva ou emocional.” (CASSIRER, 1999, p. 55). No caso da origem da palavra ‘símbolo’, por exemplo, o que temos é a ligação do sentimento de afeto entre amigos, sustentado pela alteridade, que constrói a ideia de hospitalidade – que é uma das dimensões objetivas (dentre tantas outras) da realidade das relações humanas.

Desse modo, verifica-se que tanto o ‘símbolo’ quanto a ‘síntese’ tem o poder de juntar, agregar, unir duas “realidades” diferentes que, quando em interação, configuram uma “nova realidade”. E é exatamente dessa maneira que Vygotsky trabalhava com a dialética (tanto no plano idealista de Hegel,

como no plano material de Marx). Tem-se, assim, que o resultado da interação entre tese e antítese não é uma simples soma ou justaposição dos elementos anteriores, mas a *emergência de algo novo*, antes inexistente enquanto tal. Conforme complementa Oliveira, “[...] Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 23). Tal concepção de *síntese* foi amplamente incorporada à teoria de Vygotsky e apresenta um inestimável valor metodológico para o qual, nem sempre, dedica-se a devida atenção. É útil para a compreensão ampliada da questão do *subjetivo*, na qual estávamos, bem como para a recuperação de outras ideias importantes do autor, entre elas sua concepção desenvolvimento humano – à qual dedicarei maior atenção nos próximos capítulos desta tese.

Por um lado tem-se, então, o pressuposto de que qualquer objeto de estudo em Psicologia *deve ser analisado se levando em conta a síntese que emerge no processo de interação deste objeto com outro*, como reza o método dialético, apreendido por Vygotsky, primeiramente a partir de Hegel e depois por meio de Marx. Por outro, tem-se que o subjetivo somente pode ser analisado enquanto resultado de aspectos objetivos, como explicou Vygotsky no exemplo dos reflexos espectrais. É razoável então se pensar, até mesmo enquanto decorrência lógica de ambas as premissas anteriores, que o subjetivo é por demais abstrato ou “irreal” porque se constitui o processo (ou conjunto de processos) que transcorre em meio ao diálogo tese-antítese, no caminho de construção de uma síntese. Ou, no dizer de Vygotsky, “[...] de cuja interação surgem os espectros como reflexos aparentes *de um no outro*.” (VYGOTSKI, 1991, p. 386). É, por isso mesmo, em grande medida “não-capturável”, podendo somente ser mensurado pelos elementos que constituem o ponto anterior, ou por aqueles que servem como indicativos da consequência do processo de alteridade ocorrido, isto é, o resultado, pois este pode ser objetivável. Ou, ainda, ser explicado pelas leis que regem tais processos. Dessa maneira, não existiria da parte de Vygotsky propriamente uma *negação* do que é subjetivo, mas um esforço em precisar como este deveria ser tratado cientificamente.

Considerando-se a afirmação de Vygotsky de que “a psique é uma qualidade ou propriedade especial da matéria, porém a qualidade não é uma parte da coisa, e sim uma faculdade especial.” (VYGOTSKI, 1991, p. 369; minha tradução⁸¹) e acompanhando o restante de sua explicação acerca do espectro e a comparação que faz com a Psicologia, percebe-se que o argumento apresentado acima possui muito sentido:

Voltemos de novo ao espelho. Identificar A e Aa, a mesa e seu reflexo especular seria idealismo: Aa é em geral imaterial, somente A é material, e sua materialidade é sinônimo de sua existência independente de Aa. Porém seria igualmente idealismo identificar a com X (- com processos que têm lugar intrinsecamente no espelho -). Seria errôneo dizer: a existência e o pensamento não coincidem *fora* do espelho, na natureza, ali A não é Aa, A é uma coisa, Aa é um espectro, porém a existência e o pensamento coincidem no espelho, aqui Aa é X, Aa é um espectro e X também o é. Não se pode dizer: o *reflexo* da mesa é a mesa, porém tampouco se pode dizer que o reflexo da mesa é a refração dos raios luminosos; Aa não é nem A nem X. A e X são processos reais, enquanto que Aa é um *resultado* aparente, por assim dizer, irreal, que surge deles (de A e X). A mesa refletida não existe, porém tanto a mesa como a luz existem. O reflexo da mesa não coincide com os processos reais da luz no espelho, como tampouco com a própria mesa.

De outro modo, teríamos de admitir a existência no mundo, tanto de matéria como de espectros. Recordemos que o próprio espelho é *uma parte desta mesma natureza que forma parte do objeto existente fora do espelho* e que está submetido a todas as suas leis. Porque a pedra angular do materialismo é a tese de que a consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza. Por assim dizer, a existência objetiva de X e A, independente de Aa, é um axioma da psicologia materialista. (VYGOTSKI, 1991, p. 386; grifos do autor; minha tradução⁸²).

⁸¹ Texto original: *La psique es una cualidad o propiedad especial de la materia, pero la cualidad no es una parte de la cosa, sino una facultad especial.*

⁸² Texto original: *Volvamos de nuevo al espejo. Identificar A y a, la mesa y su reflejo especular sería idealismo: a es en general inmaterial, sólo A es material, y su materialidad es sinónimo de su existencia independiente de a. Pero sería igualmente idealismo identificar a con X (- con procesos que tienen lugar intrínsecamente en el espejo -). Sería erróneo decir: la existencia y el pensamiento no coinciden fuera del espejo, en la naturaleza, allí A no es a, A es una cosa, a es un espectro, pero la existencia y el pensamiento coinciden en el espejo, aquí a es X, a es un espectro y X también lo es. No se puede decir: el reflejo de la mesa es la mesa, pero tampoco se puede decir que el reflejo de la mesa es la refracción de los rayos luminosos; a no es ni A ni X. A y X son procesos reales, mientras que a es un resultado aparente, es decir, irreal, que surge de ellos (de A y X). La mesa reflejada no existe, pero tanto la mesa como la luz sí existen. El reflejo de la mesa no coincide con los procesos reales de la luz en el espejo, como tampoco con la propia mesa.*

De otro modo, habríamos de admitir la existencia en el mundo, tanto de materia como de espectros. Recordemos que el propio espejo es una parte de esa misma naturaleza de la que forma parte el objeto existente fuera del espejo y que está sometido a todas sus leyes. Porque la piedra angular del materialismo es la tesis de que la conciencia y el cerebro son producto y parte de la naturaleza y reflejan el resto de la naturaleza. Es decir, que la existencia objetiva de X y A, independientemente de a, es un axioma de la psicología materialista.

Um segundo desdobramento que provém das reflexões metodológicas realizadas por Vygotsky se sustenta na crença da necessidade da criação de uma “psicologia geral” baseada no método dialético, nos termos que se seguem:

Proponho, pois, esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunham indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora desta proposição, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em questionários e testes; a raciocinar sobre as coisas se baseando em suas características externas, casuais e secundárias; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. (idem, pp. 388-389; minha tradução⁸³).

A dialética concebida por Vygotsky abarca a natureza, o pensamento, a história. Desse modo, a história para este autor não é exatamente um conceito ou uma categoria da Psicologia (conforme já aludi anteriormente), mas *parte do método pelo qual os conceitos e categorias devem ser originados*. Aliás, a ciência geral à qual se refere Vygotsky deve estar preocupada em desvelar a essência do grupo dos fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade e, *com as categorias e conceitos que lhe são próprios*, criar o “Capital” da Psicologia. A partir disso o psicólogo pode então expressar, descrever e estudar seu objeto (VYGOTSKI, 1991).

Em linhas gerais, esse era o projeto de Vygotsky para a Psicologia. O autor reconhecia que “[...] Em nenhuma ciência há tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como na psicologia. O

⁸³ Texto original: *Propongo pues esta tesis: el análisis de la crisis y de la estructura de la psicología testimonian indiscutiblemente que ningún sistema filosófico puede dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; que la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología; toda aplicación del marxismo a la psicología por otras vías, o desde otros presupuestos, fuera de este planteamiento, conducirá inevitablemente a construcciones escolásticas o verbalistas y a disolver la dialéctica en encuestas y testes; a razonar sobre las bases basándose en sus rasgos externos, casuales y secundarios; a la pérdida total de todo criterio objetivo y a intentar negar todas las tendencias históricas en el desarrollo de la psicología; a una revolución simplemente terminológica.*

objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; [...]” (VYGOTSKI, 1991, p. 387; minha tradução⁸⁴). Por isso defendia acirradamente que o sucesso da Psicologia enquanto ciência constitui, antes de tudo, um problema metodológico.

De forma a operacionalizar este intento, uma das maneiras sugeridas pelo autor para que o método lograsse êxito, uma de suas estratégias metodológicas foi a concepção das denominadas *unidades funcionais*. Como se sabe, a análise atomista que dominava a psicologia científica na época conduzia à consideração das funções psíquicas de maneira isolada, separando-as entre si. Tanto o problema da conexão entre funções, como de sua organização na estrutura integral da consciência estava fora da esfera de atenção dos pesquisadores. Vygotsky acreditava que substituir este tipo de análise por outro muito diferente seria um passo decisivo e crítico que permitiria avanços notáveis na Psicologia. No início da obra *Pensamento e Linguagem* (1934), na versão que consta no Tomo II de suas *Obras Escogidas* (2001), o autor analisou a questão da criação de um método de investigação baseado na ideia de unidades funcionais que fosse capaz de fazer emergir as relações entre duas importantes categorias psicológicas fundamentais, o pensamento e a linguagem:

Teria de ser uma análise que segmentasse o complicado conjunto em *unidades*. Por unidade entendemos o resultado de análise que, diferentemente dos elementos, goza de *todas as propiedades fundamentales características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água, nem o estudo das moléculas e do movimento molecular que constitui a chave da explicação das propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidoras dos organismos vivos, é a verdadeira unidade de análise biológica.

Uma psicologia que deseje estudar as unidades complexas tem de compreender isso. Deve substituir os métodos de decomposição em elementos por um método de análise que segmente em unidades. Deve encontrar as unidades indivisíveis que conservam as propriedades inerentes ao conjunto em sua totalidade incluindo se nas unidades estas propriedades podem estar presentes de outro modo, e tratar de resolver com ajuda desta análise, as questões concretas que se colocam. Qual é esta unidade que não admite divisão e que encerra propriedades inerentes ao pensamento lingüístico? Cremos que esta unidade se pode encontrar no aspecto interno da palavra, em seu significado. (VYGOTSKI, 2001, pp. 19-20; grifos do autor; minha tradução⁸⁵).

⁸⁴ Texto original: [...] *En ninguna ciencia hay tantas dificultades, controversias irresolubles, uniones de cuestiones diversas, como en psicología. El objeto de la psicología es lo más difícil que existe en el mundo, lo que menos se deja estudiar; [...]*.

⁸⁵ Texto original: *Tendría que ser un análisis que segmentase el complicado conjunto en unidades. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos,*

Segundo Vygotsky, uma análise que segmenta um conjunto complexo em unidades aponta um caminho promissor para resolver diversas questões de vital importância à Psicologia. O autor acreditava que para a psicologia tradicional todo o problema das inter-relações e conexões interfuncionais era um campo de estudo totalmente inalcançável; a partir desta descoberta se abriria por completo a qualquer investigador que desejasse aplicar o método da unidade em substituição àquele da análise isolada dos elementos.

Outro exemplo da ideia de sistema funcional se encontra nos trabalhos de seu discípulo Luria no campo da neuropsicologia, como uma forma de negação ao localizacionismo cerebral que atribuía a cada área do encéfalo um papel desconectado de suas ligações interfuncionais. A concepção neuropsicológica de três grandes sistemas funcionais cerebrais supera as visões tradicionais que defendiam ou o estruturalismo ou o funcionalismo; isso porque, para Vygotsky, os fenômenos morfológicos e fisiológicos, a forma e a função, condicionam-se reciprocamente (VYGOTSKY, LURIA, 1996).

A consciência, objeto principal de preocupação de Vygotsky, também poderia ser vista como uma unidade funcional. Entretanto, ao analisar esta questão, Vygotsky concluiu que a unidade da consciência, que abrange muitas interconexões entre as distintas funções que a compõem, pode ser representada, em Psicologia, melhor por um postulado do que por uma unidade pontual de investigação. Isso porque, por um lado, seria impossível supor que as conexões interfuncionais entre a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e os demais domínios de atividade da consciência estejam sempre ligadas do mesmo modo e de maneira constante. Por outro, para fugir

goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular lo que constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua. Así, la célula viva, que conserva todas las propiedades fundamentales de la vida, definitorias de los organismos vivos, es la verdadera unidad del análisis biológico.

Una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender esto. Debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. Debe encontrar esas unidades indivisibles que conservan las propiedades inherentes al conjunto en su totalidad, incluso si en las unidades estas propiedades pueden estar presentes de otro modo, y tratar de resolver con ayuda de este análisis, las cuestiones concretas que se plantean. ¿Cuál es esa unidad que no admite división y que encierra propiedades inherentes al pensamiento lingüístico? Creemos que esa unidad se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su significado.

das suposições de invariabilidade e constância, corre-se o risco de cair, novamente, nas operações de investigação das diferentes funções de maneira isolada (VYGOTSKI, 2001).

Assim sendo, para um estudo mais adequado da consciência uma saída seria a identificação de unidades funcionais menores, já que a ativação desta depende das interconexões funcionais entre as então denominadas diferentes “classes de atividade da consciência”. Devido à intimidade que Vygotsky possuía com os territórios da linguística, literatura e semiologia, oriundas de seus trabalhos com análise literária, a *linguagem* passou a desempenhar função extremamente importante na psicologia de Vygotsky, configurando-se como um dos elementos-chave para a compreensão da natureza da consciência humana:

Com isto abordamos um aspecto na natureza da palavra cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a palavra e a consciência. Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. (VIGOTSKI, 2000, p. 485; apud CARVALHO, ARAÚJO, XIMENES, PASCUAL, 2010).

Devido à indiscutível relevância dos processos semiológicos – o capítulo seguinte do presente trabalho trará mais detalhes a respeito –, o estudo das relações entre pensamento e linguagem é identificado como uma das unidades funcionais da consciência, conforme o próprio Vygotsky o definiu e foi há pouco exposto. No entanto, obviamente, não é a única. Isso se justifica pelas variadas funções assumidas pela consciência na teoria de Vygotsky, as quais são descritas por Toassa (2006), em um artigo que sintetiza diversas acepções do significado do termo consciência, considerando-se a obra de Vygotsky quando já mais madura. A primeira acepção que listo aqui, dentre as apresentadas pela autora, é a que diz respeito à consciência como *sistema psicológico*, um todo único em que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade, desenvolvendo-se como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre suas partes. Esta forma de conceber converge com a mencionada anteriormente, enquanto uma espécie de unidade funcional,

que congrega as diversas funções mentais, incluindo as elementares e aquelas denominadas superiores. É uma estrutura composta de outras estruturas.

Uma segunda acepção que pode ser mencionada é a de consciência considerada como um complexo mecanismo psicológico que possibilita a *tomada de consciência* com respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas. Não se trata somente de percepção, nem tampouco de pensamento, mas de compreensão ativa ou entendimento, semelhante à acepção empregada na Filosofia, sendo, muitas vezes, um longo processo de elaboração psicológica. A percepção é abordada por Vygotsky como uma das funções psíquicas intermediárias deste processo de compreensão ou entendimento efetuado pelo sistema psicológico da consciência. A tomada de consciência aparece em muitos momentos do desenvolvimento de uma pessoa, dos níveis mais simples aos mais complexos da ontogênese. Abrange aspectos motivacionais e emocionais, como também operações semióticas e conceituais. Como envolve tomadas de consciência relativas ao próprio eu, o termo autoconsciência é também utilizado por Vygotsky.

Outras caracterizações vêm sendo atualmente realizadas sobre a questão da consciência para Vygotsky, como, por exemplo, a de Carvalho, Araújo, Ximenes e Pascual (2010). No entanto, a respeito observo várias imprecisões e redundâncias. A contribuição mais consistente das referidas autoras para a questão parece residir na recuperação da abordagem da consciência em sua relação com os sentidos e significados presentes na vida de um indivíduo, temática que explorarei em outro tópico, em um momento posterior do texto.

De toda esta discussão, depreende-se que a consciência, tal como concebida por Vygotsky, depende das interconexões funcionais entre as diversas classes de atividade psicológica, as quais abarcam funções tanto do domínio do *intelecto* como do domínio da *afetividade*. O capítulo a seguir abordará alguns dos conceitos e categorias pertinentes à discussão neste campo, além de buscar mostrar a maneira pela qual foram interligadas pelo autor em questão.

CAPÍTULO III

VYGOTSKY E A PERSPECTIVA HARMÔNICA DE ENTENDIMENTO DA PSIQUE HUMANA

Um homem não pode fazer o certo numa área da vida, enquanto está ocupado em fazer o errado em outra. A vida é um todo indivisível.
(MAHATMA GANDHI).

Uma vez estando claro que Vygotsky possuía, como objetivo principal, o estabelecimento de novas bases para a Psicologia como um todo, depreende-se facilmente que, por se tratar de um propósito de grande monta e, obviamente, de longo prazo, muitas transformações “menores” deveriam ser conquistadas no curso deste trajeto. Uma delas se refere à tradicional visão que converte dualismos em dicotomias, representada por várias verdadeiras batalhas que foram e ainda vem sendo travadas por grupos “rivais” ao longo da história.

Conforme já exposto, o monismo de Spinoza constituiu relevante fonte inspiração para Vygotsky nesse sentido. Também as dialéticas hegeliana e marxista lhe conferiam um método para lidar com os dualismos sem que uma das facetas tivesse sempre de ser sacrificada. Tinha ele, então, os instrumentos (ideológico e concreto) para auxiliar a Psicologia na superação das diversas dicotomias que minavam o seu desenvolvimento enquanto ciência.

Uma das relevantes dicotomias aplicada, há muito, aos processos da psique é a que separa as funções intelectivas e aquelas do domínio da afetividade. Vygotsky se preocupou explicitamente com tal questão, porém a maneira como este autor compreendia suas intrínsecas conexões é pouco difundida e, infelizmente, constantemente interpretada e utilizada de forma recortada ou enviesada.

O presente capítulo se dedica a, primeiramente, destacar a ênfase atribuída por Vygotsky à interdependência mútua entre as funções intelectivas

e as afetivas e em seu funcionamento convergente. Nessa direção, busco ainda desmistificar alguns preconceitos derivados de uma suposta postura racionalista de Vygotsky, argumentando em favor de uma lógica presente no sistema de pensamento do autor, levando em conta a influência que recebeu de Spinoza.

Em seguida, apresento elementos que sustentam sua concepção para o estudo do desenvolvimento da psique humana, bem como algumas das questões elegidas por este autor no intuito de que estas o auxiliassem a responder, no plano objetivo, problemáticas de cunho desenvolvimentista – as quais fizeram por emergir categorias relativas à evolução histórica e sociocultural, que levam frequentemente a que a psicologia de Vygotsky seja identificada com o marxismo.

São também resgatados alguns conceitos e categorias pertinentes à discussão no campo que interliga afetos e intelecto que foram trabalhados por Vygotsky, muito embora vários deles carecessem de maior aprofundamento. No entanto, conforme Luria, tratava-se de um projeto previsto para muito em breve na sequência de preocupações de Vygotsky.

Um tópico em separado foi construído, ainda, conferindo especial atenção à questão da catarse. Isso, sobretudo, pelo fato deste fenômeno se circunscrever no âmbito das emoções humanas; mas, também, devido ao relevante papel que seu estudo teve nas incursões de Vygotsky no campo da arte e que abriram espaço para suas elaborações psicológicas.

3.1 Cognição e Afetividade em Interdependência e Convergência

As instâncias intelectivas e afetivas eram concebidas dentro de uma perspectiva *monista* por Vygotsky. O referido autor não somente as percebia de um modo completamente integrado, como também criticava a lida científica convencional em relação a aspectos tão fundamentais da psique humana. Parafraseando-se Bruner (LEME, 2003, p. 93), cada vez mais tem ficado claro que o homem separou algo “que nunca deveria ter sido separado”.

A teoria de Vygotsky é uma “tentativa de recomposição do ser psicológico completo” (OLIVEIRA, 1992, p. 75) e esta questão epistemológica

era, para ele, uma discussão que deveria *anteceder* às demais. De acordo com o autor, não se poderia avançar na compreensão das diversas funções psicológicas – incluindo o pensamento – se esta dicotomia continuasse sendo mantida:

A primeira questão que se coloca quando falamos da relação entre o pensamento e a linguagem e os demais aspectos da consciência é a da conexão entre *o intelecto e o afeto*. Como é sabido, a separação entre o aspecto intelectual de nossa consciência e seu aspecto afetivo, volitivo, constitui um dos defeitos básicos mais graves de toda a psicologia tradicional. Essa separação dá lugar a que o pensamento se transforme inevitavelmente em um fluxo autônomo de ideias que pensam a si mesmas, que se segregue de toda a plenitude da vida, os impulsos, os interesses e as inclinações vitais do sujeito que pensa e, ou bem resulta um epifenômeno completamente inútil, incapaz de modificar nada na vida e na conduta da pessoa, ou bem se transforma em uma força primitiva, autônoma e imprevisível, que, ao interferir na vida da consciência e na vida da personalidade, influi de forma inexplicável.

Quem separa desde o início o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo, da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última exclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e absolutamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKI, 2001, pp. 24-25; grifos do autor; minha tradução⁸⁶).

⁸⁶ Texto no original: *La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda la plenitud de la vida, de los impulsos; los intereses y las Inclinações vitales del sujeto que piensa y, o bien resulte un epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida y en la conducta de la persona, o bien se transforma en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible, que, al interferir en la vida de la conciencia y en la vida de la personalidad, las influye de forma inexplicable.*

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas del pensamiento, porque un análisis determinista presupone descubrir sus motivos, las necesidades e intereses, los impulsos y tendencias que rigen el movimiento del pensamiento en uno u otro sentido. De igual modo, quien separa el pensamiento del afecto niega de antemano la posibilidad de estudiar la influencia inversa del pensamiento en el plano afectivo, volitivo, de la vida psíquica, porque un análisis determinista de esta última excluye tanto atribuir al pensamiento un poder mágico capaz de hacer depender el comportamiento humano única y absolutamente de un sistema interno del individuo, como transformar el pensamiento en un apéndice inútil del comportamiento, en una sombra suya innecesaria e impotente.

A despeito de suas advertências, observa-se que, especialmente após sua morte, os aspectos mais explorados da teoria de Vygotsky têm sido aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelos indivíduos, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as já mencionadas relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. A partir desta constatação, conclui Oliveira (1992) que, em termos contemporâneos, Vygotsky “poderia ser considerado um cognitivista” (p. 75), na medida em que se preocupou com a investigação dos processos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica.

Nesse sentido, o que se quer aqui mostrar é que não é exatamente porque Vygotsky se dedicou a tais questões que ele acaba por ser considerado um “cognitivista”, ideia recorrente mesmo entre os autores que se dedicam a difundir o conhecimento psicológico gerado por suas teorizações, e que é, conseqüentemente, repassada para o público em geral. O fato é que “se passa batido” pela leitura da página 24 e 25 do livro *Pensamento e Linguagem*, de onde retirei a citação apresentada há pouco, entre tantas outras que são também lidas de maneira aligeirada e enviesada. E, assim, a postura monista que levou Vygotsky a criticar o esfacelamento, a pulverização, a “colcha de retalhos” – e no que interessa neste momento, a dicotomização entre intelecto e afeto que é “um dos defeitos básicos mais graves de toda a psicologia”, como se pôde ler no texto do autor, é completamente (ou quase que completamente) “esquecida”. Assim como é esquecida sua recomendação de criar unidades funcionais para o estudo integrado de vários daqueles processos mencionados acima – incluindo a “*unidade dos processos afetivos e intelectuais*” (idem, *ibidem*; grifo meu; minha tradução⁸⁷), como requisito para a compreensão dinâmica do sistema semântico humano.

⁸⁷ Texto original: [...] *la unidad de los procesos afectivos e intelectuales*.

Diz-se do suposto grau de dificuldade que Vygotsky atribuía ao assunto dos afetos. Ou, conforme se encontra em Moll (1996, p. 36): “Em seu livro *Psicologia da Arte* (1971), [Vygotsky] escreveu que os sentimentos eram um campo obscuro.” Pode-se observar tal frase a partir de três perspectivas: a primeira, considerando-se que Vygotsky, de fato, considerava os sentimentos e afins de difícil “lida”; isto é, que a obscuridade estaria no campo dos afetos em si. Nesta época, o autor já se preocupava com o impacto das obras literárias sobre o âmbito afetivo-emocional do leitor e ainda não dispunha de instrumentos metodológicos apurados para sua análise (não estava nem mesmo ainda inserido “oficialmente” na Psicologia).

Na segunda possibilidade, pode-se pensar que Vygotsky, exatamente por basear *Psicologia da Arte* na análise psicológica da obra Hamlet (de Shakespeare), estivesse verificando que, *nesse caso* em específico, os sentimentos a serem analisados se mostravam obscuros (considerando-se que, nas tragédias em geral, os sentimentos trabalhados por meio dos personagens não são assim tão “tranquilos”. E a terceira alternativa nos pode sugerir que a dificuldade estaria, na concepção de Vygotsky, na maneira como os sentimentos e demais aspectos do âmbito emocional eram (e ainda são) tratados cientificamente; o que parece combinar com a crítica de Vygotsky à Psicologia (apresentada há alguns parágrafos atrás) no que diz respeito à forma como as funções intelectivas são separadas daquelas afetivas, o que faz com que nenhum destes campos seja compreendido adequadamente, além das questões de cunho filosófico-metodológico.

Não se sabe ao certo qual destas opções se mostra a mais apropriada para se interpretar a frase atribuída a Vygotsky. Contudo, o referido comentador (MOLL, 1996) afirma, na continuação de seu texto:

[...] Vygotsky via uma solução monista para o problema corpo-mente. Embora esse aspecto *usualmente não seja notado*, Vygotsky também se referiu ao mesmo tópico em Pensamento e Discurso, quando, entre outras coisas, escreveu que a consciência é uma totalidade complexa formada por cognição, motivação e sentimentos emocionais. De qualquer forma, esse campo de estudo não foi perseguido por ele, ou por psicólogos soviéticos posteriores [...]. Tal *negligência* não se deve somente ao alto grau de dificuldade do assunto, mas à importância dada ao comportamento e à cognição na psicologia do século XX. (idem, *ibidem*, pp. 36-37; grifos meus).

É possível se perceber forte viés nas afirmações do comentador, mesmo que ele, inicialmente, pareça “defender” Vygotsky da “acusação” apresentada no início do parágrafo em questão: “Tem sido dito que Vygotsky estava preocupado apenas com o comportamento e os processos cognitivos, deixando de lado a afetividade humana” (p. 36); o que, mais uma vez, confirma a leitura recortada que comumente se faz da obra do autor, conforme comentei há pouco. Acerca da solução monista obtida por Vygotsky para a superação dos diversos dualismos “irreconciliáveis” presentes na Psicologia (não somente a dicotomia mente-corpo), *a mesma somente não é notada por pessoas que não o leem com a atenção devida* e que “pescam” de suas palavras aquilo que parece mais conveniente aos seus próprios objetivos. Além disso, expressar que o campo de estudo da afetividade não foi perseguido por Vygotsky, classificando-o como *negligente* é, no mínimo, injusto (característica do enviesamento peculiar sugerido neste trabalho) – isso para não se assumir poder existir, neste tipo de “crítica”, boa dose de diletantismo. Alguns comentadores parecem “esquecer” que a aproximação de Vygotsky da Psicologia não se deu por motivos “cognitivos” – e sim, justamente, por preocupações relativas ao entendimento do âmbito afetivo-emocional humano, que emergia das questões concernentes à arte. E estes também parecem ter “pulado” aquelas páginas do livro *Pensamento e Linguagem* em que Vygotsky explicou suas preocupações epistemológicas e metodológicas respectivas ao estudo dos afetos e suas relações com as funções intelectivas; como também ainda não aprenderam que, quando se teoriza sobre qualquer coisa que seja, tais questões relativas ao método (*meio*, caminho) precisam ser definidas antes de se chegar ao *fim*, ao conhecimento propriamente dito, já elaborado, “pronto”.

De acordo com Wertsch (1990), na verdade, Vygotsky nunca usou a palavra *cognição*. Isso porque apenas recentemente é que um equivalente mais preciso deste conceito entrou no léxico da psicologia soviética, com o termo *kognitivnii*. As expressões mais utilizadas por Vygotsky para designar processos que hoje denominamos cognitivos são “funções mentais”, “funções psicológicas” e, é claro, “consciência”, enquanto a unidade que congrega tais funções, conforme aludido anteriormente.

Se “cognição” não era um termo usado por Vygotsky, faz-se importante, então, esclarecer o porquê de eu ter elegido a expressão “Cognição e afetividade em interdependência e convergência” para o título deste tópico. Utilizo o termo *cognição* referindo-me à maneira contemporânea de nomear como “cognitivos” os processos envolvidos na elaboração do conhecimento, mas *sem deixar de lado a concepção ampla que Vygotsky atribuía às expressões por ele escolhidas*. A palavra cognição, etimologicamente falando, advém dos termos gregos *co* e *gnos*: o prefixo “co” indica a existência de um conjunto de unidades que compartilham algo entre si; enquanto “gnos” faz referência originalmente ao verbo “ver”, do qual se derivaram os verbos “elucidar” (“jogar luz sobre”) e “conhecer”. O “conhecer” é realizado, basicamente, por meio de quatro maneiras: (1) por meio da *sensação* e da *percepção*, processos envolvidos no contato direto do indivíduo com o meio; (2) por meio da *memória*, função que se encarrega, por um lado, de armazenar informações adquiridas com o auxílio da sensação e da percepção, e por outro, de resgatar os registros já armazenados anteriormente; (3) por meio do *raciocínio*, que analisa os dados disponíveis e deles extrai mais informações, dedutivamente ou indutivamente; (4) por meio da *imaginação*, que cria ou recombina informações (SANT’ANA, 2006). Assim, a cognição – “ação de conhecer” – envolve, por definição, um conjunto de funções e processos internos, psicológicos, que se ativam no sentido de desvelar um dado objeto de conhecimento.

O vocábulo “cognição” é definido pelo Dicionário de Psicologia Dorsch como “termo coletivo para todos os processos ou estruturas que se relacionam com o conhecimento e o dar-se conta, como a percepção, recordação (reconhecer), representação, conceito, pensamento, mas também, suspeição, expectativa, plano, solução, problemas.” (DORSCH, 2001, p. 153). Os autores criticam a imprecisão do conceito e seus usos por demasiado amplos na Psicologia. O termo “gnose”, para Dorsch, define “conhecimento”. Além disso, refere-se ao “movimento espiritual dentro do helenismo que buscava conhecer e resolver com o pensamento filosófico os mistérios escondidos na fé.” (DORSCH, 2001, p. 428). Considerarei pertinente incluir esta última definição pelo fato dela mostrar, de maneira complementar às demais já utilizadas, a

essência da ideia, que é a de “olhar para dentro e então descobrir algo escondido”.

Esclareceu Wertsch (1990) que o vocábulo “cognição” não fazia parte do léxico russo da época. Contudo, é muito provável que mesmo que o termo “cognição” estivesse facilmente disponível, Vygotsky não o tivesse aplicado – pelo menos não em substituição às expressões “funções psicológicas” ou “funções mentais”. Isso porque estas *abrangem tanto aquelas operações da intelectualidade como aquelas do domínio dos afetos*; portanto, é bastante impreciso tratá-las como sinônimos, ou como termos intercambiáveis. “Cognição” é apenas um subconjunto das funções mentais e a acepção monista de Vygotsky, conforme se faz claro em seus escritos, não dissocia as diversas classes de funções. A organização dinâmica do que ele chamava de consciência se aplica tanto ao afeto quanto ao intelecto.

Se a cognição pode ser considerada apenas uma espécie de “recorte” dentre as diversas classes de operações incluídas nas funções psicológicas, referir-se a Vygotsky como um “cognitivista” (OLIVEIRA, 1992; POZO, 1998, por exemplo) é, provavelmente, uma simplificação inadequada – *mesmo que suas teorizações sejam extremamente úteis ao estudo da cognição humana*. Conforme já esclarecido anteriormente, Vygotsky defendia a necessidade de uma psicologia geral enquanto teoria-método, e a utilização de termos de conotação ampla – como “funções psicológicas” ou “funções mentais”, por exemplo –, vinha ao encontro deste propósito. De maneira a ser fiel à sua própria abordagem, ele não poderia se ater a determinados recortes enquanto elementos definidores de sua teoria. É precisamente a isso que ele se opunha. Considerava que a psicologia contemporânea deveria estudar os “processos íntegros” e, para fins de análise, dever-se-ia sempre “[...] destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservem a primazia do todo.” (VYGOTSKI, 1995, pp. 98-100; minha tradução⁸⁸). O recorte, por definição, sempre deixa de fora algo importante, que será, por sua vez, objeto de estudo de outra teoria, que elegerá outro recorte deixando de fora coisas importantes, e assim por diante, indefinidamente. E este é um dos

⁸⁸ Texto no original: [...] *procesos íntegros* [...] *destacar del conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo*.

motivos da pulverização de teorias hoje em dia (muito mais ainda do que na época de Vygotsky) na Psicologia.

Recortes deste tipo podem trazer ainda, como consequência, a introdução indevida de vieses na leitura deste autor, como o que apresento aqui como exemplo. Observe-se o seguinte trecho, retirado da obra de Van der Veer e Valsiner (1999), quando estes autores se referiam ao modo de Vygotsky se comportar e a algumas de suas características de personalidade, buscando relacionar suas interpretações com elementos retirados de conversas que Vygotsky mantinha com seus alunos e colegas:

É tentador explicar seu fascínio por Spinoza por meio deste traço de personalidade. Uma pessoa racional e culta “não deve se espantar, nem rir, nem chorar, mas entender”, conforme Vygotsky parafraseou seu filósofo favorito no prefácio de “A psicologia da Arte” (Vygotsky, 1925/1986, p. 18). Deve-se sempre tentar controlar as emoções e submetê-las ao controle do intelecto (“Mesmo a si mesmo não se deve julgar de forma subjetiva”, Vygotsky em carta para Leontiev, datada de 31 de julho de 1930). Jamais deve-se ceder a paixões inferiores, mas subir a escada racional e ser mais refinado e distanciado nos julgamentos. Esta atitude de vida também transparece na teoria histórico-cultural (ver capítulo 9) e nas cartas pessoais de Vygotsky a seus alunos e colegas. Em uma resposta a Morozova, por exemplo, que lhe havia escrito a respeito de seu estado deprimido de espírito, afirmou que “contra tais ânimos você deve lutar, e é possível lidar com eles. O homem domina a natureza fora de si mesmo, mas também dentro de si, este é – não é? – o problema central de nossa psicologia e ética” (Vygotsky em carta para Morozova, datada de 29 de julho de 1930). Em uma segunda carta, elaborou mais este tema, dizendo a Morozova que não devemos jamais nos tornar vítimas de nossos ânimos e paixões. “A regra aqui – em um conflito mental e na submissão de oponentes descontrolados e fortes – é a mesma que em todo tipo de submissão: *divide et impera*, ou seja, divide e governa... Você tem que dividi-los [os sentimentos e ânimos]... Superá-los – esta provavelmente é a expressão mais correta para o domínio das emoções... encontrar uma saída é simplesmente uma questão de esforço mental” (Vygotsky em carta para Morozova, datada de 19 de agosto de 1930). (VAN DER VEER, VALSINER, 1999, p. 28).

Se o caro leitor se recorda, no início do presente capítulo destaquei um trecho da obra de Vygotsky em que ele critica veemente a forma tradicional com que a Psicologia vem trabalhando com as instâncias afetivo-emocionais e as intelectivas – isto é, de forma segregária; o que constituía, para este autor, “um dos defeitos mais graves da psicologia tradicional” (VYGOTSKI, 2001, p. 24). Na mesma obra Vygotsky apresentou, de modo convincente, sua defesa de que a intelectualidade, o pensamento e mesmo a linguagem não podem ser desconectados dos afetos, da plenitude da vida, dos interesses e das inclinações vitais. Seu discípulo Luria também destacou que as intrincadas relações entre intelecto e afeto era um dos problemas psicológicos centrais

(elegida até mesmo como uma de suas unidades funcionais) que Vygotsky pensava em se ocupar na sequência de seus trabalhos (idem, ibidem).

Como poderia então Vygotsky, um autor que considerava que, no fim das contas, “[...] são os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que *regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido.*” (VYGOTSKY, 2001, p. 25; grifo meu), ser interpretado da maneira como o fizeram os comentadores acima mencionados? Afirmar que Vygotsky acreditava que se deveria “sempre tentar controlar as emoções e submetê-las ao controle do intelecto” (conforme aparece no trecho apresentado) parece não combinar, de forma alguma, com as palavras encontradas em sua própria citação. Aliás, é exatamente o oposto!

A “atitude de vida” de Vygotsky à qual os referidos comentadores salientam – não deixar que nos tornemos vítimas de nossas paixões, lutar contra estados de espírito deprimidos ou superar tais ânimos por meio do esforço mental (como sugeriu Vygotsky em suas cartas a Morozova) – significa, necessariamente, que Vygotsky era uma pessoa extremamente racionalista e que acreditava que as emoções deveriam ser simplesmente dominadas e submetidas ao controle do intelecto? Ao se buscar ampliar o significado das palavras deste autor por meio do resgate de seus princípios spinozistas, pode-se obter algumas pistas – que nos impeçam de acreditar que Vygotsky contradizia suas próprias afirmações por meio de seu “comportamento real” ou que era volúvel e que não sabia o que estava dizendo.

Primeiramente, existe a questão da interpretação relativa à intelectualidade – que acaba sendo comumente tomada como algo de qualidade superior àquela da esfera da afetividade. Já aludi anteriormente que os termos “mente” ou “funções mentais” eram usadas preferencialmente por Vygotsky, já que estas possuíam um sentido mais amplo; o método de utilizar conceitos que permitiam maior ampliação era vantajoso, especialmente no caso de seus intenções para a Psicologia. Até mesmo “intelecto” é um conceito mais abrangente que “cognição”, o qual não era usado por Vygotsky; muito menos no sentido que lhe atribuímos hoje, conforme explicado há algumas páginas atrás. Conforme a referência de Spinoza (e seu *Tratado da Reforma do Intelecto*), o intelecto é esfera da consciência que consegue “dominar” os

princípios éticos da funcionalidade das interações com a realidade, visando ao verdadeiro sentido da vida – sendo sinônimo de beatitude, conforme também já tratado anteriormente.

Assim, intelecto em seu sentido amplo não é sinônimo de cognição, mas sim de *convergência entre o entendimento das paixões e sentimentos e a articulação cognitiva para agir no mundo* (o que pode ser resumido sob a ideia de ética). Isso porque precisa existir uma modulação das emoções e ânimos de acordo com as necessidades de objetividade necessárias às interações (em oposição à “subjetividade individual”). A frase “Mesmo a si mesmo não se deve julgar de forma subjetiva”, que Vygotsky escreveu em sua carta para Leontiev, pode ter um sentido semelhante a esse que estou construindo aqui – e que parece mais coerente com o pensamento de Vygotsky, já que o autor defendia que o método para se chegar à subjetividade era, sim, o da objetividade (como longamente discutido no capítulo anterior). O contexto em que tal frase foi proferida (as sentenças adjacentes) certamente daria mais pistas, porém os autores mencionam somente esta frase, “recortada” de seu entorno interacional – e extraindo dela o sentido mais racionalista possível, desconectado dos demais argumentos de Vygotsky.

Merece ainda destaque o termo “entender” contido na afirmação de Vygotsky (parafrazeando Spinoza) retirada do prefácio de *Psicologia da Arte*. Entender era, de fato, algo caro a Spinoza (e a Vygotsky). Porém, novamente, *entender* na concepção spinozista significa uma ação *metodológica* por meio da qual surgem os processos intelectuais humanos. Isso porque a mente é um instrumento de reflexão e esta, por sua vez, é uma forma de se “re-fletir”, de “re-velar”, de “espelhar” as sensações e as visões de mundo. Se a mente funcionasse como um ponto de conexão somente – pois ela é, em certa medida, também conexão –, e não como um instrumento de projeção, de conhecimento do mundo, não poderia se exercer como instrumento de reprodução do todo – reflexionando-se das partes ao todo do espírito humano. Pois no fundo, no sentido de representação, as partes são iguais entre si e, de uma forma ou de outra, igualmente ao todo (LOOS, SANT’ANA, 2007).

Por isso, conforme Spinoza, faz-se necessária uma *ética* para se poder, devidamente, postar-se na visão do verdadeiro conhecimento (*entender*, de

fato, alguma coisa). A perspectiva puramente cognitivista, à maneira de um antropocentrismo positivista, concebe os fenômenos de maneira estritamente linear e determinista. O que traz, como consequência, uma negação do mundo dos afetos em função da racionalidade. Entretanto, Spinoza já havia resolvido esta questão e, é claro, sendo o “filósofo favorito” de Vygotsky (como se referiram a ele Van der Veer e Valsiner), decerto o influenciou profundamente:

Depois desse trabalho de eliminar a distinção entre corpo e mente, Espinosa vai adiante e reduz a diferença entre intelecto e vontade a uma questão de grau. Não há “faculdades” na mente, nem entidades separadas chamadas intelecto e vontade, muito menos imaginação e memória; a mente não é uma agência que lida com ideias, mas é as próprias ideias em seu processo e concatenação. *Intelecto* é meramente um termo abstrato e estenográfico para uma série de ideias; e *vontade* um termo abstrato para uma série de ações ou volições: “o intelecto e a vontade têm a mesma relação com esta ou aquela ideia ou volição, que a pedreira com esta ou aquela pedra”. Finalmente, vontade e intelecto são uma só e a mesma coisa”; pois uma volição é apenas uma ideia que, pela riqueza de associações (ou talvez pela ausência de ideias rivais) permaneceu tempo suficiente no consciente para passar à ação. Cada ideia transforma-se em ação a menos que seja sustada na transição por uma ideia diferente; a ideia é, ela própria, o primeiro estágio de um processo orgânico unificado do qual a ação externa é o desfecho. (DURANT, s/d, pp. 77-78; grifos do autor).

Acima de tudo, Spinoza vê o homem como alguém que deve buscar uma existência inteligente, livre e feliz. O ser nada mais é do que a fruição da existência, *fruitio essendi*: é o “[...] movimento em direção ao sentimento de ser, ou seja, a potência crescendo em ato e apreendendo-se como fruição, concordância consigo mesmo e, portanto, alegria. Mais precisamente, essa plenitude que é a alegria é denominada beatitude [...]” (HUISMAN, 2004, p. 361). E é nesse contexto de desenvolvimento que o monismo spinozista considera que o homem deve ser estudado: deve-se buscar adquirir, a partir de suas ações, o verdadeiro conhecimento (*entendimento*) de sua natureza, sem excluir ou subjugar os afetos e as emoções:

[...] no deduzir do estudo da natureza humana e, para contribuir para este estudo com a mesma liberdade de espírito que é costume contribuir para as investigações matemáticas, tive todo o cuidado em não ridicularizar as ações dos homens, não as lamentar, não as detestar, mas adquirir delas verdadeiro conhecimento. Considerei também as emoções humanas, tais como o amor, o ódio, a cólera, a inveja, a soberba, a piedade e outras inclinações da alma, não como vícios mas como propriedades da natureza humana; maneiras de ser que lhe pertencem como o calor e o frio, a tempestade, a trovoadas e todos os meteoros pertencentes à natureza atmosférica. (ESPINOSA, 1983, p. 306).

Entendido isso, podemos voltar a algumas questões importantes no que diz respeito à cognição. Não considero necessário discorrer exaustivamente sobre as ideias vygotskianas consideradas importantes para esse campo. Isso é facilmente encontrado em diversos livros, bem como em múltiplos artigos científicos da área da psicologia da educação e da psicologia da aprendizagem (que exploram, sobretudo, o aspecto “cognitivista” de Vygotsky, conforme já se discutiu). Algumas de suas contribuições, entretanto, serão aqui resgatadas no sentido de enfatizar a abrangência do seu enfoque, o cunho monista herdado de Spinoza; ou seja, a abordagem das “funções mentais” a partir de uma concepção interfuncional – que, estou convencido, era o que Vygotsky buscava.

A estreita ligação entre as funções cognitivas (ou intelectivas, nas palavras de Vygotsky) e o papel do contexto social já é bem conhecida e aceita no âmbito da Psicologia atual. O que se faz prioritário aqui é trazer elementos nos quais Vygotsky se apoiava para mostrar que intelectualidade e afetividade compõem uma complexa e integrada unidade de análise *que não deveria, em hipótese nenhuma, ser dissociada*. O resgate de tal perspectiva é determinante para a análise de toda a obra de Vygotsky (e não somente aplicada especificamente aos fenômenos de aprendizado na criança), de maneira que se possa ser mais fiel ao entendimento que este autor possuía em relação à nova e emergente Psicologia que se dedicava a projetar.

É importante iniciar enfatizando que a abordagem de Vygotsky é essencialmente *desenvolvimentista*, o que será melhor detalhado no capítulo seguinte desta tese. Por ora, chama-se a atenção para o fato de que assim o é, em parte, por influência da metodologia dialética, da qual as questões do *materialismo*, da *história* e da relevância do *aspecto social* (interacionista) se impuseram, pode-se dizer, “transversalmente” em suas teorizações. Ou seja, tais critérios agem no sentido de “atualizar” a significação dos dados que circundam as unidades funcionais que operam na psique. Isto posto, entende-se melhor porque Vygotsky se permitiu abordar as funções psicológicas – tanto aquelas consideradas como *elementares*, como aquelas denominadas *superiores* – levando em conta *também* (mas não unicamente, como comumente se difunde) sua origem social e histórica, tanto do ponto de vista da

evolução dos seres humanos ao longo de sua trajetória enquanto espécie, como ao longo da vida de cada indivíduo em particular (o que alguns denominam “evolução” e “desenvolvimento”, respectivamente).

As funções psicológicas elementares são aquelas prioritariamente ligadas à origem biológica do ser, as quais são facilmente identificáveis nos animais não humanos e nas crianças pequenas, envolvendo basicamente as ações involuntárias (reflexas), os instintos, as reações imediatas (ou automáticas) e as emoções inatas. Importantes saltos qualitativos ocorrem quando do surgimento das funções psicológicas superiores, muito embora aquelas elementares nunca deixem completamente de existir. Ao longo do desenvolvimento – tanto filogenético quanto ontogenético, como será explicado mais adiante –, as funções superiores vão se consolidando e se sobressaindo à medida que o indivíduo, envolto nos processos de socialização, apodera-se de instrumentos simbólicos que lhe oportunizam o desenvolvimento da capacidade de abstração.

As funções psicológicas superiores, ou seja, as formas típicas e mais complexas do comportamento humano estavam, para Vygotsky, no cerne de suas preocupações. É possível supor que ele as visse como potenciais consubstancializadoras do fenômeno da consciência. Ou, dito de outra forma, no estudo das funções psicológicas superiores residiriam os substratos, os parâmetros objetivos de um conceito um tanto quanto subjetivo como o de consciência. O que significa que pode ter sido uma “escolha estratégica” para a empreita do autor nesta seara, a qual, como o próprio Vygotsky explica, iniciou com a análise do método mais adequado a ser empregado – e não poderia ser diferente, se desejasse ser coerente com o seu projeto geral para a Psicologia. A partir de suas preocupações de cunho metodológico, decidiu também que o tal método a ser utilizado deveria ser capaz de estudar os fenômenos em sua forma “íntegra”, em seu conjunto e levando em conta sua natureza; o que também parece bastante condizente com seu projeto geral. Assim, o fundamental deste novo ponto de vista consistiria em promover a um nível primordial, que deveria reger todo o restante das ações, *o significado do todo* – o qual possui suas propriedades particulares, mas que também, por sua vez,

determina as propriedades e funções das partes que o integram (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Com tais ferramentas metodológicas em mãos, Vygotsky organizou então um eixo de análise que tentasse responder, no plano objetivo, às seguintes questões: Qual a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social? Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as consequências psicológicas dessas formas de atividade? Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VYGOTSKY, 1984). Como enfatizei ainda há pouco, é importante não se perder de vista o movimento dialético que atravessa as análises de Vygotsky. Assim se torna fácil compreender como a investigação da origem das funções psicológicas superiores pelo método dialético o conduziu, inevitavelmente, à consideração dos elementos criados pela cultura e a transmissão social como aspectos de grande relevância no curso de desenvolvimento de tais funções.

Um processo denominado *objetivação* emergiu como uma categoria importante a ser explorada, uma vez que o homem objetiva sua atividade em produtos materiais ou simbólicos. O trabalho, enquanto atividade vital humana (assim entende o materialismo histórico), propicia novas condições para a sobrevivência e, nesse contexto, são criados instrumentos (mediadores instrumentais), linguagem (mediadores simbólicos) e relações sociais de diversos tipos. Nesses produtos estão impressas, em suas estruturas e significados, as características propriamente humanas. O processo de objetivação se deixa ainda complementar pelo processo de apropriação (ou internalização), no qual cada indivíduo se apropria das objetivações já realizadas pela humanidade no curso de sua evolução.

Penso que o conceito de objetivação teve, também, um outro significado para Vygotsky, este de caráter metodológico. Ou, talvez seja mais acertado dizer que a análise que nos leva a constatar que o homem objetiva sua atividade (psicológica) em produtos concretos (materiais ou simbólicos) se deriva de uma postura metodológica que a precede. Discutiu-se no capítulo anterior que o autor, de maneira a encontrar uma forma de lidar com a crítica

idealista e, aproveitando os preceitos materialistas de Marx, preconizava que a ciência psicológica fosse capaz de estudar a subjetividade por meio de parâmetros objetivos. Assim sendo, da mesma maneira que os espectros (não-capturáveis objetivamente) deveriam ser estudados com a ajuda da teoria da luz e dos reflexos (capturáveis objetivamente), o cientista psicológico pode objetivar a atividade da psique (subjetiva) com o auxílio de parâmetros que lhe deem maior acesso e permitam análises mais objetivas do objeto de estudo. Os produtos concretos da produção humana (cultural, instrumental, semiótica) se mostravam um ótimo investimento nesse sentido. A objetivação se dá, desse modo, em dois níveis: tanto sob a ótica do pesquisador, como daquela do objeto pesquisado (no caso, o próprio homem).

A natureza foi também considerada uma categoria importante do ponto de vista do método dialético e, assim, as peculiaridades biológicas da psique foram localizadas como mais um dos pontos de partida para esta análise. Nesse sentido, tem-se que as funções psicológicas possuem um claro suporte biológico e material, pois são produtos da atividade cerebral. Conforme comentado anteriormente, um dos discípulos de Vygotsky dedicou seus esforços ao esclarecimento das unidades funcionais cerebrais responsáveis por tais processos (ver LURIA, 1981, por exemplo). O cérebro, nessa perspectiva, é visto como um sistema “aberto”, que apresenta grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 2003).

Dessa maneira, embora o ser humano possua uma existência material, que impõe certos limites e possibilidades, esta se combina, em um movimento dialético, com um segundo aspecto que se caracteriza pelas estruturas que evoluem ao longo do processo de socialização e desenvolvimento cultural, tanto do ponto de vista da espécie (filogenético), como do desenvolvimento individual (ontogenético).

A linguagem é identificada como um dos grandes marcos, oriunda justamente dos mencionados processos de socialização e de instrumentalização, que leva ao desenvolvimento do pensamento tal como o concebemos hoje. Conforme já referido anteriormente, Vygotsky percebe de forma tão intrincada a relação entre linguagem e pensamento que chegou a

nomeá-la como uma de suas principais unidades funcionais. Isso porque a linguagem constitui um sistema de *mediação* simbólica que funciona, primeiramente, como instrumento de comunicação. É justamente devido à sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é por meio da comunicação estabelecida nas interações que ocorrem negociações, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados, possibilitando a realização de atividades compartilhadas. Já enquanto instrumento psicológico, os mediadores simbólicos servem para ordenar e representar informações na forma de *conceitos*, os quais constituem, em seu conjunto, o que entendemos por *pensamento*.

O pensamento se faz por meio da generalização da experiência concreta e da ordenação do mundo real em categorias conceituais, processos que conduzem ao desenvolvimento da *abstração*. A abstração é uma capacidade muito importante, da qual derivam processos humanos relevantes como o planejamento, a formulação de hipóteses, a resolução de problemas, a autorregulação, que caracterizam as “funções psicológicas superiores”, em termos vygotksyanos.

E como o homem tem em sua identidade o pensamento, faz-se por ele e permite ser o que é, está “fadado” a sempre ter de representar símbolos aos seus fatos e objetos observados na/da realidade, de modo a poder recriá-los quando for conveniente ou mesmo formatá-los à sua dimensão física – pensar em ideias físicas correspondentes a coisas não físicas, por exemplo; ou, então, consagrar um objeto como algo divino, como outro exemplo. Enfim, é a realização do homem como ser racional: uma forma de alteridade consigo mesmo e com o mundo, alteridade esta que só pode ser dimensionada com o auxílio de um símbolo. Nesse sentido, o filósofo alemão Ernst Cassirer nos dá um alcance maior disso:

O homem não pode fugir à sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e em experiência é refinado por essa rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. A realidade física parece recuar em proporção ao avanço da atividade simbólica do homem. Em

vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. (CASSIRER, 1999, p. 48).

O entendimento desta regulação social e instrumental dos seres humanos que é permitida pela linguagem é, sem dúvida, um avanço bastante significativo rumo ao desvelamento da psique. Boa parte dos representantes da ciência psicológica acredita que, dessa forma, fecha-se o cerco. O que raramente se leva em conta, contudo – a despeito das recomendações de Vygotsky – é que a origem de qualquer pensamento *não se restringe* à modulação social e instrumental: afinal, o pensamento, para este autor, *tem sua origem na esfera da motivação*, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A historieta relativa ao “*bólos*” e seu papel na origem da palavra ‘símbolo’ é bem ilustrativa disso. A motivação envolvida nas interações entre as pessoas que se afetavam mutuamente (portanto, afetivas), é que realmente contava! Nesta esfera da afetividade estaria, então, a razão última do pensamento e, assim, como afirma Oliveira (1992), uma compreensão completa do pensamento humano somente é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva – conforme foi, aliás, claramente explicitado na primeira citação de Vygotsky apresentada neste capítulo.

Assim sendo, o cerco não se fecha verdadeiramente a menos que se tome, na consideração devida, a esfera dos afetos. Luria, no epílogo do Tomo II das *Obras Escogidas* de Vygotsky (2001), expressou isso de uma maneira muito clara:

Tudo isso conduziu Vygotsky à última tese do trabalho que analisamos. Por trás da palavra não se encontra somente o pensamento; o pensamento não é a última instância de todo este processo: por trás da palavra está o objetivo e o motivo da expressão, o afeto, a emoção, e sem investigar a atitude da palavra até o motivo, a emoção e a personalidade, o estudo do problema do pensamento e da linguagem fica incompleto. O autor não conseguiu culminar seu plano, porém a correlação entre o significado e o sentido, o intelecto e o afeto constituiu durante os últimos anos um dos problemas psicológicos centrais entre os que Vygotsky pensava em ocupar-se. (VYGOTSKI, 2001, p. 464; minha tradução⁸⁹).

⁸⁹ Texto original: *Todo esto le conduce a Vygotski a la última tesis del trabajo que analizamos. Tras la palabra no sólo se halla el pensamiento; el pensamiento no es la última instancia de todo este proceso: Tras la palabra está el objetivo y el motivo de la expresión, el afecto, la emoción, y sin investigar la actitud de la palabra hacia el motivo, la emoción y la personalidad, el estudio del problema del pensamiento y el lenguaje queda incompleto. El autor no logró culminar su plan, pero la correlación entre el significado y el sentido, el intelecto y el afecto*

Nesta mesma direção traz Arantes (2003), na apresentação de sua obra “Afetividade na Escola”, uma citação muito interessante de José Antonio Marina (*El Labirinto Sentimental*, 1996), que vai ao encontro da perspectiva aqui defendida, ilustrando a dinamicidade e a dependência mútua inerente aos processos psicológicos, bem como a interatividade destes com o ambiente:

Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno; a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno; o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação; os pensamentos influem nos sentimentos, na ação e no entorno. (MARINA, 1996, apud ARANTES, 2003, p. 7).

Vygotsky, em sua busca de consolidar uma base de concepções psicológicas que vá ao encontro da filosofia monista de Spinoza, prevê uma unidade indissolúvel entre o *plano intra-subjetivo* (que envolve os aspectos internos do indivíduo, sua psique) e o *plano intersubjetivo* (relação com os aspectos externos ao indivíduo, pertencentes ao meio ambiente). Tal ligação se deixa facilmente demonstrar nas contribuições do autor, pois faz parte de sua proposição dialética. Esta interdependência se realiza e se atualiza constantemente em uma dimensão presente em cada um de nós na interação com o meio, denominada *vivência*. Esta categoria concretiza a unidade funcional que representa e possibilita o desenvolvimento; possui, portanto, importância capital para a psique, oportunizando a indissociação entre afetos e intelecto.

A vivência de uma dada experiência foi chamada por Vygotsky *perezhivanie*. L. Bozhovich, psicóloga soviética e aluna de Vygotsky, interessada especialmente na difusão das ideias de seu mestre relacionadas à influência das funções mentais superiores sobre as esferas afetivas da personalidade, atribui um papel importantíssimo à *perezhivanie*. Afirma que o próprio Vygotsky compreendeu a *perezhivanie*, por certo período de tempo, como a possibilidade de objetivar a unidade funcional que capacita a integração dos elementos cognitivos e afetivos do desenvolvimento psicológico (BOZHOVICH, 2004).

constituyó durante los últimos años uno de los problemas psicológicos centrales de los que Vygotski pensaba ocuparse.

O termo *perezhivanie* é também frequentemente traduzido por *experiência emocional*, porque essa vivência sempre pressupõe a presença de emoções. Contudo, segundo Mahn (2003), as tentativas de tradução do termo não definem plenamente seu significado no sentido mais amplo. Tomado desta forma, refere-se ao modo como uma pessoa percebe, experiência emocionalmente, apropria-se, internaliza e compreende as interações de seu meio. A pessoa é parte do meio, está inserida nele e com ele forma uma unidade. *Perezhivanie* representa a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e as características da situação – o plano intra-subjetivo em interação com o plano intersubjetivo –, de forma que a personalidade modela as relações sociais, ao mesmo tempo em que as relações sociais modelam a personalidade de um indivíduo.

Vygotsky usou este conceito para enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico da criança integrando os elementos externos e internos em cada estágio de desenvolvimento (MAHN, 2003). Provavelmente por ter adquirido essa conotação bastante ampla, envolvendo também a síntese das interações com o meio ambiente, é que Vygotsky desistiu de considerá-la como a unidade funcional definidora da integração entre intelecto e afeto. Essa amplitude na concepção de *perezhivanie* parece se assemelhar ao descrito por Spinoza envolvendo intelecto, vontade e ação, na citação que apresentei há algumas páginas atrás.

Conforme já anunciado, as *emoções* constituem também uma categoria de grande relevância na abordagem vygotskyana – já que toda vivência traz uma carga de emoções. Tendo em vista os trabalhos envolvendo análise literária do início da carreira de Vygotsky e sua preocupação com a função catártica das emoções produzidas pela arte, afirmam Lane e Camargo (1995) que a porta de entrada de Vygotsky para a Psicologia foi a emoção. Explica ainda González-Rey (2000) que Vygotsky outorga à emoção um lugar equivalente ao dos processos cognitivos na organização das unidades constitutivas da psique. Isso vai, mais uma vez, ao encontro da perspectiva spinozista que comentei anteriormente, de que no sentido de representação (e a organização das unidades constitutivas da psique é uma forma de

representação), as partes são iguais entre si e, de uma maneira ou de outra, igualmente ao todo (LOOS, SANT'ANA, 2007).

A temática das emoções, assim, atravessa toda a sua produção, buscando interlocução com autores de diversos campos e tendências, como lembram Magiolino e Smolka (2013). Vygotsky realizou uma análise cuidadosa de várias das teorias sobre as emoções disponíveis em sua época, como as de Darwin, Descartes, James e Langue, Cannon, Freud, Bühler, Claparède e Lewin, cuja discussão se encontra sistematizada em um dos seus últimos trabalhos, conhecido como a “Teoria das Emoções” (2004) – o qual foi escrito entre 1931 e 1933 com o nome “Doutrina das Emoções. Investigação Histórico-Psicológica”, mas deixado inacabado por ocasião de seu falecimento. Sua principal preocupação nessa obra parece ter sido a de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, de maneira a entendê-las, enquanto possibilidades de desenvolvimento e transformação, em dependência também das condições histórico-sociais (MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011). Uma síntese da referida obra foi apresentada na Conferência 4 – “As Emoções e seu Desenvolvimento Psicológico na Infância”, a qual se encontra publicada no livro *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (1998).

Devido à sua morte prematura, Vygotsky não conseguiu dar prosseguimento a suas teorizações sobre o assunto. No entanto, em sua avaliação sobre as emoções se percebe que a influência spinozista foi determinante. Defendia ele que no processo de desenvolvimento de um indivíduo, as emoções entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade (LANE, CAMARGO, 1995). Isso significa que as emoções também se desenvolvem e, por isso, para Vygotsky não havia sentido em estudá-las independentemente de outros processos psicológicos, como o faziam os estudiosos que as observavam somente em sua dimensão biológica e que acabavam, desta forma, contribuindo muito pouco para esclarecer as especificidades das emoções humanas.

A evolução das emoções ao longo da ontogenia supõe, então, o aparecimento de emoções “superiores”, mais complexas, já que se alteram as

conexões iniciais em que estas se produzem e, dinamicamente, surge uma nova ordem de coisas, conseqüentemente, novas conexões. Assim sendo, considerando-se a interdependência dos processos afetivos e intelectuais, a qualidade das emoções sofre transformações conforme evoluem o conhecimento conceitual e os demais processos cognitivos. As ferramentas culturais organizadas socialmente também constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo, fazendo com que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais defina o surgimento de emoções mais complexas e gradativamente mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto (OLIVEIRA, REGO, 2003). Na perspectiva vygotskyana as emoções são situadas tanto em relação ao contexto individual como ao social, e passíveis de transformação e desenvolvimento. São consideradas funções superiores que partilham de componentes biológico-instintivos, histórico-sociais e subjetivos – *vivenciais* – decorrentes da interação entre o indivíduo e o meio.

Outra categoria considerada por Vygotsky e de grande valor heurístico na esfera da afetividade é a *necessidade*. A necessidade se apresenta como uma qualidade do organismo que mantém viva sua capacidade como sistema para motivar e mobilizar as formas mais diversas de atividade e, com a ajuda das mesmas, garantir o funcionamento dos processos vitais (NIKOLOV, 1982, apud GONZÁLEZ-REY, 2000). Esta definição enfatiza o compromisso da necessidade com o funcionamento vital do organismo. Entretanto, aponta González-Rey (2000) que, no caso dos processos psíquicos humanos os quais são permeados por aspectos culturais que dão origem às funções superiores, tais como apresentadas por Vygotsky, aparece uma nova forma de se pensar a questão de suas necessidades. Isso porque o homem passa a ter novas necessidades, que se especificam em nível subjetivo, mas que acompanham e caracterizam toda sua constituição como sistema, refletindo nos processos biológicos.

No nível subjetivo, essas novas necessidades se organizam e se manifestam por meio das emoções já existentes; porém, aos poucos, podem surgir novos estados qualitativos do organismo, com emoções também qualitativamente diferentes. Assinala o autor (*idem, ibidem*) que essa

complexidade sistêmica somente pode ser estudada por uma postura dialética como a de Vygotsky, por exemplo, e que sua posição metodológica oferece uma premissa que favorece a compreensão das funções psíquicas.

Outra categoria ainda relevante para a afetividade, mencionada por Vygotsky em sua obra, é a *personalidade*. Toquei brevemente no assunto quando mencionei o trabalho de sua aluna Bozhovich. Trata-se de um conceito caro a este autor precisamente por sua capacidade integradora das características de funcionamento da subjetividade individual. A personalidade, assim, congrega dialeticamente funções diferentes, como as anteriormente mencionadas – vivências, emoções, necessidades, além dos *motivos*.

Como Vygotsky deixou sua obra sobre a afetividade inconclusa, uma tentativa de organização de tais conceitos é buscada por González-Rey (1987; 2000). Na mais antiga dentre as obras citadas, o referido autor classifica Vygotsky, bem como aos seus seguidores, como “psicólogos marxistas” – tanto que o capítulo consultado se intitula *La Categoría Personalidad en la Obra de los Psicólogos Marxistas*. Já no artigo mais recente (2000), no qual o autor faz uma compilação bastante interessante dos conceitos trabalhados por Vygotsky no âmbito da afetividade, não mais o referencia desta maneira. E, em outro artigo ainda mais atual (GONZÁLEZ-REY, 2012), denominado *Reflexões sobre o Desenvolvimento da Psicologia Soviética: Focando Algumas Omissões da Interpretação Ocidental*, explica que:

O desconhecimento acerca da Psicologia Soviética no Ocidente, assim como o caráter dominante que teve a Teoria da Atividade [de Leontiev] na Psicologia Soviética, facilitou que os primeiros contatos dos autores ocidentais com aquela psicologia fossem com representantes e seguidores da Teoria da Atividade, pois eram, inclusive, os que mais possibilidades tinham para se relacionar com estrangeiros de forma geral. Esse foi outro fato que dificultou o conhecimento de algumas das tendências e contradições principais daquela psicologia no Ocidente, *apresentando-nos as figuras de Vygotsky e Leontiev como a Psicologia Dialética ou a Psicologia Marxista*. (idem ibidem, p. 264; grifo meu).

Assim sendo, este parece ser um dos comentadores e estudiosos de Vygotsky que, gradativamente, vem procurando se atualizar em relação ao que constituía, realmente, a obra de Vygotsky, incluindo as influências sobre seus discípulos. Vem pesquisando e até mesmo indicando alguns dos problemas oriundos dos viesamentos que permeiam a trajetória de sua divulgação.

Hoje, o autor se refere aos “psicólogos soviéticos” e não é feita nenhuma alusão a Vygotsky, ao longo de todo o seu artigo (GONZÁLEZ-REY, 2012), enquanto “psicólogo marxista”. O referido trabalho compila uma pesquisa bastante minuciosa sobre o desenvolvimento histórico da psicologia soviética, apresentando outros cientistas importantes das relações de Vygotsky, bem como questionando a visão relativa ao que denomina “uma psicologia monolítica que possa ser identificada como a ‘Psicologia Marxista’” (p. 270). E conclui:

Existe certo Marxismo doutrinário que, negando a dialética, adora verdades *a priori*, coerentes e *a-históricas*. [...] Isso se faz evidente, por exemplo, nas pressões que se exerceram sobre a Psicologia Soviética ante a hegemonia imaginária de um Marxismo centrado no concreto e no objeto como vitais para uma definição de objetividade condizente com o materialismo. (idem, ibidem).

Retomando as contribuições de González-Rey na organização das categorias importantes para Vygotsky no campo dos afetos, o autor explica que as *necessidades* humanas se integram entre si através de inumeráveis sentidos subjetivos que configuram os *motivos*. Todo motivo é uma combinação particular de sentidos subjetivos que, organizados nas mais diversas áreas de atividade humana, representa uma integração qualitativa nova, onde a necessidade constituinte fundamental se integra qualitativamente em uma nova unidade, que define a produção de sentidos subjetivos nos diferentes espaços da vida do sujeito. O nível diferenciado de produção de sentidos subjetivos a partir de uma necessidade se dá por meio de sua conversão em um motivo.

É possível conjecturar, assim, que esse movimento necessidade-motivo, intrinsecamente ligado à produção de sentidos, articula-se de duas maneiras: subjetivamente, no “espaço” intrapsíquico denominado *personalidade* – não enquanto uma “entidade”, mas enquanto um sistema integrador da vida psíquica individual, que possui a importante função de atribuir sentido às experiências vividas pelo indivíduo; e, objetivamente, em uma instância que se constitui na interação com o meio, que é a vivência, para a qual já dediquei alguma atenção neste texto.

Há ainda que se resgatar a categoria *vontade* que, para Vygotsky, é uma função psicológica importantíssima que potencializa os demais processos e que, em última análise, possibilita a realização da condição de ser humano. A força que move o homem para conhecer o mundo, desenvolver-se, tornar-se humano no sentido pleno do termo, é a vontade. A vontade é um conceito que foi grandemente influenciado por sua interlocução com Spinoza; o qual, inclusive, explorei brevemente em um momento anterior desta tese (no Ensaio V).

Spinoza promulgava a centralidade do agir, por meio dos afetos, dirigido à “beatitude” (no caso do humano, expressa pelo sentimento de alegria ou de felicidade). Essa “ética da alegria” é, para ele, movida pela vontade. Em outras palavras, a *base da ação é a vontade*. Contudo, o que é frequentemente denominado vontade poderia ser entendida como uma espécie de “operacionalização” do *desejo*, que é a *própria essência do homem*, segundo a filosofia spinozista. Ainda, de acordo com Spinoza, a realização do desejo é mediada pela *imaginação*: o homem se esforça em imaginar o que pode aumentar sua potência. A partir daí o desejo criará fins imaginários que levam uma pessoa a ações inadequadas, escravizando-a, ou aos afetos ativos que a conduzem à beatitude, desenvolvendo contentamento consigo mesma, autonomia e, conseqüentemente, liberdade.

Diria Dranka (2001) que a própria teoria de Vygotsky é uma realização da vontade, já que qualquer realização do espírito – intelectual, filosófica, científica e moral – é fruto de um esforço ou uma função da vontade. A autora realiza uma análise das relações possíveis de serem inferidas a partir das concepções de Vygotsky acerca da vontade e da liberdade, enfatizando a existência de limites que são fornecidos pela constante e necessária interveniência do “outro”. Para a referida autora, trata-se da tentativa de investigar o papel da vontade em um sistema em que só existe o reconhecimento do “eu” no reconhecimento do “outro”, em que a subjetividade é concebida como um processo dinâmico, em que tanto um como outro alternam seus papéis enquanto mediadores da vontade e de suas possibilidades de manifestação.

Assim, não são somente de nossos desejos individuais (intrapicológicos) que determinam a vontade, mas também as relações com o meio exterior (interpsicológicas). Além disso, como percebeu Spinoza, cada *volição* – termo que provém do latim *volo* (querer), ao qual se adiciona o sufixo “ção”, resultando em “ação de querer” – não pode existir nem ser determinada a agir se não for instigada por uma causa, e esta por outra, e assim sucessivamente, ao infinito. Tem-se, então, um complexo sistema de interações (em grande medida, sociais) que atuam sobre a vontade. E, nesse ponto, esbarra-se com o conceito de liberdade.

Todavia, a própria filosofia spinozista busca dirimir a problemática, conforme já sugeri anteriormente. De acordo com Spinoza ser livre é, justamente, existir e agir pela necessidade de nossa própria natureza; isto é, a liberdade não é uma propriedade do sujeito (seu livre-arbítrio), mas um estado de ser. O homem livre não é aquele que decide o que quer, como quer e onde quer (DRANKA, 2001). Os afetos e as paixões que derivam da existência e da ação no homem no mundo e de suas inter(ações) devem ser suficientemente positivos (“em ordem”!) para conduzi-lo à beatitude spinozista. Tem de haver, portanto, conciliação entre necessidade, vontade ou desejo, e liberdade.

Sabe-se que Vygotsky privilegiou o papel da linguagem, pois, enquanto instrumento mediador, é um dos meios mais poderosos de influência sobre a conduta do outro. Ênfase também já foi dada a este aspecto quando da defesa da importância do diálogo – e da ética – para que as interações possam se configurar da maneira mais harmônica possível, na Parte I deste trabalho. Regular a vontade e ser livre seria, para Vygotsky, compreender os meios que orientam e conduzem o próprio comportamento, o que significa compreender a linguagem, como também, por ser dotado de *consciência*, conhecer a causalidade que o determina. E, aqui, fecha-se o ciclo pelo qual iniciamos, enfatizando a importância do estudo da consciência – da mesma maneira como Vygotsky iniciou sua palestra no evento de Psiconeurologia, marcando seu ingresso formal no campo da Psicologia.

E foi a filosofia de seus inspiradores que ajudou Vygotsky a deliberar sobre a necessária conciliação entre necessidade, vontade ou desejo, e liberdade. Além do monismo de Spinoza, a “necessidade compreendida” obtida

por meio da dialética hegeliana que valoriza a consciência, como também a “consciência histórica da necessidade”, oriunda da dialética de Marx e Engels, fornece ao homem liberdade, bem como a oportunidade de exercitá-la no mundo concreto.

Desse ponto se pode observar como os assuntos considerados “relacionados aos afetos” são, na verdade, muito mais do que isso. À medida que se vai ampliando cada categoria, como as elencadas por Vygotsky, por exemplo, profundas elucubrações se derivam e, quanto mais se busca visualizá-las nas relações que estabelecem entre si e com as demais funções psicológicas das quais fazem parte (perspectiva integradora), mais os tais “assuntos da afetividade” se mostram como os que, verdadeiramente, regem a psique. Assim, tem todo o sentido a preocupação de Vygotsky com as implicações epistemológicas da dicotomia entre intelecto e afetos, pois não é possível se avançar na tentativa de recomposição do “ser psicológico completo” se as funções psíquicas não forem analisadas como elas realmente são: interligadas, em convergência, dinamicamente, em interação entre si e com o restante do mundo.

3.2 A Questão da Catarse

A *catarse* constituiu um tópico de especial atenção para Vygotsky, principalmente na época em que se dedicava mais particularmente aos assuntos relacionados à arte. Dentre as obras de Vygotsky, é na *Psicologia da Arte*, escrito em 1925, que este autor se concentrou na temática, voltada especialmente para as obras literárias, que constituíam o objeto principal desta obra. Explica Leontiev, no prefácio da edição de *Psicologia da Arte* em língua espanhola (1972), que este livro não foi publicado enquanto Vygotsky ainda era vivo. Supõe ele que isso não se deu por acaso, já que nos anos seguintes ao término de *Psicologia da Arte* Vygotsky publicou mais de cem trabalhos (incluídos alguns livros, como *Psicologia Pedagógica*, por exemplo).

Leontiev escreve que é provável que isso se deva a uma causa bastante específica – e, adiciono aqui, essa causa possui, novamente, um claro caráter metodológico. Quando Vygotsky estava finalizando o manuscrito de *Psicologia*

da Arte, ante a ele se abria um novo caminho para a Psicologia – ciência que atribuía um valor chave, pois, segundo ele, seria fundamental para a compreensão dos mecanismos envolvidos na criação artística e para a compreensão das funções específicas da arte na vida das pessoas. Seria preciso, então, percorrer aquele caminho (o da psicologia) para poder, assim, finalizar adequadamente a obra, fazendo-a expressar aquilo em que acreditava o autor. De acordo com Leontiev, Vygotsky via claramente o caráter incompleto de sua obra, o que pode ser exemplificado na exposição de sua teoria sobre a catarse, ao defender que seria necessária uma série de investigações adicionais em diversas modalidades de arte de maneira a finalizar o entendimento de um fenômeno tão amplo e importante.

No que diz respeito ao trabalho que defendo aqui, optei por explorar o tema como um tópico deste capítulo – já que, como explica Vygotsky, a catarse atua, essencialmente, no âmbito afetivo-emocional dos indivíduos. No entanto, considerações adicionais sobre as questões relativas ao papel da arte no desenvolvimento humano e na educação se encontram no último capítulo desta tese, já que tanto em atividades artísticas como em outras que envolvem a ludicidade atuam mecanismos comuns – os quais podem estar relacionados à ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O cunho afetivo-emocional atribuído à arte por Vygotsky é explícito. Conforme explica Oliveira (2010):

A produção artística de cada momento histórico da sociedade traduz seus questionamentos, valores, expectativas, gostos e, para o autor [Vygotsky], fala às pessoas da época. Contudo, as tragédias gregas ou os dramas de Shakespeare continuam, mesmo fora do contexto histórico em que foram criadas, gerando sentimentos, incitando reflexões e atuando como modelo e norma, apesar de as ideias e relações que as geraram já terem, *supostamente*, se transformado. A tragédia grega foi criada sobre a mitologia, mas toca, emociona o mais descrente dos homens ou das mulheres. O cerne dessas obras são os conflitos e as emoções humanas experimentados nos relacionamentos entre as pessoas ou entre os seres humanos e a divindade. Amor, ódio, dúvida, medo, insegurança, paixão, orgulho, compaixão, ira existiram e existirão em todas as épocas, pois o ser humano vive com e para outros seres humanos. A própria obra de arte é realizada pelo artista para que outro a aprecie. O artista não faz uma obra para engavetá-la, nem se satisfaz sendo o único a contemplá-la. A obra de arte é feita para falar ao mundo, para comunicar a outros o que o artista tem a dizer. A comunicação em si transborda de sentimentos e significados, porque o artista fala do que é importante para ele, de coisas que o afetam que o movem. (idem, ibidem, pp. 34-35; grifo meu).

Vygotsky se refere à arte como uma espécie de “técnica de sentimentos” (VIGOTSKI, 1999). O sentimento parte de um indivíduo para se tornar social, quando muitos participam e reconstróem este sentimento por meio da obra de arte. Antes, porém, do autor expressá-lo em sua obra, os sentimentos já existiam no meio. A arte, diz Vygotsky, “sistematiza um campo específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo dos seus sentimentos.” (p.12).

Entretanto, a especificidade da arte não consiste simplesmente na expressão de vivências emocionais, nem na transmissão de sentimentos. Vygotsky se pronuncia contra a teoria do contágio através dos sentimentos e contra uma compreensão puramente hedonista da função da arte (VIGOTSKI, 1972, p. 6). E é aí que entra o papel da catarse.

Catarse é um termo originário do radical grego *kathaeré-o*, que significa “purgar” – em que *kátharsis* deriva para ‘purificação, purgação, mênstruo; alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral’ (HOUAISS, 2007, p. 651) – e foi primeiramente usado no campo da Medicina, claro, no sentido Antigo: indissociável do conhecimento mais amplo, incluindo-se também a psique e tudo que lhe concerne, como a mitologia e a agregação política. Segundo o tratado hipocrático, a desarmonia dos humores em um organismo seria a razão de uma doença. A catarse do excesso (hiper) ou o acréscimo à falta (hipo) reconduziriam o organismo ao equilíbrio, restaurando sua saúde. O termo pareceu na Filosofia por meio dos escritos de Platão. De acordo com a filosofia platônica, para que a *psyché* fosse plena, deveria fazer catarses da *aphrosýne* – termo que definia um problema psíquico, ou incapacidade de ponderação, entendida como loucura na Grécia Antiga. A catarse da psique ou da alma era análoga àquela da medicina, visando restaurar a *sophrosýne* – faculdade de ponderar. Para Platão esta catarse era conseguida por meio de instigações argumentativas. Já para Aristóteles, discípulo de Platão, igualmente visando salvaguardar a *sophrosýne*, a catarse funciona como a purgação do excesso de emoções, o que restauraria o equilíbrio. De acordo com o pensamento aristotélico, isso corresponde ao clímax da apreciação estética e o teatro, especialmente a tragédia, é o meio pelo qual as paixões são purificadas (OLIVEIRA, 2010).

Derivada desta acepção, a catarse ainda hoje é definida como a “libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe.” (ABBAGNANO, 2003, p. 120). Vygotsky recorre ao termo clássico para denominar o movimento interno fundamental que caracteriza o efeito da apreciação estética e artística. Para o autor, porém, este movimento interno é algo bastante complexo. A reação a uma obra de arte envolve um enorme gasto de energia psíquica e uma intensa complexificação, comparada àquela relacionada a uma atividade não-artística. A verdadeira apreciação de uma poesia não se basta com simples contemplação, não é mera recepção de informações. Exige uma atividade intensa do organismo para alcançá-la e ser alcançado por ela (VIGOTSKI, 1999).

Para Leontiev o significado do termo catarse em Vygotsky não coincide com o valor que lhe atribuiu Aristóteles e, também, não se assemelha ao significado assumido pela Psicanálise. Explica ele:

Para Vygotsky, a catarse não supõe simplesmente uma superação de tendências afetivas reprimidas, a liberação de “impurezas” mediante a arte. Trata-se, melhor dizendo, da solução de certos problemas da personalidade, da descoberta de uma verdade mais humana, mais elevada, dos fenômenos e situações da vida. (VIGOTSKI, 1972, p. 9; minha tradução⁹⁰).

E ainda:

Assim, a arte “trabalha” com os sentimentos humanos e a obra artística encarna em si este trabalho. Os sentimentos, emoções, paixões, fazem parte do conteúdo da obra de arte, porém com ela se *transformam*. Da mesma forma que um procedimento artístico provoca a metamorfose do material da obra, pode provocar, assim mesmo, a transformação dos sentimentos. O significado desta metamorfose dos sentimentos consiste, segundo Vigotski, no fato de que estes se elevam sobre os sentimentos individuais, se generalizam e se tornam sociais. Deste modo, o significado e a função de uma poesia sobre a tristeza não reside em transmitirmos a tristeza do autor, contagiarmo-nos com ela (isso seria triste para a arte, observa Vygotsky), mas em expressar esta tristeza de tal forma que no homem se descubra algo novo, uma verdade mais elevada, mais humana. (VIGOTSKI, 1972, p. 6; minha tradução⁹¹; grifo do autor).

⁹⁰ Texto no original: [...] *Para Vygotski, la catarsis no supone simplemente una superación de tendencias afectivas reprimidas, la liberación de “impurezas” mediante el arte. Se trata más bien, de la solución de ciertos problemas de la personalidad, del descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida.*

⁹¹ Texto no original: *Desde luego, el arte “trabaja” con sentimientos humanos y la obra artística encarna en sí este trabajo. Los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero en ella se transforman. Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar asimismo la metamorfosis de los*

Deve ser, ainda, destacado que a reação estética envolve, segundo Vygotsky, a participação de duas funções psíquicas: os sentimentos e a imaginação. Por isso, sustentava ele, que a emoção suscitada pela arte é completamente distinta daquelas experienciadas na vida diária, porém, tão real quanto – e daí se depreende o papel vital atribuído por Vygotsky à arte no que tange ao desenvolvimento humano. A emoção estética não conduz o indivíduo à ação como tendem a fazer as emoções não-estéticas; mas, apesar disso, “podem atingir o mais elevado nível de intensidade dos sentimentos.” (VIGOTSKI, 1999, p. 266). Esse tipo de emoção não apenas se expressa no corpo, na forma de secreções ou de reações musculares, como também se fixam em alguma ideia, precisando de expressão por meio da fantasia: “[...] essa emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas.” (idem, ibidem, p. 264).

Observa-se que a palavra *catarse* ganha uma ampliação de significado para Vygotsky. Esclarecem Oliveira e Stoltz (2010) que os sentimentos provocados, seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, pois podem, em situações deste tipo, ser tocados, representados, expressos ou resolvidos – o que, para Vygotsky, consiste na *catarse*. E é somente à custa de um grande esforço, tanto do artista, quanto por parte de quem se propõe a verdadeiramente apreciar uma obra de arte, é que se pode conseguir a metamorfose visualizada pelo autor, esta “elevação de sentimentos”.

Nesse sentido, poder-se-ia considerar a interpretação de Vygotsky acerca da *catarse* como algo que não necessariamente descarta a acepção original, antiga, do termo; mas, sim, que poderia expandi-la, torná-la mais detalhada, aprofundada? Observe-se que a questão da “descarga” não é abolida na compreensão de Vygotsky acerca da *catarse*:

sentimientos. El significado de esta metamorfosis de los sentimientos consiste, según Vigotski, en que éstos se elevan sobre los sentimientos individuales, se generalizan y se tornan sociales. De este modo, el significado y función de una poesía sobre la tristeza no reside en transmitimos la tristeza del autor, contagiámosla (esto sería triste para el arte, observa Vigotski) sino en plasmar esta tristeza de tal forma que al hombre se le descubra algo nuevo, en una verdad más elevada, más humana.

[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas [na catarse] a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

Em outras palavras – e tendo em vista a postura conciliadora de Vygotsky em relação aos conhecimentos previamente adquiridos pela humanidade – não se poderia conceber, talvez, que esta complexa transformação de sentimentos anteceda o que alguns denominam “purificação”? Não poderia ter ele em mente que a recuperação da *sophrosýne* (faculdade de ponderar), nos termos da filosofia platônica, seja possibilitada justamente pela reorganização das emoções – considerando que, para Vygotsky, intelecto e emocionalidade estão intimamente interligados (e que as emoções possuem um papel regulador sobre o intelecto), devendo buscar uma profunda convergência? Ou, ainda, que a “purgação” do “excesso de emoções” (como dizia Aristóteles) seja o que torna possível à psique sua “metamorfose”, a busca de restauração de seu equilíbrio?

Além disso, se não perdermos de vista a perspectiva desenvolvimentista de Vygotsky, veremos também que a catarse pode vir a ser um fenômeno altamente “educativo”, no sentido de desenvolver em quem a perscruta subsídios de entendimento do que a afeta de modo inadequado, perturbador. Se é o enfrentamento e a depuração dos sentidos que devem margear as relações humanas – tanto entre as pessoas como também com as demais coisas do mundo, como a própria natureza –, importante seria resgatar essa conotação positiva do fenômeno da catarse.

Observa-se, contudo, que tal conotação positiva, educativa até, que se poderia atribuir à catarse tem sido historicamente combatida; pois a catarse, por conta de seu sentido “purgativo” que lhe é inerente, tem sido utilizada por agentes dominadores (no âmbito político, principalmente) para explorar as massas em benefício próprio e, por vezes, ilícito. Assim, a crítica comum à catarse pode se resumir no seguinte: ao se libertar do que é estranho, mesmo prejudicial, ao sentido humano existencial, o indivíduo muitas vezes *não se mobiliza para alterar essa realidade* que lhe é estranha e que necessitaria de mudança, de revolução; como diria Vygotsky, precisa de transformação – interna e externamente.

O que se pode aqui ensaiar é que a catarse, quando analisada assim isoladamente – como frequentemente se faz –, acaba por perder seu sentido, aquele que a faz intrinsecamente vinculada à arte. Ela deixa de ser um agente participante do desenvolvimento humano se não for alocada juntamente com outro item educativo importante: o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos – ou seja, o desenvolvimento do sentimento de pertença às coisas vividas em sociedade, o que inclui aspectos de afetividade e de discernimento ético referente às relações humanas; conforme mencionei em um trabalho anterior (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, CEBULSKI, 2012).

Desse modo, oportunidades de experienciar catarses devem estar associadas a contextos educativos que propiciem um desenvolvimento socioemocional adequado (ético e imbuído de afetividade), pois somente assim é que se pode construir a mobilização e a participação responsável de cada indivíduo na vida (sociedade) humana. Ou seja, desenvolver a habilitação para que o homem possa fazer parte da realidade, modificando-a – logicamente, na perspectiva de que o que realmente deve ser alterado é aquilo que está inadequado e que, por conseguinte, mostra-se angustiante – a partir da transformação de seus próprios sentimentos e afetos.

Por fim, ainda seria importante salientar que a catarse, vista dessa forma, constituir-se-ia um *instrumento* (um canal) de desenvolvimento, dando subsídios para o indivíduo se autoconhecer, autorregular-se, autoconceituar-se, etc. E, como todo instrumento, ele não é nada se não se souber o seu manejo eficaz. Por exemplo, do que vale querer se autoconhecer, se o óbvio a se constatar é que se é “um animal político, logo social”, como diria Aristóteles, e se continuar a ignorar o que de fato significa agir politicamente e socialmente – o que inclui as esferas ética e afetiva? Sabe-se o que se é, mas não o que fazer com o que se é. Por isso, denoto aqui, é igualmente imprescindível o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para o autoconhecimento mais genérico do sentido de humanidade: a condição de *zoo politikon*.

Ainda, é preciso se colocar em destaque a crítica que se faz acerca das questões emocionais, sentimentais e de afetividade dentro do ambiente de apreensão do conhecimento, ou seja, os locais onde se busca promover a ciência (academia e afins). Invariavelmente, aqueles que reclamam da

presença de paixões humanas nesse nicho parecem ser justamente aqueles que possuem esse aspecto mal resolvido em suas próprias vidas. Isso nem é tão dramático, visto que a sociedade contemporânea quase que completamente assim o está. Mas, ao se observar o contrário, pode-se comprovar a tese: aqueles que têm suas emoções bem conduzidas geralmente não reclamam ou difamam a presença dos sentimentos e da própria sensibilidade na atmosfera da ciência; até mesmo são simpatizantes e agregadores de suas manifestações – incluindo nelas as artes.

Nesse mesmo movimento, denota-se que somente aqueles que são frágeis, mal desenvolvidos, é que são explorados e conduzidos por aqueles que propriamente a história tem classificado como dominadores, tiranos, déspotas, etc. Por acaso, seriam igualmente oprimidos aqueles que possuem um desenvolvimento humano integral bem erigido, por exemplo, com os sentidos social, emocional e cognitivo de suas vidas bem constituídos?!

Enfim, concluo este tópico resgatando uma passagem de Leontiev, do prefácio da obra já mencionada: “Psicologia da Arte de L. S. Vigotski não é um livro desapaixonado, mas criador, e exige uma atitude criadora frente a ele.” (VIGOTSKI, 1972, p. 11; minha tradução⁹²). E creio que é dessa maneira que deva ser encarado o tema da catarse, como o da própria arte, e até o da ciência. Pois, se assim não o for, não haverá lugar para a transformação, para as metamorfoses; ficaremos sempre “patinando” em atitudes reprodutoras, sem avançar no entendimento das coisas, estagnados, impedindo a emergência de novas sínteses, tão importantes na dialética da evolução da espécie humana.

⁹² Texto no original: *La psicología del arte de L. S. Vigotski no es un libro desapasionado, sino creador, y exige una actitud creadora hacia él.*

CAPÍTULO IV

VYGOTSKY:

POR UMA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

É impossível para um homem aprender aquilo que ele acha que já sabe.
(EPITETO).

Nesse ponto do trabalho, é chegado o momento de “traduzir” para novos termos o intento de Vygotsky, ou seja, tratar de seu projeto para a Psicologia introduzindo alguns aspectos e conceitos mais específicos que ajudem o leitor a compreender sua articulação particular e empírica enquanto um sistema científico que gera contribuições teóricas, úteis para o entendimento deste tão complexo objeto de estudo – o homem –, mas também aplicáveis às áreas “práticas” da psicologia humana, bem como ao campo educacional.

Indispensável faz-se aqui, então, aprofundar o significado do termo “desenvolvimento”, já explorado um pouco nos capítulos anteriores deste trabalho, e que me imponho enquanto primeira tarefa a ser realizada. Isso porque as questões evolutivas permeiam toda a obra de Vygotsky, aparecendo de diversas maneiras e caracterizando a tal “natureza” do homem. Considerações acerca do tipo de psicologia que Vygotsky desejava construir fazem parte desta discussão, de maneira a deixar o leitor esclarecido, de uma vez por todas, da distinção entre o *método* que Vygotsky discerniu para encaminhar seu trabalho (com o aporte marxista) e o *objeto* de estudo deste autor: o desenvolvimento humano.

Conceitos adicionais de cunho desenvolvimentista, utilizados por Vygotsky, são trabalhados na sequência, os quais culminam com a apresentação da concepção de zonas de desenvolvimento e uma análise cuidadosa da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A este conceito se destina um tópico inteiro, de maneira a encontrar espaço propício à realização de uma análise crítica e ampliadora, incluindo-se nisso uma visão panorâmica de alguns estudos e pesquisas recentes que julguei relevantes

para este intento, bem como o provável papel que o conceito de ZDP assumiu no projeto científico de Vygotsky para a Psicologia.

Finalmente, um tópico adicional é, ainda, dedicado à exposição da temática das situações imaginativas, de faz-de-conta, as quais tomam parte na ludicidade e que foram apontadas por Vygotsky como de especial importância na emergência de ZDPs e, conseqüentemente, compreendidas como fomentadoras do desenvolvimento. O referido tópico aborda também as atividades de cunho artístico e abrange uma discussão acerca da responsabilidade da educação (escolar ou não) na oportunização de tais possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento.

4.1 Desenvolvimento enquanto Capacitação Autoatualizante para as Interações

Já está bem claro que o projeto de Vygotsky almejava construir era o de uma teoria psicológica geral – ou uma teoria geral da psique. Segundo González-Rey (2004), pode-se dizer que se trata de uma teoria do desenvolvimento, já que as unidades que Vygotsky concebeu ao longo de sua obra, como unidades do sistema da psique, sempre foram concebidas como sistemas em desenvolvimento e não como entidades estáticas.

As concepções de Vygotsky aplicadas ao desenvolvimento humano, porém, vão além do sentido da dinamicidade, do “não-estático”. Para facilitar ao leitor o que desejo explicitar aqui, faz-se útil precisar o que se entende por ‘desenvolvimento’. Encontra-se em Houaiss e Villar (2007, p. 989) que desenvolvimento pode ser definido como o “aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento; progresso; adiantamento.” Ou ainda, de acordo com o mesmo autor, “aumento das qualidades morais, psicológicas, intelectuais, etc.”. Para Abbagnano (2003, p. 241), desenvolvimento se traduz como “movimento em direção ao melhor.” Explica o autor que essa noção tem precedentes no conceito aristotélico de *movimento*, como passagem da potência ao ato ou explicação do que está implícito, estando estreitamente ligado à noção de *progresso* – progresso no sentido amplo do termo⁹³, ou seja,

⁹³ Não confundir com o uso estrito do termo no Positivismo.

incluindo a ideia de autoatualização, como algo que constantemente assume, em seus atos, a potência que lhe é (ou está) inerente. Neste sentido, vai ao encontro da ideia de algo não-estático, como se referiu González-Rey (2004), mas se torna ampliado tendo em vista que o movimento em questão implica um direcionamento *rumo a uma condição melhor* – mais elaborada, ou mais refinada, ou com mais ou melhores recursos.

O termo desenvolvimento foi usado por Hegel, que o transformou em uma das categorias fundamentais de sua filosofia e o exemplificou, sobretudo, na história. E não esqueçamos de que Hegel foi um dos autores de inspiração filosófica para Vygotsky – conforme já explicitado anteriormente quando da alusão à importância da dialética hegeliana em sua psicologia. Juntamente com o caráter progressista do desenvolvimento, Hegel destacou outro aspecto fundamental: o desenvolvimento pressupõe aquilo de que é desenvolvimento, isto é, o fim para o qual se move e o princípio ou a causa de si mesmo. Qualquer ser (até mesmo o Absoluto) depende do desenvolvimento. Disse Hegel (1992) que mesmo aquilo que é verdadeiro e integral somente o é quando se completa através de seu desenvolvimento. O resultado, que só no fim é o que é, na verdade e justamente nisso consiste sua natureza, em ser efetividade, sujeito ou desenvolvimento de si mesmo.

Assim, mais uma vez, surge um argumento para defender que as categorias *história* e *sociedade* se impunham transversalmente nas teorizações de Vygotsky, a exemplo de Hegel, como parte do método dialético pelo qual os conceitos e categorias *da nova ciência psicológica* deveriam ser originados. E aqui aponto, novamente, a provável inadequação em denominá-lo um “psicólogo marxista” – como interpretam vários dos estudiosos de Vygotsky atualmente. Por exemplo, Moll (1996) afirma:

Na minha opinião, considerando que a reformulação vygotskyana da psicologia pode ser caracterizada como uma teoria sócio-histórica da mente, com um profundo envolvimento com fatores sociais e culturais, podemos muito bem classificá-lo como um psicólogo, mas, mais especificamente, *como um psicólogo marxista*. (MOLL, 1996, p. 39; grifo meu).

Tal caracterização parece se basear em uma compreensão ainda imprecisa do projeto científico de Vygotsky e de sua relação com o marxismo. Quando, aqui neste trabalho, destaco que o interesse de Vygotsky pelo marxismo era – friso (!): pelo menos no caso de seu projeto para a Psicologia – de caráter metodológico; ou seja, o interesse pelas formas de relação que Marx observava na sociedade, chamo a atenção para o fato de que Vygotsky *não identificava a psique com as categorias marxistas*. Para tentar esclarecer este ponto, consideremos aqui mais uma vez, brevemente, o objetivo geral do marxismo em sua acepção original. Sabe-se que o marxismo não abrange o estudo da mente humana, de suas funções no sentido psicológico; ao contrário, tais aspectos da subjetividade humana não estão, de modo algum, entre suas preocupações. Já os dualismos e dicotomias observados por Marx em sua análise da sociedade (representados basicamente pela luta de classes) – o que Marx identificava como estando “fora da ordem” no que diz respeito a como a sociedade deveria funcionar, ou seja, com valores igualitários e respeito a cada membro, independente da quantidade de suas posses –, esse, sim, era o cerne de suas preocupações. A *dialética* seria, justamente, o *meio* pelo qual a sociedade deveria buscar convergências, sínteses; o objetivo não deveria ser eliminar uma das classes, mas eliminar a *ideia* de classes, a divisão em classes e todas as decorrências deste tipo de dicotomia. Assim, uma vez encontrado o equilíbrio, a síntese estaria feita; o *fim* (o objetivo almejado) teria sido alcançado. Contaríamos, então, com uma nova sociedade, igualitária e justa – e, portanto, não mais “marxista”, mas, sim, “socialista” (uma sociedade vivendo em igualdade de condições). Dessa maneira, o método (marxista) que havia sido utilizado para se chegar a este estado de coisas não seria mais necessário; agora, mister seria manter a igualdade, organizando as coisas em um sentido muito mais pragmático (do que idealista, como o era antes).

Da mesma maneira, Vygotsky buscava convergências e não dicotomias, lutas entre grupos ou correntes teóricas. Nesse sentido, Vygotsky percebia o método dialético marxista (a *dialética* era o que mais lhe interessava; e esse foi um dos motivos pelos quais ele nunca abandonou Hegel) como um *caminho* (uma espécie de modelo) passível de ser aplicado à ciência psicológica. Um caminho que permitisse chegar a uma teoria psicológica unificada, uma

dialética visando a uma *síntese* – a qual, como em qualquer postura científica honesta, *não era ainda conhecida*. O mesmo autor mencionado há pouco (MOLL, 1996) reconhece a profunda análise metapsicológica feita por Vygotsky e sua sincera intenção enquanto defensor de uma ciência psicológica unificada. Diz ele que:

Vygotsky exigia amplitude sem ecletismo ou dogmatismo, mas com flexibilidade. [...] Essa postura intelectual incorpora contribuições válidas de diferentes sistemas psicológicos enquanto elimina objetivos que não têm correlação real com os fatos. *Poucas palavras como as de Vygotsky têm sido escritas em diálogo permanente com tantos psicólogos, com tal amplitude de orientações.* (MOLL, 1996, p.50; grifos meus).

Vygotsky buscava, nesta seara, a “célula psicológica”, e esta representaria o “Capital” da Psicologia. Segundo o autor, somente após a descoberta desta célula, a unidade básica, *é que teríamos uma Psicologia de fato*. E essa “nova Psicologia” seria o produto da interação, da conversa entre as diferentes correntes, da síntese dialética inspirada no método marxista, mas *aplicado à Psicologia*. E aqui se faz útil resgatar um trecho já citado de Vygotsky (no Capítulo II), que bem ilustra o lugar do marxismo em seu projeto:

[...] *a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora desta proposição, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas [...] e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; [...].* (VYGOTSKI, 1991, pp. 388-389; grifos meus).

É provável que Vygotsky acreditasse que por meio de sua estratégia de definir e aprofundar o estudo de unidades funcionais da mente em interação com o ambiente social (também já mencionadas no Capítulo II desta tese) ele poderia chegar à sua sonhada célula psicológica. Era a busca da *unidade mínima comum* a todos os sistemas psicológicos que ele analisava (e provavelmente por esse motivo Vygotsky tinha por hábito fazer uma extensa varredura, um estudo acurado das teorias psicológicas que se apresentavam em sua época); a procura da unidade que se manteria, *a despeito das diferenças ideológicas e paradigmáticas*.

E os resultados previstos por Vygotsky para a ciência psicológica eram amplos, e não restritos a uma parte da Psicologia, ou a qualquer grupo em particular – nem mesmo ao universo ideológico marxista, como acreditam alguns. De acordo com suas palavras, “[...] alguém que pudesse descobrir qual é a célula “psicológica”, o mecanismo produtor de uma única resposta que seja – teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo.” (VYGOTSKY, 1984, p. 9). Assim, lógica e conseqüentemente, não há como se atribuir a Vygotsky a criação de uma “psicologia marxista”.

Assim sendo, voltando à concepção desenvolvimentista de Vygotsky, tem-se que o percurso sócio-histórico vivenciado pela espécie humana, o qual recebe destaque nas formulações do autor, é uma das maneiras *de se observar o desenvolvimento se fazendo*, as funções psicológicas progressivamente se atualizando e se tornando “superiores” (em oposição àquelas elementares, típicas do início da evolução de um indivíduo ou da própria espécie humana), das pessoas se equipando com maiores e mais elaborados recursos para entender e interagir, cada vez melhor, com a realidade. É por esse motivo que Vygotsky buscou compreender o funcionamento psicológico à luz de sua gênese e evolução, e não como reflexo da suposta intenção de formular uma psicologia marxista.

Nesta direção, há ainda que se destacar a influência de Spinoza na abordagem de desenvolvimento humano de Vygotsky. A sensibilidade de Spinoza, alguém que buscava *entender* o mundo em suas múltiplas dimensões as quais convergem em um fim último (monismo), inspirou Vygotsky fazendo com que a busca de entendimento da realidade, aliada à sua devoção, manifestasse-se por meio de uma imensa preocupação com a dinamicidade e o real sentido da vida. Van der Veer e Valsiner (1999) trazem um trecho de uma das cartas enviadas por Vygotsky a Levina (um de seus discípulos) em julho de 1931, na qual o mestre fala da importância de se dar um sentido à vida, já que não podemos “identificar a vida com sua expressão exterior” – e pensar que Vygotsky é frequentemente rotulado como um autor (exclusivamente) materialista... Diz sobre o “escutar a vida” e chama a atenção para “a luz interior, o calor e o apoio existentes na busca de si”. O movimento, a viagem, a busca do próprio destino; enfim, caminhar pela “estrada da vida

interior” é se desenvolver – e “desenvolver-se é morrer”. “É, na verdade, uma pequena morte dentro de nós”, mas que deve ser prazerosa pelo “amor por nosso destino” (VAN DER VEER, 1999, p. 29).

Um ponto específico de sua teoria (dentre vários) que permite visualizar claramente que Vygotsky desejava explorar as diversas maneiras de se observar o desenvolvimento, buscando compreender o funcionamento psicológico à luz de sua gênese e evolução, é a concepção dos *quatro planos genéticos de desenvolvimento*. Vygotsky percebeu que, de modo a se compreender a evolução das funções psicológicas do homem, faz-se necessário olhar este desenvolvimento a partir de quatro perspectivas, a saber: (1) *Filogênese* – diz respeito à história da evolução de uma espécie (no nosso caso, a humana), a qual, até um dado momento histórico, definiu limites e possibilidades de desenvolvimento que repercutem em sua constituição física e psicológica; (2) *Ontogênese* – considera a trajetória de desenvolvimento vivenciada por cada indivíduo da espécie, no caso dos humanos, por cada pessoa; geralmente, considerando-se aquilo que é típico de cada espécie, pode-se prever o caminho ontogenético de cada um de seus membros, mesmo em termos de comportamento; (3) *Sociogênese* – refere-se à evolução da organização social e cultural do grupo em questão; inclui a linguagem, a disponibilidade de amplificadores culturais (instrumentos que ampliam as possibilidades definidas pela filogênese e ontogênese da espécie), os valores, hábitos e costumes; (4) *Microgênese* – leva em consideração a história de cada fenômeno psicológico, incluindo as formas de sua aquisição; analisa o percurso entre o “não saber algo” e o “saber algo” de uma maneira detalhada, como se olhássemos um pequeno fenômeno com uma lente de aumento a fim de compreendê-lo melhor.

A partir da concepção de desenvolvimento apresentada no início deste tópico, aprofundemos então a reflexão sobre a escolha de Vygotsky relativa à definição dos quatro planos de desenvolvimento humano supracitados. O que significam, essencialmente, a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese? Qual a finalidade de se prestar atenção tanto no percurso antropológico vivenciado pela espécie humana – incluindo-se a diversidade de manifestações de cunho social e cultural que foram sendo criadas ao longo dos

tempos –, como, ontologicamente falando, em cada um dos indivíduos de nossa espécie, observado no decorrer de seu percurso de existência? E, adicionalmente, por que dedicar atenção ao caminho que um fenômeno psicológico qualquer percorre, isto é, a como ele passa a existir (ainda enquanto potencialidade) para, aos poucos, por meio da aprendizagem, fornecer ao indivíduo maior autonomia? Qual o sentido de se olhar o desenvolvimento humano sob tais diferentes óticas?

Provavelmente porque, conforme brevemente anunciado há alguns parágrafos, embutida em cada uma destas formas de desenvolvimento encontra-se uma progressiva construção de recursos do(s) indivíduo(s) em questão para lidar com o ambiente que o(s) cerca; ou seja, uma tendência à atualização e à capacitação deste(s) para lidar com as diversas interações possíveis de serem vivenciadas. E, sem esquecer que Vygotsky sempre trabalhou em uma perspectiva dialética, tem-se que essa progressiva capacitação do indivíduo é também propiciada por este mesmo ambiente. Sendo que, adicionalmente, o ambiente também acaba sendo modificado por estas mesmas interações. Assim, em cadeias de diversificadas e infinitas combinações, o processo essencial é sempre o mesmo: interações que se atualizam e que, ao mesmo tempo, atualizam os indivíduos nelas envolvidos.

A preocupação com o humano enquanto um ser que constantemente se autoatualiza (se desenvolve) também pode ser deduzida da profunda preocupação de Vygotsky com a *consciência*, abordada pelo autor enquanto unidade funcional que define o conjunto das funções superiores e, ao mesmo tempo, que se configura como um complexo mecanismo psicológico que possibilita a tomada de consciência com respeito às diferentes vivências, objetivas ou subjetivas (relativas ao meio e ao próprio eu). Poder-se-ia considerar a consciência, também, como um dispositivo psicológico que permite um controle cada vez maior do caos e da aleatoriedade – conceitos já trabalhados na primeira parte desta tese. Isso porque nossas funções superiores propiciam o desenvolvimento progressivo da capacidade de abstração e dela descendem atividades humanas tais como o planejamento (que envolve a previsibilidade), o pensamento hipotético-dedutivo, a resolução de problemas complexos, a transposição da dimensão presente para aquelas

passada e futura, e assim por diante. Assim sendo, um desenvolvimento rumo à “melhor consciência” não deixa de envolver, sempre, uma lida mais competente com o caos, a entropia e a aleatoriedade.

E, nesse sentido, se um dos objetivos da ciência é o de conduzir o humano a alcançar maior consciência (cons-ciência ou “ciência feita em conjunto”) acerca dos fatos da realidade, quanto mais recortes e distorções são introduzidos na análise dos fenômenos, menor controle temos do caos e da aleatoriedade. Tal crítica cabe aqui adequadamente, já que a postura contemporânea tende a ignorar aspectos estruturais da proposta científica de Vygotsky, de modo que acaba por reforçar a manutenção do caos por meio dos recortes, das distorções ou da atenção indevida a um projeto que tinha como propósito, justamente, superar dicotomias e dar unicidade e coerência à ciência psicológica. Estamos, sim, é conseguindo transformá-lo em um projeto falido...

4.2 Sentido, Significado e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Pode-se compreender o desenvolvimento como um processo integral que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo de cada um dos indivíduos envolvidos em interações. A categoria *sentido subjetivo* pode ser assim definida:

Um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros. (GONZÁLEZ-REY, 2002, apud GONZÁLEZ-REY, 2004).

O autor esclarece que, tratando-se de uma compreensão sistêmica, os sentidos subjetivos se integram em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, sendo que estas serão sempre acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de interações. Dessa forma, poder-se-ia dizer que os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, mas também e ao mesmo tempo, uma produção social já que acontece sempre em contextos

interacionais, e que se diferencia de indivíduo para indivíduo, conforme o contexto determinado de cada interação.

Percebe-se que se mantém, sempre, a relação dialética entre aquilo que ocorre no nível social, compartilhado entre as pessoas, que Vygotsky denominou *processos interpessoais*, e aquilo que passa a acontecer no nível dos sentidos subjetivos, ou *processos intrapessoais*. Uma maneira eficaz de exemplificar a relação dialética entre os processos interpessoais e aqueles intrapessoais e, ao mesmo tempo, entre significado e sentido, é se referir à linguagem (discursiva). Tendo em vista que qualquer palavra representa um conceito, e mediante o fato de que ela sempre será inserida em um contexto de utilização, dela podem ser discernidos dois componentes: o *significado* (baseado em um sistema de relações objetivas que atribui a cada palavra pelo menos um dado de compreensão compartilhável) e o *sentido* (significado em associação com a maneira como um indivíduo é afetado pelo conjunto de relações presentes na vivência particular com cada palavra), possuindo este último muito maior variabilidade, pois irá sempre depender do contexto particular de uso e dos motivos, afetos e necessidades envolvidas. Assim, poder-se-ia dizer que o sentido representa a síntese de todos os eventos psicológicos que uma dada palavra desperta na consciência, como supõem Carvalho, Araújo, Ximenes, Pascual (2010) e que a consideração da relevância, por parte de Vygotsky, da análise conjunta do sentido e do significado é uma das formas de demonstrar a concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1992).

A análise dos quatro planos genéticos propostos por Vygotsky oportuniza a aproximação teórica dos fenômenos do *desenvolvimento* e da *aprendizagem*, já que a simples observação do fato de que os indivíduos e as espécies possuem maneiras de ser e de lidar com o mundo que se transformam, evoluem, implica em aceitar a dinamicidade dos processos psicológicos, sejam eles mais simples ou mais complexos. Por sua vez, aceitar a dinamicidade dos processos da psique, especialmente daqueles mais complexos, que determinam nossos comportamentos enquanto humanos, incita-nos a buscar descobrir a natureza dessa dinamicidade e a desejar

descrevê-la. Neste sentido, particularmente o plano da *microgênese* apresenta um valor inestimável para a investigação das relações entre os níveis de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado dos indivíduos – e é neste plano que se deve situar o entendimento da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). É bastante comum, especialmente em materiais de caráter pedagógico, que o conceito de ZDP apareça completamente desvinculado da ideia de microgênese, ou seja, da estrutura que dá sentido a ele. Perde-se de vista, assim, que o sentido da ZDP está em localizar, em cada contexto de interação, qual (ou quais) fenômeno(s) de aprendizagem que se encontra(m) em questão no momento, o que causa vários tipos de confusão e de inconsistências, os quais serão exemplificados mais adiante.

Após investigar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem hipotetizadas por alguns dos estudiosos de sua época (Thorndike e Koffka, por exemplo), a conclusão a que Vygotsky chegou foi um tanto quanto diferente, já que foi fruto de sua concepção dialética e contemplava, portanto, maior dinamicidade. Contrariamente à postura comum aos teóricos do desenvolvimento que buscavam determinar um nível de desenvolvimento para cada faixa etária, Vygotsky resolveu demarcar *dois* níveis. O primeiro nível foi denominado *zona de desenvolvimento real*, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais de uma criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” (VYGOTSKY, 1984, p. 95). O segundo nível foi chamado *zona de desenvolvimento potencial*, determinado por meio daquilo que uma criança consegue executar com a ajuda de elementos do meio ambiente (no caso de outras pessoas, com o auxílio de um adulto um companheiro mais capaz do que ela naquela tarefa ou assunto específico).

A zona de desenvolvimento real fornece informações acerca do que uma criança faz de maneira independente, dominando o assunto em questão, fruto de uma aprendizagem já realizada. Possui um caráter retrospectivo, pois o foco de atenção é algo que já aconteceu. Por outro lado, a zona de desenvolvimento potencial dá parâmetros relativos a algo que está na iminência de acontecer, de uma possibilidade que surge de forma potencial (levando-se em conta tanto a capacidade da criança quanto as possibilidades do meio de ajudá-la a

concretizar uma determinada parte do seu desenvolvimento), de uma aprendizagem ainda a se completar; oferece, portanto, uma visão prospectiva.

Vygotsky então situou, entre as zonas de desenvolvimento real e potencial, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Esta definiria a distância entre a primeira e a segunda, isto é, entre a zona real e a zona potencial. Vem sendo comumente definida como sendo a diferença entre o que as crianças resolvem de maneira autônoma e o que conseguem resolver com o auxílio de outrem. Ou, dito de outra forma, *indica o momento da construção conjunta de um conhecimento, o momento de uma aprendizagem que está se realizando de modo dialético*, o processo de desenvolvimento em andamento.

A opção pela localização de duas zonas de referência (a real e a potencial), sendo que entre as duas se localizaria a ZDP, é consequência direta da abordagem dialética de Vygotsky no que se refere aos fenômenos intersubjetivos e intrasubjetivos, e um bom exemplo da aplicação do *método marxista* à busca de compreensão de um conteúdo psicológico. Isso porque, em vez de focalizar uma dada competência em certo indivíduo (em seu plano intrapsicológico), a qual se manifestaria em uma determinada fase de sua vida (ou em um estágio pré-determinado, de acordo com cada faixa etária), a dinamicidade consiste em, justamente, focalizar a construção da referida competência enquanto *produto da interação deste indivíduo com outro* (na intersubjetividade que se cria na interação), destacando assim o caráter interativo dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Poder-se-ia dizer que Vygotsky aplicou aqui, na análise das zonas de desenvolvimento no sentido microgenético, o mesmo tipo de relação – entre o aspecto retrospectivo e o prospectivo – que visualizou como de utilidade inestimável para a Psicologia, metodologicamente falando. Quando este autor defendeu a necessidade de não negar as tendências históricas no desenvolvimento da Psicologia, estava se referindo ao âmbito *retrospectivo*, estabelecendo este como um dos parâmetros de referência para seu projeto científico. O segundo parâmetro estabelecido foi, então, *prospectivo*, e se refere ao fim almejado (potencial) para esta ciência: qual seja, uma Psicologia unificada, sustentada fundamentalmente pela “célula psicológica” (unidade

básica). A “ZDP” desta interação seria, assim, a postura intelectual de diálogo, aberta a encontrar uma síntese (eventualmente incorporando contribuições de diferentes sistemas psicológicos), a zona de aproximação que serve como meio, caminho, método (dialético) para se chegar àquele fim. Normalmente se observa uma grande confusão entre meios e fins – sendo este, inclusive, um dos problemas de interpretação que conduzem à conclusão de que a psicologia de Vygotsky pode ser denominada marxista. Uma análise mais cuidadosa dos aspectos retrospectivo e o prospectivo ajuda a dirimir esta confusão.

Sendo fiel à explicação encontrada no capítulo sexto (“Aprendizado e Desenvolvimento”) do livro *A Formação Social da Mente* (1984), capítulo que corresponde a um ensaio de Vygotsky publicado postumamente (originalmente em 1935), fez-se aqui referência às zonas de desenvolvimento em crianças, já que o autor usou como base de sua explicação acerca das duas primeiras zonas de desenvolvimento (zona real e zona potencial) os procedimentos relativos às crianças em idade escolar. Trata-se, é verdade, de um conceito (o conjunto das zonas de desenvolvimento) de excepcional valor para a compreensão dos fenômenos que ocorrem no âmbito educacional. Entretanto, a meu ver, a dinamicidade do conceito permite sua aplicabilidade a qualquer faixa etária, em qualquer contexto com potencial de se tornar um *lócus* de aprendizagem. E de qualquer conteúdo, independente de estar nos currículos escolares ou acadêmicos ou não.

Obviamente, trata-se de um conceito teórico. Um conceito que pode, sim, ter aplicações práticas, em contextos educacionais reais, como o próprio Vygotsky o fez no referido ensaio, mas não somente isso. Sua introdução do âmbito do projeto vygotkyano para a Psicologia significava algo ainda mais significativo: uma espécie de âncora para explorar a gênese das funções psicológicas superiores. Considerando-se como um dos importantes resultados dos processos interativos a (re)construção de recursos psicológicos entre os indivíduos envolvidos, a zona de desenvolvimento proximal representa a *região dinâmica* que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois, propicia a reconstrução pelo sujeito, por meio do processo de internalização, de uma atividade originalmente social, compartilhada, interativa. Assim, observa-se que a ZDP se configura como um

conceito aberto à dinamicidade e especialmente representativo do método dialético adotado por Vygotsky, ao mesmo tempo em que tipifica a base de suas concepções interativas sobre desenvolvimento e educação.

Diz-se que o conceito de ZDP foi cunhado por Vygotsky por volta de 1931 (ZANELLA, 2007). Segundo Freitas (2001), a primeira menção documentada da aparição pública do conceito de ZDP na obra de Vygotsky diz respeito a uma conferência realizada por ele em março de 1933, em Moscou, no Instituto Experimental de Defectologia. A versão publicada daquela comunicação oral se intitula “A Análise Pedológica de Processos Pedagógicos”.

Contudo, é possível que este termo não tenha sido exatamente “cunhado” por este autor. Van der Veer e Valsiner (1999) mencionam que Vygotsky teria afirmado não ser este conceito original: “Ele mencionou “Meumann e outros”, “pesquisadores americanos” e “a pesquisadora norte-americana McCarthy” como a origem do conceito.” (idem, *ibidem*, p. 375). Van der Veer e Valsiner (1999), no entanto, dizem que tais referências são bastante vagas, não tendo sido possível a eles encontrar as raízes do conceito. A dificuldade em precisar tal questão parece corroborar um pensamento que venho desenvolvendo: seria o conceito de ZDP uma descoberta ou uma invenção? Tendo em vista a possibilidade de se considerar a ZDP como um conceito de imensa amplitude – isto é, potencialmente aplicável a qualquer situação interativa de caráter social, desde que respeitados os critérios relativos ao desenvolvimento retrospectivo e prospectivo, conforme explicado anteriormente – não seria uma *invenção* de Vygotsky, ou de qualquer outro cientista anterior em que Vygotsky pudesse ter se inspirado. Seria, sim, a *descoberta*, ou melhor, o entendimento de uma faceta da lógica interacional que sempre existiu; uma perspectiva fenomênica subjacente às interações que tende a aglutinar as partes de modo a constituir uma relação homeostática (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

De qualquer modo, na época em que o conceito de ZDP começou a ser utilizado, explica Zanella (2007) que Vygotsky estava envolvido com uma série de ideias que poderiam auxiliá-lo na compreensão dos processos de construção de novas funções psicológicas superiores: o papel do jogo e da fantasia no desenvolvimento, a necessidade de conhecer tal desenvolvimento

prospectivamente e o caráter necessário das interações sociais na constituição do indivíduo humano. É provável que, de maneira a buscar compreender integradamente tais processos, Vygotsky buscou na ZDP um conceito teórico que tivesse uma função unificadora.

É lamentável Vygotsky não ter podido usufruir adequadamente deste papel *unificador* do conceito de ZDP, devido ao abreviamento de sua vida por conta da doença fatal. Mas, por que não, então, aproveitar esta condição – tendo-se primeiramente o cuidado de verificar se tal condição, de fato, procede?

Sobretudo porque o próprio autor não teve tempo hábil para avançar em seus projetos em relação à ZDP, a literatura acerca deste conceito é restrita, principalmente no Brasil. Poucas fontes disponibilizam informações, que, digamos, “inspirem confiança” – isto é, que pareçam relativamente fiéis ao projeto original do autor, não desconectando completamente o conceito de seu contexto teórico e metodológico original. Observação semelhante é feita por Chaiklin (2003) também no que se refere à literatura internacional, argumentando que Vygotsky tentava levantar uma série de temas associados à ideia de ZDP que não foram adequadamente confrontados na literatura contemporânea que recorre a este conceito, sendo que o mesmo acaba por se diluir, em vez de ser clarificado ou aprofundado. O referido autor corrobora o que defendo aqui, que é a necessidade de, no mínimo, tentar se entender os problemas teóricos e conceituais particulares a que Vygotsky se referia quando passou a se utilizar deste conceito. A ZDP é provavelmente um dos mais usados e menos compreendidos constructos que aparecem na literatura educacional.

Prestes (2010) compartilha da ideia, afirmando que “o conceito de *zona blijaichego razvitia*, desenvolvido por Vigotski, é um dos mais difundidos e ao mesmo tempo um dos mais banalizados.” (PRESTES, 2010, p. 168). Além disso, problemas de tradução que acabam por comprometer a compreensão do conceito de ZDP tal como foi idealizado por seu autor também podem ser encontrados. No Brasil o conceito já recebeu duas traduções: zona de desenvolvimento proximal (oriunda das traduções americanas, *zone of proximal development*) e zona de desenvolvimento imediato. Entretanto, de acordo com

a análise da autora, nem o termo *proximal* e nem o termo *imediate* transmitem verdadeiramente o que o Vygotsky compreende como *zona blijaichego razvitia*. Isso porque, em sua aceção original, a expressão carrega a ideia de colaboratividade, juntamente com a noção de que a proximidade do outro *pode ou não* desencadear desenvolvimento, *dependendo das possibilidades da pessoa de usufruir dessa colaboração*. Ou seja, diferentemente do que frequentemente se promulga, é sim importante o nível prévio de desenvolvimento do indivíduo que se supõe dever aprender com parceiro mais experiente. Prestes sugere que uma tradução possivelmente mais fiel à expressão em russo seja *zona de desenvolvimento iminente*, pelo fato desta se mostrar mais comprometida com o amadurecimento do aprendiz e sua então suposta “iminência” para a aprendizagem que se encontra em questão. Nesse sentido, tornar-se-ia mais plausível que a pessoa devidamente orientada e em colaboração possa resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha.

Talvez a proposição de Prestes (2010) ganhe mais sentido se refletirmos sobre a *imitação*, um dos mecanismos fortemente atuantes durante uma ZDP. Na concepção de Vygotsky, contudo, a imitação útil para a ZDP não é simplesmente uma cópia das ações do outro (*a mindless copying of actions*) (CHAIKLIN, 2003). A imitação é promotora do desenvolvimento na medida em que o indivíduo menos experiente na tarefa a ser realizada pode imitar uma série de ações que se encontram além dos limites de suas possibilidades de agir independentemente, mas é requisito fundamental que este possua algum entendimento das relações estruturais envolvidas no problema. Isso significa que o conteúdo a ser copiado deve estar dentro do potencial intelectual do indivíduo que, supostamente, será beneficiado com a interação.

A imitação somente funciona – portanto a própria ZDP – nos casos em que as funções psicológicas envolvidas ainda não estão suficientemente amadurecidas para assumir o desempenho da tarefa de forma independente, porém já se desenvolveram o bastante para que a pessoa possa compreender como usufruir de ações colaborativas (levantar questões ou pedir demonstrações) juntamente com o outro. A presença destes requisitos maturacionais permite que uma ZDP realmente aconteça (CHAIKLIN, 2003). Isso porque, conforme afirmou Hegel (1992) e discuti anteriormente, o

desenvolvimento pressupõe aquilo de que é desenvolvimento, isto é, o fim para o qual se move e o princípio ou a causa de si mesmo.

Pode-se compreender o pressuposto acima também pela via da *alteridade*. Como assumem Tunes e Bartholo (2004), o conceito de ZDP admite a posição antropológica que define o homem como o ente apto ao relacionamento pessoal com alteridade, na qualidade de um ser-em-relação. Os autores defendem, assim, que a verdadeira compreensão da ZDP exige “[...] o tratamento teórico unitário e simultâneo de dois sujeitos que se voltam um para o outro, o ajudante e o ajudado.” (idem, *ibidem*, p. 53). Além disso, conforme abordado no início deste tópico, para haver uma real comunicação – e, de fato, constituir-se uma ZDP – é preciso ter em conta os significados e sentidos que veiculam entre esses indivíduos, implicando dizer que ao espaço inter-humano que emerge deve ser dedicado todo o cuidado, um cuidado que comporte a análise dos dois (ou mais) sujeitos da interação. Desse modo, a psicologia do aprendiz abarca a psicologia de quem lhe ensina e vice-versa.

Na mesma direção, defendo que a *dialética das interações* embutida no conceito de ZDP seja o principal parâmetro para sua avaliação, já que a reciprocidade é condição mínima para que um diálogo se constitua como tal. Faz-se bastante claro, especialmente após as análises realizadas neste trabalho acerca da perspectiva metodológica de Vygotsky, que a ZDP deve ser encarada como um conjunto de processos que convergem para uma síntese dialética. Ao contrário do que comumente se veicula, a ZDP não é uma “fase” nem tampouco “um pedaço” do desenvolvimento da criança, localizado em alguma faixa etária específica ou em alguma parte do cérebro. Ela não é algo interno, enquanto particularidade de um ou de ambos os parceiros de interação. A ZDP *emerge* (ou não) no momento da interação, dependendo da qualidade desta e, conforme dito há pouco, da iminência das capacidades para o aprendizado – e conseqüentemente para o desenvolvimento – das pessoas envolvidas. É por esse motivo que, conforme explica Zanella (2007), a despeito de diferentes indivíduos apresentarem o mesmo nível de desenvolvimento real, o desenvolvimento posterior dos mesmos pode se diferenciar substancialmente.

Para encerrar a crítica ao modo no mínimo inconsistente como a literatura vem tratando o conceito de ZDP, principalmente na área da Educação, alguns exemplos adicionais podem ser aqui apresentados. Definições que restringem não somente a acepção vygotskyana de ZDP, mas que vão contra ao sentido pelo qual Vygotsky entendia o desenvolvimento humano e o fenômeno da aprendizagem são facilmente encontradas. Afirma Alves (2005), por exemplo, que “[...] só a criança aprende ou pode ser instruída no sentido humano do termo. Só as crianças possuem ZDP.” (p. 13). O mesmo autor, em outro ponto do artigo em que busca salientar o valor teórico do conceito de ZDP, escreve que “a origem imediata das propriedades individuais, internas, da personalidade é a colaboração, entendida em sentido amplo. Isto implica que o foco da investigação são as interações.” (idem, *ibidem*, p. 15). O autor em questão, ao parafrasear Vygotsky, acaba por contradizer sua própria afirmação anterior. Isso porque, se o foco é a interação – e as interações se fazem no mais variados contextos, envolvendo os mais variados indivíduos (até mesmo os não-humanos, mas deixemos estes de fora da análise por ora, já que o que está em questão é a instrução) – como se pode afirmar que só as crianças possuem ZDP? Aliás, o que é “possuir ZDP”, se a ZDP é algo que emerge, justamente, em um contexto de interação?

Sobre este problema da abrangência do termo, deve-se mencionar que alguns autores já vêm questionando, justamente, o porquê de um conceito potencialmente tão rico ser usado, frequentemente, de maneira tão restrita e superficial. Lantolf e Thorne (2006) apóiam uma visão mais abrangente para a noção de ZDP, como também buscou fazer Hedegaard (1996), com a proposta de uma pesquisa de caráter inovador, levada a cabo em uma escola dinamarquesa. A autora tinha como objetivo formular teorizações sobre o desenvolvimento da personalidade de crianças, bem como a proposição de uma teoria instrucional associada, levando em consideração seus contextos culturais e sociais. Sua pesquisa acompanhou a mesma turma da terceira à quinta série em um programa de estudos em ciências sociais (biologia, história e geografia), sendo que a pesquisadora pretendia atingir seus objetivos por meio do conceito de ZDP, demonstrando seu grande valor como instrumento

analítico para a avaliação do desenvolvimento de crianças em conexão com os processos de escolarização.

Partindo de perspectiva semelhante, Trinta (2009) realizou um trabalho de revisão da literatura produzida entre os anos de 2000 e 2008 no Brasil, direcionada ao modo como o conceito de ZDP tem sido utilizado na literatura educacional ligada à aquisição de língua estrangeira. Dentre os dez artigos encontrados e analisados, o autor observou que a ZDP não foi objeto real de investigação em nenhum dos estudos. O construto foi apenas citado na seção de revisão de literatura de modo a justificar alguma análise teórica ou estudo empírico que seria posteriormente desenvolvido, sem, contudo, ser verdadeiramente trabalhado ou explorado como elemento que conduz ao desenvolvimento, como espaço de promoção do novo, como co-construção de conhecimentos. Segundo este autor, “tem-se a impressão, com base nos dados citados, que o termo ZDP vem sendo utilizado como simples recurso teórico de modo a tornar seções relacionadas à revisão de literatura mais robustas, tendo em vista que a teoria sócio-cultural vem sendo amplamente considerada em atuais estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.” (idem, *ibidem*, p. 165).

Assim sendo, observa-se um pequeno despontar de consciência para o “triste destino” do conceito de ZDP, ao menos por enquanto. Apesar de alguns poucos autores virem buscando trabalhar com base em uma concepção mais ampliada de ZDP e, inclusive, ousando criticar as formas como este construto tem sido utilizado, a alusão mais comum a este conceito aparece de forma desconectada ao modo como Vygotsky percebia o desenvolvimento humano. Isso inclui a ausência de consideração à perspectiva da microgênese e aos demais planos genéticos de desenvolvimento nos estudos sobre a ZDP, o que acaba por implicar uma dicotomização entre os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento. Costuma-se relatar apenas que “Vygotsky introduziu a noção de ZDP com a intenção de resolver os problemas práticos da psicologia da educação: a avaliação das capacidades intelectuais das crianças e a avaliação das práticas de instrução.”, como o faz Freitas (2001, p. 29), por exemplo. Muito embora a autora citada, em sua tese de Doutorado, mais adiante mencione a defesa de Vygotsky sobre a necessidade de se levar em

conta o “[...] *movimento* das transformações psicológicas” (idem, ibidem, p. 30; grifo da autora) – o que, em princípio, sugeriria a exploração de questões desenvolvimentistas – nada mais é tratado a respeito, centrando-se o foco tão somente na experiência de ensino-aprendizagem. Chaiklin (2003) compartilha deste tipo de crítica aqui levantada, pois, segundo o autor, não faz sentido falarmos em ZDP a menos que tenhamos uma teoria de desenvolvimento com a qual possamos associar determinados fenômenos e estratégias que dialoguem com a noção de valorização dos processos dialógicos e dialéticos de construção de conhecimento.

Góes (2001) aponta também um problema frequente encontrado na literatura contemporânea quando se refere à abordagem da ZDP, que é o “privilegiamento da dimensão intelectual, enquanto é negligenciado o entrelaçamento de questões afetivas, referentes ao plano pessoal, interpessoal e normativo das práticas sociais.” (idem, p. 84). A negligência presente nas formas pelas quais a ciência psicológica e a Educação contemplam os aspectos relativos ao intelecto e à esfera afetivo-emocional foi advertida pelo próprio Vygotsky e, conforme argumentado no Capítulo III deste trabalho, poucos avanços efetivos se fizeram notar desde então. No capítulo mencionado expus acerca da intrínseca interdependência e convergência de tais aspectos reconhecida por Vygotsky, que chegou a considerá-los parte de uma mesma unidade funcional, a qual seria estudada por ele mais aprofundadamente na sequência (conforme declaração de Luria, reproduzida no Capítulo III). Algumas das categorias mais importantes do âmbito da afetividade e várias das possibilidades de se entender sua relação com a inteligência foram elencadas por ele e, assim mesmo, os autores que se referem ao conceito de ZDP – tão importante para se entender melhor a relação entre desenvolvimento e aprendizado – tendem a ou privilegiar sua dimensão social, ou sua dimensão cognitiva. Raramente, mencionam aspectos da dimensão afetivo-emocional, simplesmente desintegrando aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que são, por definição – e sendo fiel à própria concepção psicológica de Vygotsky – inseparáveis.

4.3 A Importância do Lúdico e da Arte na Educação

Têm sido associadas ao conceito de ZDP as atividades lúdicas, o jogo, a imaginação e a fantasia, e, portanto, também as artes como imprescindíveis para o desenvolvimento infantil – mas que nem por isso deixam de ser também importantes na vida adulta. Devido à tradição racionalista, pouca atenção vem sendo dada a este aspecto, tanto no que tange à divulgação das valorosas ideias de Vygotsky a respeito, como, na prática educacional, poucos resultados se deixam notar que sugeriram uma maior conscientização dos profissionais, especialmente daqueles ligados à Psicologia e à Educação, acerca da relevância de tais atividades no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A *imaginação* guarda um lugar especial nas teorizações de Vygotsky. Toda atividade humana que resulta em algo novo é um trabalho criativo e este se fundamenta na imaginação. O autor afirma que esta é a base de toda atividade criadora, seja ela artística, científica ou técnica. Na verdade, tudo o que é criado pelo ser humano, todo o mundo da cultura, é produto da imaginação, a qual não é apenas um divertimento do cérebro, mas *uma função vital e necessária* (VYGOTSKY, 1932). A imaginação impulsiona o sujeito ao desenvolvimento, às conquistas, à transformação do real. Ser capaz de imaginar é ser livre do mundo exterior; pensar além do que se vê é a condição para criar um outro mundo possível. Desta forma, é a capacidade criadora que faz do homem um ser prospectivo, pois criando pode modificar tanto o presente, quanto o futuro (VIGOTSKY, 2009).

Explica o autor:

Toda atividade humana que não se limite a fatos ou impressões vividas, mas que crie novas imagens novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas formas e organizações. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente. (VIGOTSKY, 2009, p. 9; minha tradução⁹⁴).

⁹⁴ Texto no original: *Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas e*

A situação imaginária é a principal característica definidora das atividades que envolvem a ludicidade, como também as artes. E, mesmo que a capacidade simbólica ainda esteja em desenvolvimento, diz Vygotsky que os processos criadores aparecem já com todo o seu vigor desde a mais tenra infância. Afirma que, dentre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a capacidade criadora das crianças, o papel das atividades criadoras em seu amadurecimento e desenvolvimento geral, bem como o fomento desta capacidade pelos adultos (VIGOTSKY, 2009).

Nesta mesma obra (*La Imaginación y el Arte en la Infancia*), Vygotsky argumenta que desde os primeiros anos de vida de uma pessoa encontramos processos criadores que aparecem, sobretudo, nos jogos e no brinquedo. O que estas atividades propiciam é o “faz-de-conta”, situações imaginativas e de criação espontâneas, as quais são privilegiadas em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento:

O menino que cavalga sobre um pedaço de madeira e se imagina montando um cavalo, a menina que brinca com sua boneca e crê ser mãe, as crianças que brincam de ser ladrões, soldados, marinheiros, todos mostram em suas brincadeiras exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. (VIGOTSKY, 2009, p. 12; minha tradução⁹⁵).

Em suas brincadeiras, as crianças reproduzem muito do que veem, e, nesse sentido, é bem conhecido o papel da imitação nos jogos infantis. Porém, tais elementos nunca são levados pelas crianças às brincadeiras tais como eram na realidade. Isso significa que elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas a reelaborá-las criativamente, combinando-as entre si e edificando com base nelas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades do momento. A nova combinação de elementos constitui algo inovador, criador, *que pertenece à criança*, sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de combinar o antigo com o novo é que compõe as bases da criação.

planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

⁹⁵ Texto no original: *El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación.*

A criação é também a base das artes e, como Vygotsky, principalmente em sua época como crítico de arte era grandemente inspirado em Hegel, vale à pena resgatar o que este filósofo defendia em relação ao assunto. Para Hegel (2001), a obra artística é uma unidade indivisa do espiritual e do sensível. Sua produção autêntica é fruto da atividade da fantasia de um grande espírito e de um grande ânimo. Fazer arte é conceber e criar representações e figurações dos mais profundos e universais interesses humanos por meio de uma imagem determinada e sensível. A atividade artística não se presta a determinações e regras, pois é uma atividade espiritual que trabalha a partir de si mesma, para “trazer à intuição espiritual um conteúdo bem mais rico e diferente e configurações bem mais abrangentes e individuais.” (idem, *ibidem*, p. 48).

Assim, embora existam certas regras na brincadeira infantil, como também existem normas de composição na atividade artística, o papel das regras deve ser bem delimitado, pois o excesso de regras inibirá a criação, a imaginação, a fantasia, atrapalhando o artista, bem como a criança em desenvolvimento. Discutiu Vygotsky acerca disso em uma palestra proferida no Instituto Pedagógico de Leningrado, em 1933, publicada em 1966 na obra intitulada (em português) *Problemas de Psicologia*, e que compõe o Capítulo 7 do livro *A Formação Social da Mente* (1984). Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que podem mudar durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. A ideia de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem qualquer regra não é correta (toda situação imaginária contém regras, às vezes de uma forma oculta), diz Vygotsky; assim como é incorreto conceber que os jogos baseados em regras eliminem as situações imaginárias.

Entretanto, a tarefa do pesquisador em Psicologia vai muito além de analisar o papel das regras na brincadeira. As situações imaginativas e de criação, de “faz-de-conta”, são extremamente importantes para o desenvolvimento cognitivo humano. No caso da criança, explica Oliveira (2003) que isso ocorre porque quando ela é levada a agir em um mundo imaginário acaba por ser “projetada” para a frente em termos de suas possibilidades de desenvolvimento. O contexto é definido pelo significado estabelecido pela

brincadeira e não pelos elementos reais presentes na situação. Nas palavras de Vygotsky (1984), “[...] A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.” (p. 110). Cria-se, então, a oportunidade de se relacionar não com a literalidade, a concretude do objeto ou da situação à sua frente, mas *com a ideia*, com a abstração de que se reveste o objeto ou a situação em questão; e é isso que exige dela comportamentos em um nível de desenvolvimento mais avançado do que nas atividades comuns.

Além disso, a fantasia e a imaginação estão, para Vygotsky, a serviço último da *afetividade*. O autor critica duramente a maneira como os fenômenos psicológicos acabam sendo compartimentalizados pela postura científica excessivamente analítica e racionalista, que dicotomiza os aspectos do âmbito cognitivo daqueles da esfera afetiva e motivacional:

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que *inclui tudo aquilo que é motivo para a ação*. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque *todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos*. (VYGOTSKY, 1984, p. 105; grifos meus).

Assim sendo, mesmo que sua expressão apareça muitas vezes como pensamento lógico, a finalidade e a direção da atividade são dadas pelo âmbito afetivo-emocional. De acordo com Elkonin (1998), a origem do jogo está no anseio de pôr em prática uma ideia atraente, o que significa dizer que, ao jogar, a criança está sendo movida por algo que a impulsiona. Nesse sentido, questionam Camargo, Martins e Santos (2006): o que leva as crianças a elegerem determinados temas e, em consequência, determinados papéis em suas atividades lúdicas? O que as brincadeiras das crianças nos revelam? O que as crianças estão demonstrando daquilo que percebem das relações que as pessoas estabelecem com elas? E, ainda, o que estes “protagonistas da vida real” estão pretendendo significar em seu mundo imaginário?

Em uma das conferências dadas por Vygotsky, em nossa língua denominada *A Imaginação e seu Desenvolvimento na Infância* (VIGOTSKI, 1998), o autor aproximou as categorias imaginação e emoção, bem como examinou seu papel na mente humana. As emoções assumem, na psicologia de Vygotsky, um papel ativo na psique, não como fenômenos auxiliares, mas como processos que desencadeiam ações – e não somente são desencadeados por elas. Sobre a posição do autor em relação ao assunto, explicam Machado, Facci e Barroco (2011):

Em suma, a conferência sobre imaginação é também uma redação sobre a emoção, na medida em que ambas as funções são classificadas como superiores, culturalizadas, e assumem papéis semelhantes na história da Psicologia: foram relegadas à condição de epifenômenos, ao mesmo tempo em que a maneira como foram estudadas pela Psicologia demarca a cisão das correntes psicológicas em psicologia causal e psicologia descritiva. Um dos pontos que Vigotski procurou destacar nesse texto foi a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação. (idem, ibidem, p. 650).

O motor da imaginação é o afeto. No que Vygotsky denominou “forma visionária de imaginação”, o pensamento se subordina aos impulsos e interesses emocionais. O que para a racionalidade parece irreal, é real no sentido emocional. É esta a atividade da imaginação. Além disso, diz Vygotsky: “A essência do fato é que a imaginação é uma atividade extremamente rica em momentos emocionais.” (VIGOTSKI, 1998, p. 124).

Vygotsky percebia que os afetos possuem um papel muito mais determinante sobre a psique humana do que a própria ciência psicológica conseguia (e consegue até hoje) assumir. Acerca deste assunto já debati longamente no capítulo anterior. O que desejo acrescentar neste momento é, somente, que a intuição de Vygotsky sobre a atividade das emoções como *processos que desencadeiam ações* vem ao encontro da definição etimológica do termo *emoção*, a qual denota tal cerne de ignição do movimento, das ações humanas: o prefixo ‘e’ significa “pôr-se em” ou “colocar-se em” (em relação a algo); e ‘*moção*’ significa “movimento”. Ou seja, emoção é “aquilo que nos coloca em movimento” (DEBRAY, 1993).

Então, coloco em evidência: há sempre algo de “emocional” contido na dinâmica da existência das coisas, ou seja, há sempre um sentido resultante de como as coisas *afetam* e *são afetadas* pela realidade que as leva, de um modo

ou de outro, a estarem fazendo o que estão fazendo e de serem o que são. Logo, deve ser relevante dar atenção, no caso humano especificamente, ao funcionamento de suas emoções e ao entendimento do que vem a ser a afetividade, tanto nas relações humanas quanto na interação do homem com o mundo. (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Por isso, em última análise, poder-se-ia dizer que todas as ciências, todas as disciplinas escolares, buscam compreender as interações entre as coisas, que são seus objetos de estudo. Saber sobre a interação entre as coisas nada mais é do que compreender como as coisas afetam-se mutuamente e até mais, no hiperespaço, na realidade mais ampla. Enfim, o conhecimento é o resultado das interações, da compreensão da “qualidade como as coisas se afetam”, ou seja, do sentido de *afetividade* envolvido nas relações, tanto de coisas quanto de pessoas. Desse modo, o conhecimento deveria estar intimamente ligado à compreensão da afetividade (qualidade dos afetos) envolvida em um determinado contexto em que há algo a ser aprendido. (idem, ibidem).

Por tudo isso, critica-se aqui a pouca atenção atribuída às atividades lúdicas e artísticas na escola. A arte pode vir a ser o agente implantador, no desenvolvimento humano, de mecanismos que venham a ajudar o educando a aprender a depurar seus sentimentos, sua afetividade, para o melhor uso do conhecimento acerca das coisas humanas. Ela engendra o fim e os meios existenciais a que o humano se propõe criar e recriar como intuito de vida. Logo, a arte é um agente de inserção à ética, à busca da felicidade humana, a qual não tem sentido sem as perspectivas afetivas e emocionais que caracterizam o viver da espécie. (idem, ibidem).

A criação infantil tem um valor pedagógico imenso, mesmo que seja “artisticamente fraca” (VIGOTSKI, 2004). Por meio da expressão e da criação artística, a criança se exercita no domínio de suas experiências, superando a concretude destas. Torna-se apta, portanto, a ascender em suas funções psíquicas, pois se coloca acima da vivência imediata, buscando compreendê-la e traduzi-la no plano abstrato. Assim, torna-se claro que a arte é um instrumento que integra as instâncias cognitivas e afetivas, agindo no sentido de equilibrar o organismo ao meio.

Para Vygotsky, o objetivo da escola “não é inocular méritos escolares especiais, seja de que espécie for, mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é nosso objetivo final.” (VIGOTSKI, 2004, p.68). E, sempre “aspirando a uma vida excelente”, completa o autor:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2004, p.456).

No entanto, o que se tem visto por parte da instituição escolar parece, mais uma vez, fugir aos propósitos almejados por Vygotsky. Camargo, Martins e Santos (2006) indagam: de que modo a escola vem atuando no sentido de possibilitar uma maior variedade de experiências no que diz respeito ao aspecto cultural humano, oportunizando vivências com a música, a arte, a literatura?

Uma resposta nada animadora no que tange ao desenvolvimento das capacidades criativas é fornecida por Oliveira (2010, p. 111): “[...] A escola trabalha de maneira a evitar as fantasias e os devaneios.” Também denuncia Camargo (2004): “[...] as artes na escola são ainda vistas como atividades supérfluas e as disciplinas da área podem sair do currículo a qualquer momento; [...] A Arte é sempre desvalorizada, justamente ela que humaniza, que torna as pessoas mais sensíveis, mais humanas.” (idem, ibidem, p. 185). Aponto algumas possíveis razões para tal: isso ocorre, sobretudo, porque vivenciamos um paradigma de privilégio ao conceito de desenvolvimento humano para questões essencialmente materialistas, como o mercado de trabalho, a economia e as ciências, em detrimento das questões relacionais e da sensibilidade humanas, ao que se enquadram, por exemplo, a ética e as artes.

Desse modo, a Educação assume rotinas de encaminhamento do desenvolvimento humano baseada em demandas de apenas certo aspecto da vida humana: a subsistência material. Disso decorre a condução dos educandos por pedagogias que assumem a meta de inserção ao mercado de trabalho, sobretudo, o que culmina no privilégio das ciências e apenas do desenvolvimento cognitivo. Esquece-se, com isso, da importância de se dar o

mesmo valor ao desenvolvimento ético, afetivo e sensível dos educandos (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, CEBULSKI, 2012).

Precisamente por meio dos processos elucidados neste tópico do presente trabalho é que as atividades lúdicas e artísticas exercem função tão importante no desenvolvimento psicológico. Poder-se-ia dizer que, à medida que o indivíduo aprende a interagir com o simbólico, especialmente quando este se reveste de descontração, de alegria, capacita-se paulatinamente a transmutar dimensões existenciais: a “pular” de um ponto de vista para outro sem “dissolver-se”, aprendendo a voltar para si mesmo e, ao mesmo tempo, por meio da alteridade, a retirar da experiência com o outro algo que lhe faça crescer, desenvolver-se, ampliar-se.

Sem alegria se tende ao fundamentalismo, pois o riso, sintoma marcante da alegria, denota o reconhecimento de paradoxos, contradições e afins, contrastes... Sem a instrumentalização concedida pela sensibilidade afetiva (a alegria, o riso), que facilita o reconhecimento destes contrastes – que muitas vezes se manifestam por meio de embates, da justaposição de conceitos ou ideias antagônicas – não é possível, igualmente, reconhecer que o embate necessita de reflexão ampliada sobre a reconhecida oposição, mas que pela dinâmica da interação dialética ela se esvai; e as coisas voltam, então, a se equilibrar. (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013b).

A maneira pela qual Vygotsky explica o que acabei de expressar é a seguinte, exemplificada na situação de brincadeira da criança: no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço, ou seja, ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer. Mas, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir por caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brincadeira. A cada passo a criança se vê à frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse agir espontaneamente (VYGOTSKY, 1984).

A subordinação às regras e a renúncia a agir sob o poder dos impulsos imediatos são o meio de atingir o prazer máximo. Isso pode ser exemplificado

pelos esportes. Em princípio, a criança somente tem prazer se o resultado do jogo lhe for favorável ou conveniente. Perder um jogo é, com muita frequência, acompanhado de desprazer. Porém, outras necessidades vão sendo, com o tempo, preenchidas pela prática deste tipo de jogo. Conseguir satisfazer às regras e, ao mesmo tempo, vencer torna-se uma grande fonte de prazer. Formam-se paulatinamente regras internas, regras de autocontenção e autodeterminação; em outras palavras, a participação em jogos competitivos desenvolve na criança uma nova forma de desejo, que vai além do reino da espontaneidade e da liberdade. Como diz Vygotsky (1984), “[...] Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (idem, ibidem, p. 114).

Aponta Vygotsky que a vida da criança parece exigir dela o trânsito entre dois tipos diferentes de comportamentos: aqueles possibilitados pelas atividades lúdicas, em que a ação está subordinada ao significado; e, por outro lado, aqueles requeridos em situações reais do cotidiano, em que a ação domina o significado, isto é, a situação é controlada pela materialidade do contexto. Um dado objeto pode ter, assim, um significado na situação de brincadeira e outro significado fora dela. Esse trânsito entre a literalidade e o sentido figurado das coisas é parte da “transmutação de dimensões” à qual me referi há alguns parágrafos.

E é por esse motivo que a brincadeira tem o poder de criar zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs) nas situações interativas que envolvem a criança. Nas atividades lúdicas, ela se projeta para além de seu comportamento habitual; é como se ela fosse maior do que é na realidade – ou tivesse mais recursos psicológicos do que tem de fato. Assim sintetiza Vygotsky (1984): “[...] Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob uma forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (idem, ibidem, p. 117).

A constatação de que as situações lúdicas se tornam oportunidade para a emergência de ZDPs leva alguns autores a questionarem acerca do caráter

social do fenômeno, já que um outro indivíduo não está, necessariamente, presente na brincadeira. Tentando elucidar esta inquietação, Góes (1997) afirma que “a mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais vividas em diferentes contextos.” (p. 14). E, considerando-se que o que está envolvido é um faz-de-conta, e que a situação de brincadeira é definida pelo significado estabelecido no momento e não pelos elementos reais presentes no contexto, conforme já extensamente explicado, então é óbvio que, mesmo que uma outra pessoa não esteja fisicamente presente, sempre existirá um “outro” (mesmo que imaginário) que complementarará o contexto de interação.

Finalmente, se as situações imaginativas, de faz-de-conta, envolvidas na ludicidade e nas atividades de cunho artístico são propiciadoras de ZDPs e, ao mesmo tempo, são ativadoras de catarses – no sentido explorado no capítulo anterior – então estes fenômenos devem ter algo em comum. Talvez fosse interessante investirmos em tal ideia, delineando pesquisas empíricas e articulando teoricamente a ligação entre estes dois fenômenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DO CAMINHO DO DIÁLOGO CIENTÍFICO

*Neste universo, a noite caía;
as sombras se alongavam em direção a um oriente
que não conheceria outro alvorecer.
Mas em outro lugar as estrelas ainda eram jovens
e a luz da manhã refulgia;
e, pelo caminho que já trilhara no passado,
o Homem voltaria um dia a caminhar.
(ARTHUR C. CLARKE).*

Começo minhas considerações finais me reportando à epígrafe acima. Na verdade, essas são as palavras de encerramento do livro mais significativo para mim, particularmente⁹⁶. É um romance⁹⁷, mas ele significou o início das catarses que me impulsionaram a chegar ao conteúdo deste trabalho e, por conseguinte, ao que significam estas considerações finais. Ou seja, foi o início deste fim aqui presente.

Quero chamar a atenção, especialmente, para a expressão “pelo caminho que já trilhara no passado, o Homem voltaria um dia a caminhar”. Caminhar? Em que caminho? Que caminho é esse? É o *caminho!* A própria ideia de caminho é o caminho. Isto é, parece que estamos sem caminho: “sem motivos, sem objetivos... estamos sós e nenhum de nós sabe exatamente onde vai parar...”, como diz certa canção⁹⁸... Por isso, precisamos buscar como caminho a busca da compreensão do que é um caminho.

Todo caminho é um instrumento, um meio para se chegar a um objetivo. No caso do Homem, seu caminho, sua maior instrumentalização, é o diálogo. Dialogar é caminhar: é o caminho do caminho existencial. É trilhar objetivos, é depurar metas. E não para *um* homem exclusivamente, mas *também* para ele.

“Pelo caminho que já trilhara no passado, o Homem voltaria um dia a caminhar”. Quer dizer que o homem já conheceu este caminho, já o percorreu? Claro! Se não, nem haveria civilização. Aquele Homem talvez não seja mais

⁹⁶ Li, pela primeira vez, aos catorze anos. Há três décadas, exatamente.

⁹⁷ Trata-se da obra de Arthur C. Clarke, *A Cidade e as Estrelas*. Uma espécie de releitura da Alegoria da Caverna, de Platão (*República*); ambientada em uma atmosfera de ficção científica, especialidade deste autor (quem já não ouviu falar de *2001: Uma Odisseia no Espaço?*).

⁹⁸ *Infinita Highway*, do grupo brasileiro (gaúcho) Engenheiros do Hawaii.

este homem. Sonha-se e daí se sabe aonde se quer chegar. Compartilhamos os sonhos e, então, conseguimos chegar; se for um bom sonho, mesmo que de difícil realização. Se a humanidade caminhou é porque sabia que o caminho era o diálogo. Sua maior evolução é, provavelmente, a linguagem. E toda sua psique é projetada para a instrumentalização da linguagem, para o exercício do diálogo.

Mas o Homem se complicou. Ao conquistar a linguagem, esqueceu-se de que era preciso, igualmente, dominá-la. Ou seja, não bastaria tê-la, era preciso saber usá-la. É como o adágio de Epicuro: “é preciso viver, não só existir”. Despreendeu-se do princípio de que a linguagem, e, por conseguinte, a faculdade de operá-la, que é o pensamento, era(m) o caminho do caminho. Isto é, a linguagem é o método (caminho enquanto instrumento) para viver (o caminho de ser). O que restou foi só o caminho *per se*. Perdeu-se de vista que todo caminho precisa de um caminho, de que tudo precisa dialogar. De que cada um é *um* (caminho) que precisa de *outro* (como caminho).

Quando não há caminho do caminho, método do método, o que sobra são apenas opiniões. Um método que não tem nem motivos nem objetivos só leva a opiniões (soluções precárias, que vale para poucos), nunca a verdades (ou soluções apropriadas integralmente). O que acontece, por exemplo, quando os comentadores e pesquisadores que sucederam a Vygotsky – o objeto modelar de estudo deste trabalho – tendem a interpretar seu projeto científico para a Psicologia como uma psicologia marxista, por exemplo, ou a classificar Vygotsky simplesmente como um cognitivista. Enviesamentos.

O objetivo geral deste trabalho foi justamente tentar mostrar este problema do enviesamento. Procurei mostrar que é preciso um caminho adequado para apreender qual era o caminho científico que Vygotsky buscou traçar para a ciência psicológica. Apontei que muitos se atêm a observar a aproximação de Vygotsky com o método marxista e, porque “apreciam” em demasia os valores da ideologia marxista, recaem em concluir que a psicologia que este autor almejava era uma psicologia marxista. O próprio Vygotsky proferiu que isso seria um erro e que trabalhava por encontrar o verdadeiro caminho da Psicologia; em última instância, o caminho para a compreensão da

psique humana – a qual operacionaliza nossas ações no mundo, logo é o caminho para nossa existência.

Ou seja, Vygotsky implicava que o marxismo não era o nosso caminho existencial; era o caminho para compreendermos e equilibrarmos o caminho do nosso sentido existencial, que é interacionista. Portanto, o marxismo não é o próprio interacionismo. O marxismo é *um* caminho possível para alinharmos nossas interações, pois ele possui uma base dialógica, a dialética. Ele é um instrumento, como muitos outros, para coordenarmos nossas interações, mas ele não é já as nossas interações. O marxismo é um (primeiro, o *meio*) caminho; nossas interações é outro caminho (*final*, o objetivo).

Trabalhei em demonstrar que há bons motivos para se acreditar que os principais motivos que provocam tal enviesamento dizem respeito ao modo (método) como investigamos, logo, como compreendemos a realidade. Tal método é parcial, pois é construído sem o alicerce básico para a ampliação do entendimento: princípios dialógicos que objetivem harmonia (homeostase) na interação entre os vários possíveis pontos de vista (opiniões) acerca de um assunto (objeto de estudo). Disso resultam posturas diletantes para tratar das interações e o que elas significam; o que, no limite, é precisamente o objetivo da compreensão da realidade.

Tais posturas diletantes ou provocam ou são provocadas pela filodoxia sectária, como um círculo vicioso que se retroalimenta. A filodoxia, enquanto apego exagerado a opiniões pouco claras ou que precisam ser mais bem depuradas, também contamina as relações humanas em todos os níveis, e faz a ética não emergir, ou seja, as interações ficam “fora da ordem”. Pois não há a verdadeira linguagem acontecendo – aquela que deseja harmonizar as interações, deixá-las “em ordem” – quando se age com filodoxia indelével. Neste sentido, só um dos planos da dualidade da realidade fica sendo visto como verdadeiro. Daí nos afundamos em outro problema, o dualismo.

Compreender a realidade apelando ao dualismo é criar outro obstáculo à operação da linguagem enquanto instrumento homeostático para as interações. Pois o dualismo confere uma falsa independência entre os fenômenos da realidade, como as esferas ideais e materiais. O dualismo nos faz também

acreditar que somos completamente livres, independentes do outro, e, portanto, destacados da responsabilidade de buscar cuidar da harmonia interacional: cuidar do outro (e de sua opinião) assim como cuida de mim mesmo (e do que acredito). É o tradicional engodo referente ao livre-arbítrio. Pois não há o tal do livre-arbítrio *per se*; só há se for realizado em conjunto, buscando equilibrar a existencial em um sentido amplo, monista. Neste caso, seria melhor chamar de “conjugado-arbítrio”.

Recentemente, ouvi de um amigo, que também é acadêmico, professor da Universidade à qual estou vinculado para realizar este trabalho de doutoramento, o relato de um episódio que lhe ocorreu há pouco tempo. Parece-me que ele esteve com seu orientador de doutorado, da UNICAMP, juntamente com vários outros colegas doutorandos da mesma época, que eram, inclusive, parte de um grupo de estudos. Neste encontro o seu orientador disse que estava feliz em vê-los todos reunidos ali, sabendo do sucesso que todos eles alcançaram; afinal foram alunos da renomada UNICAMP. Contudo, o professor acrescentou se eles já haviam parado para pensar o quanto eles teriam avançado se tivessem mantido o contato, se tivessem construído projetos juntos; enfim, continuado a elencar a força maior que todos pareciam ter quando estavam todos reunidos, trabalhando em conjunto (?).

Enfim, o diálogo precisa ser mais bem praticado. A linguagem necessita deixar de ser uma ilusão. Isso me faz elucubrar: por que tantas pessoas não gostam de ler? Por que é tão difícil fazer entender o valor da leitura na educação? Penso que seja por que os livros têm sido produtos de homens que intentam demonstrar, de um lado, os percalços das vicissitudes humanas, e isso todo mundo compreende como muito concreto e, de outro, as possíveis soluções (os finais felizes), e isso parece muito abstrato, utópico mesmo. Mas acontece que tais livros denotam, “jogam na cara”, nossa incompetência em passar de um ponto ao outro, do sofrimento à felicidade, de alcançar as interações harmoniosas, “em ordem”.

E é doloroso demais ficar exposto a isso a toda hora. Além do mais, o que dá vontade mesmo é de praticar isso, é sair do idealismo das histórias e da cientificidade – que promete, mas não cumpre, o bem estar integral, de verdade, da espécie; mas nos dá artifícios engodos que nos desviam de

observar o que está acontecendo com a nossa afetividade, com as nossas interações humanas. O que se quer mesmo é interagir, procurar “viver, não só existir”.

Neste sentido, o que ocorre, quando queremos a todo custo que nossas crianças leiam, é pedir que elas conheçam a linguagem mas não conversem. Elas sentem isso, de uma forma ou de outra, e tentam rechaçar. Querem conversar, dialogar... Por isso, são tão “espoletas” em sala de aula. Precisamos não só dar o método (a linguagem), temos de dar sentidos e objetivos para o método (ensinar e praticar o sentido da interação, a busca da harmonia). E ensinar o sentido e objetivo é outro método – é o método do método. É o método da vida, não só da escola. Se isso não for inserido no sentido da educação, a leitura tenderá sempre a ser chata⁹⁹. E, como isso não é dado às crianças, quando elas ficam adultas dão isso aos seus filhos e, assim, temos um círculo vicioso *ad infinitum*. Depois, não à toa, vemos enviesamentos diletantes, filodoxias indelévels, parca ética...

Por tudo isso, penso ter concretizado meu objetivo geral com este trabalho. Acredito ter demonstrado que tudo isso está, sim, acontecendo. Que temos um cenário de problemas com o método e a postura com que buscamos compreender a realidade. E que o projeto de Vygotsky para a Psicologia, muitas vezes, está assim sendo lido. Que há uma leitura enviesada, filodoxa, diletante, acerca deste projeto.

Passarei agora a pontuar algumas considerações acerca dos objetivos específicos que foram assumidos como estruturação deste trabalho. Sei que são muitos objetivos específicos, comparativamente a outros trabalhos acadêmicos que há por aí. Contudo, como já expliquei, isso se deve ao tipo de trabalho que aqui me propus. Quis dialogar, conversar, sobre ciência como conteúdo e forma do verdadeiro fazer científico. Se tivesse me restringido a um recorte específico, bem pontual, dificilmente teria conseguido sequer pensar em dialogar com o leitor. Apenas demonstraria uma análise e o leitor não seria um interlocutor, seria apenas um avaliador do meu trabalho, do meu esforço. O leitor não pensaria *comigo*; pensaria *sobre mim*, acerca do que apresento. E para o leitor pensar comigo o assunto precisa ser abrangente, reverberar

⁹⁹ Por acaso a leitura deste trabalho foi chata...? Estou preocupado, angustiado...

também em seu universo humano, não somente acadêmico. Com o que, um recorte diminuto não o tocara neste sentido, pois tal recorte, pelo menos em um primeiro momento, seria apenas de meu interesse. Afinal, eu o escolhi; ele tem alcance breve e o outro talvez não se sinta motivado a ver no trabalho algo além da avaliação *per se*. Enfim, penso que o recorte de pequeno alcance limitaria a possibilidade do diálogo. Sendo que este trabalho versa sobre a dificuldade do diálogo, com foco no científico.

Mas devo voltar aos objetivos específicos. Portanto, agora farei um brevíssimo balanço acerca das discussões que os objetivos específicos suscitaram:

1. *Apontar o estado de filodoxia na condução da investigação científica (busca da compreensão da realidade):*

Penso ter definido adequadamente o conceito e o que ele carrega de problemático para a investigação científica. A filodoxia em si não é o problema, mas sim a postura sectária que, muitas vezes, está agregada. Neste sentido, a filodoxia provocará enviesamentos diletantes na compreensão da realidade. E isso foi bastante debatido quando das análises do caso da leitura do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia.

2. *Debater acerca da definição dos pontos de referência para a busca da compreensão da realidade (investigação científica): normalidade, recorte de pesquisa e movimento e espacialidade do objeto investigado (dinamicidade):*

Acredito ter promovido tal debate. Nas análises do caso da leitura de Vygotsky isso fica claro quando aponto a postura enviesada ao marxismo como sendo a normalidade que se deve esperar ao ler este autor; a como o recorte de pesquisa dos comentadores, por diversas vezes, não leva em conta o movimento investigativo e a espacialidade (circunscrição) do objeto em questão, a Psicologia; e que não existe compreensão da realidade adequada (incluindo-se o entendimento do projeto vygotksyano) se não se levar em conta o fato de que a realidade é dinâmica.

3. *Denotar o papel do pensamento e da linguagem enquanto fomentadores do diálogo, o qual, por sua vez, tem o objetivo final de colocar a interação “em ordem”, ou seja, equilibrar, colocar em estado de homeostase, as relações (em todos os seus níveis):*

O pensamento – que produz o entendimento – e a linguagem – que articula o pensamento em relações ampliadoras do entendimento (tanto dentro do indivíduo como externamente) – retroalimentam-se na missão de coordenar a existência, fazendo-a tender à homeostase, quando da interação “em ordem”, equilibrada. No caso de Vygotsky, o que me parece é que, muitas vezes, olha-se a linguagem deste autor, seu método marxista, mas não se observa seu pensamento, a crítica a como se nota a psique humana, por meio de múltiplas tendências e teóricas, e a necessidade de se unificá-las em um entendimento integral.

4. *Conectar a relevância da ética à aferição e construção do método científico:*

A ciência deve ser feita por pessoas em conjunto e nunca por uma única pessoa. Ou seja, a ciência só avança quando há diálogo entre as pessoas para que se troquem informações acerca dos dados da realidade, seja em que nível for. Quando os dados são cruzados, então se pode ter uma solução mais apropriada acerca da compreensão da realidade. Portanto, o método científico não pode se restringir a um modo técnico de lidar com os dados, simplesmente. Pois mesmo o método ainda é uma informação a ser depurada da realidade, ao que se torna imprescindível se adicionar à sua concepção o sentido da ética. Até mesmo porque ética é uma coisa bem mais universal do que as simples relações sociais humanas; é a base de toda e qualquer linguagem que tem como objetivo equilibrar as interações, como analisei ao observar a ética à luz, principalmente, do pensamento de Spinoza. Por isso tudo, concluo que o enviesamento na leitura do projeto vygotskyano, muitas vezes observado, é também uma questão ética, haja vista que o método com que são feitas as análises não levam em consideração um diálogo justo com o autor, respeitando seus parâmetros de objetivo para a pesquisa.

5. *Adentrar na discussão acerca das causas das interferências contraproducentes do dualismo na investigação científica:*

O dualismo é um dos principais fatores que faz com que o sentido ético universal da linguagem não prevaleça. Analisar as coisas apenas por um viés da dualidade da realidade é abrir portas para não aceitar a opinião do outro. Pois o dualismo provoca a falsa impressão de que não há necessidade de interdependência entre os elementos de interação na realidade, ou seja, de toda a realidade. Era exatamente contra este tipo de dualismo que Vygotsky lutava por combater dentro da Psicologia.

6. *Defender a necessidade da reflexão monista (sistêmica ou integralista) para a confecção de métodos de investigação eficientes:*

De forma complementar ao tópico anterior, digo que há interdependência entre os múltiplos e variados elementos da realidade. Portanto, se o dualismo impede a harmonização desses elementos, há de existir um método de visão de mundo que possa agir em contrário: o monismo. Assim, é preciso, conforme avancei nas análises, reportar a construção de métodos à concepção monista de compreender a realidade. Vygotsky compreendeu isso e buscou, a partir do método marxista, encontrar este outro método monista (o tal método do método). Contudo, muitos dos sucessores do seu ideário científico para a Psicologia se desprenderam deste entendimento, conforme busquei demonstrar ao longo de minhas análises acerca da leitura que comumente se apresenta deste autor.

7. *Apontar o imprescindível valor do monismo e da afetividade dentro do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia:*

Evidentemente que, se não concordo com a leitura que muitos fazem acerca do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, ao mesmo tempo, estou apresentando uma releitura do mesmo, em comparação com o que relatei ser uma tendência, principalmente com relação ao marxismo e à negligência acerca do papel da afetividade em seu projeto. Basicamente, aponto que o projeto vygotskyano é a busca da localização de uma psicologia monista, integralizadora das variadas tendências teóricas que esta área científica abarca. E não de uma psicologia marxista. Ao que se alia a ideia de

que o ideário de Vygotsky compreende e busca explorar o papel da afetividade de um modo próprio, o que, muitas vezes, faz com que quem olhe de forma restrita para tal conceito não “enxergue” onde Vygotsky queria chegar. Ou pelo menos vislumbrar que tal instância para a afetividade não é a mesma que existe, já que este autor não conseguiu concretizar seu intento, por conta de sua morte prematura.

8. *Assinalar alguns dos desvios interpretativos e metodológicos de nível filodoxo na leitura do projeto científico de Vygotsky:*

Basicamente, os desvios interpretativos comuns que se apresenta na leitura de Vygotsky são relativos ao marxismo e ao que realmente este autor localizou para a educação, o nicho articular do desenvolvimento da psique. Busquei demonstrar ao longo das análises que muitos o interpretam como um psicólogo marxista, sendo que nem é possível existir um psicólogo marxista propriamente dito; isto porque o marxismo não é uma instância da psique ou do comportamento oriundo da psique e o psicólogo deve ser um especialista em psique. Claro, pode haver um psicólogo que participe do marxismo no que ele oferece de bom e, portanto, ser um psicólogo e um marxista, mas não um psicólogo marxista. E, desta confusão, advém uma série de outros problemas interpretativos acerca do projeto vygotksyano, todos basicamente enviesando opiniões, caracterizando uma atitude filodoxa sectária. Posso citar, por exemplo, a classificação deste autor como um autor que privilegia a aprendizagem em detrimento do desenvolvimento. Que prioriza a cognição e negligencia o âmbito dos afetos, sendo caracterizado como um cognitivista. E de que ele vê a aprendizagem “de fora para dentro” e nunca “de dentro para fora”. Se Vygotsky era um bom monista, alguém que compreendia que a linguagem bem articulada promovia a interação “em ordem” e que uma interação é uma troca mútua rumo à homeostase, então ele devia saber que a aprendizagem, assim como a linguagem, é sempre ambos os níveis (intra e inter) conjugados. Aliás, ele mesmo fala em intersubjetividade e intrasubjetividade. Isso fica bem claro, a meu ver, por meio do adequado entendimento do seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

9. *Revisar o papel do método materialista histórico e dialético dentro do projeto científico de Vygotsky:*

O método marxista dentro do projeto científico de Vygotsky, conforme aludi no início destas considerações finais, é um método anterior ao verdadeiro método da psicologia vygotskyana, que deveria ser monista e que ele não conseguiu completar. O marxismo foi imprescindível para o percurso deste autor, mas não o único caminho que ele deveria percorrer. Assim, o papel do tal método materialista histórico e dialético era o de auxiliar a compreender o objeto da ciência psicológica, não o de operá-lo, pois esta operação quem iria indicar seria o próprio objeto, de acordo com suas características fundamentais.

10. *Revigorar, a partir de Vygotsky, o debate acerca da função de uma teoria-método na ciência:*

A única forma de uma concepção monista de compreensão de realidade poder ser instrumentalizada metodologicamente é por meio de uma teoria-método. Pois, apesar de a realidade ser integral, conforme busquei argumentar e o próprio Vygotsky assumia, ela é dual. Então, por um lado, todos os dados da realidade devem passar pelo crivo das duas formas básicas em que eles operam, nas ideias e na materialidade, por isso devem ser analisados por ambos os caminhos. Porém, por outro lado, para compreender a articulação dessas duas características fenomenais, é preciso uma teoria unificadora, *meta* às anteriores, para a verificação e compreensão maior da realidade desses dados.

11. *Defender a interdependência que a busca da compreensão da realidade tem, mesmo em nível racionalista, em relação à afetividade e à subjetividade:*

Não é possível negar a natureza das coisas, a não ser com uma postura filodoxa indelével. Neste sentido, é preciso reconhecer que a subjetividade nada mais é do que uma opinião, interiorizada em um indivíduo (ou mesmo em um contexto cultural), importante para a manutenção do mesmo em uma realidade que é dinâmica. Porém, por conta da necessidade interacional que todos têm, o “problema” da subjetividade é superada quando as interações se

harmonizam, ficam em “ordem”, pois tal equilíbrio relacional nada mais é do que as opiniões avançando rumo a uma síntese que, apropriadamente, objetiva a existência coletiva. Assim fica claro que a subjetividade é um problema não por conta de ela em si ser uma coisa intratável, mas por que a filodoxia sectária, a falta de ética interacional, deixa as interações ásperas, dificultando a localização daquele estado de interação “em ordem”, do qual emergiria a objetividade. Sendo assim, a afetividade ganha grande destaque, já que ela é quem articula as interações, dando o tom dos *apetites* que estão envolvidos e que devem ser levados em conta para se localizar a tal ordem, equilíbrio, nas interações. Por fim, pelo muito que apresentei em minhas análises, concluo que somente assim se poderá ser um psicólogo ou mesmo um filósofo que se diga interacionista. Acredito, igualmente, que tudo que pude relacionar de Vygotsky enveredam para a ideia de que este autor pode assim ser visto.

12. Renovar a reflexão acerca do sentido e significado dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem:

Por fim, falar de tudo isso implica (re)pensar o papel da educação e, por conseguinte, o sentido e o significado dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque, como foi visto, a (apropriada) compreensão da realidade só poderá emergir renovando-se a postura da conduta humana, tanto para confeccionar métodos para investigar as coisas como para lidar com os dados que são amparados. De outro modo, é preciso superar os problemas éticos, filodoxos e diletantes da produção do conhecimento e também da vida que segue utilizando tais saberes. Não à toa, pude relatar uma boa dose de investimento de Vygotsky neste sentido. Este autor, em quase tudo que refletiu, pareceu mostrar um sério comprometimento na busca da renovação do encaminhamento educacional. Por isso, sinteticamente, posso dizer que é necessário se renovar a reflexão acerca do que seja desenvolvimento e aprendizagem, basicamente entendendo que uma instância completa a outra e vice-versa, como sendo o caminho do caminho uma da outra. Ou seja, cada uma dessas perspectivas são caminhos separados, que se encontram para perfazer um outro ainda, qual seja, o do bem viver, tanto do indivíduo quanto da espécie.

Então, é isso, caro leitor. Chego ao final desta longa jornada de estudos. Mas que continuará, pois tudo isso fez e fará parte da minha vida. Se concordar, poderá ser da sua também. Daí, saberei que é nossa. E o ciclo se (re)fará, com o que buscaremos outras interações para proliferar as ideias e modificá-las sempre que necessário, conforme outros nos mostrem; ou você mesmo me mostre... Pois todos queremos o mesmo, que nossas interações fiquem “em ordem”. Que tudo dê certo...

*No deserto, na aridez da existência...
Desejo que seja aparência.
Na vida, na rigidez do sofrimento...
Desejo que venha consciência.
No caminho,
do deserto ao desejo...
O que se espera?
Que dê certo!
(POR MIM MESMO).*

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABELARDO; HELOÍSA. **Correspondência de Abelardo e Heloísa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADAMS, D. **O Restaurante do Fim do Universo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **A vida, o Universo e Tudo Mais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- ALVES, J. M. As Formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, n. 1, 2004 / v.1, n.2, 2005.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- _____. **Metafísica**. Bauru: Edipro, 2006.
- _____. **Ética a Nicômaco**. Lisboa: Quetzal, 2012.
- BLANCK, Guillermo. **Vygotsky: o homem e sua causa**. In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BLOOM, H. **Abaixo as Verdades Sagradas: poesia e crença desde a Bíblia até os nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BOZHOVICH, L.I. I. i. Bozhovich and the Psychology of Personality. **Journal of Russian East European Psychology**, v. 42, n. 4, pp. 3-6, 2004.
- BRODIE, R. **Vírus da Mente**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- CAMARGO, D. **As Emoções e a Escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CAMARGO, D.; MARTINS, J.J.; SANTOS, L. Imaginação e Emoção na Educação Infantil. In D. Camargo; Y. L. M. Bulgacov (Orgs.). **Identidade e Emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores: 2006.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- _____. **Pertencendo ao Universo**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CARVALHO, M. A. A. S.; ARAÚJO, S. M. M.; XIMENES, V. M.; PASCUAL, J. G. A Formação do Conceito de Consciência em Vygotsky e suas Contribuições à Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 3, 13-22, 2010.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CASTORIADIS, C. **Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In V. Ageyev; B. Gindis.; A. Kozulin; S. M. Miller (Eds.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**, p.39-64. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHANDLER, M.J.; FRITZ, A.S.; HALA, S. Small Scale Deceit: Deception as a marker of two-, three- and four-year- olds' early theories of mind. **Child Development**, n. 60, pp. 1263-1277, 1989.

CHAUI, M. **Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHERMAN, A.; MENDONÇA, B.R. **Por que as Coisas Caem?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COLLINS, H.; PINCH, T. **O Golem: o que você deve saber sobre ciência**. São Paulo: UNESP, 2003.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies**. São Paulo: Escala, 2009.

DEBRAY, R. **Vida e Morte da Imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
_____. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. **Regras para Orientação do Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the known**. Boston: Beacon, 1949.

DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPF, K. H. **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Petrópolis: Vozes, 2001.

D'OTTAVIANO, I.M.L.; FEITOSA, H.A. **Sobre a História da Lógica, a Lógica Clássica e o Surgimento das Lógicas Não-Clássicas**. Trabalho apresentado no minicurso "História da Lógica e o Surgimento das Lógicas Não-Clássicas", no "V Seminário Nacional da História da Matemática". UNESP/Rio Claro, Abril/2003.

DRANKA, R.A.P. Linguagem como Mediação entre a Vontade do Eu e do Outro. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, 2001.

DURANT, W. **A Filosofia de Espinosa**. Coleção Os Grandes Filósofos. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint, s/d.

DYSON, F. **Infinito em Todas as Direções**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESPINOSA, B. **Tratado da Reforma da Inteligência**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamentos Metafísicos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Tratado Político**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FICHTE, J.G. **O Conceito da Doutrina da Ciência**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FIGUEIREDO, L. C. Foucault e Heidegger. A ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7 (1-2): pp. 139-149, outubro de 1995.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

GLEISER, M. **Criação Imperfeita: cosmo, vida e o código oculto da natureza**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GÖDEL, K. **O Teorema de Gödel e a Hipótese do Contínuo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

GÓES, M. C. R. As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In M. C. R. Góes; A. L. B. Smolka (Orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. (pp. 11-28). Campinas: Papirus. 1997.

_____. 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. 2001.

GOETHE, J.W. **Fausto**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

GOLDSTEIN, R. **Incompletude: a prova e o paradoxo de Kurt Gödel**. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

GONZÁLEZ-REY, F. El Lugar de las Emociones en la Constitución Social de lo Psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**, ano XXI, n. 70, 2000.

_____. La Categoría Personalidad en la Obra de los Psicólogos Marxistas. In M.C. Guedes (Org.). **História da Psicologia**, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, São Paulo: Editora da PUC-SP, 1987.

_____. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Psicologia Soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, pp. 263-271, 2012.

_____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In L. M. Simão; A. M. Martínez (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GOSWAMI, A. **A Física da Alma**. São Paulo: Aleph, 2005.

GREENE, B. **O Universo Elegante: supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRIESEMER, J.R. **Material Models in Biology**. In: *Proceedings of the Biennial of the Philosophy of Science Association*, Vol. 1990, Volume Two: Symposia and Invited Papers, pp. 79-93, 1990. Disponível em 04ago2012 em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0270-8647%281990%291990%3AMMIB%E2.0.CO%2B2-3>.

HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como Base para a Instrução. In L. C. MOLL, L. C. (Org.) **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HEGEL, G.W.F. **Preleções sobre a História da Filosofia**. Coleção Os Pensadores. Volume: Pré-Socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Estética**. Lisboa: Guimarães Editora, 1993.

_____. **Cursos de Estética**. São Paulo: Edusp, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEINSENBERG, W. **Física e Filosofia**. Brasília: UnB, 1999.

_____. **A Parte e o Todo**. São Paulo: Contraponto, 2005.

HOPCKE, R. H. **Sincronicidade: ou por que nada é por acaso**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss, 2007.

HUISMAN, D. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUME, D. **Do Surgimento e Progresso das Artes e Ciências**. In: HUME, D. **A Arte de Escrever Ensaio**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JABLONKA, E.; LAMB, M. **Evolução em Quatro Dimensões: DNA, comportamento e a história da vida**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

JUNG, C.G. **Sincronicidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Coleção Os Pensadores. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. São Paulo: Forense, 1993.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANE, S. M.; CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o Estudo das Emoções. In S. M. Lane; B. B. Sawaia (Orgs.). **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense / EDUC, 1995.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LASZLO, E. **O Ponto do Caos: contagem regressiva para evitar o colapso global e promover a renovação do mundo**. São Paulo: Cultrix, 2011.

LEITE, A. O Problema da *Decisão* no TIE de Spinoza. **Revista Conatus**, Filosofia de Spinoza, v. 1, n. 1, pp. 11-18, Julho de 2007.

LEME, I. S. Cognição e Afetividade na Perspectiva da Psicologia Cultural. In V. A. Arantes (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

LOOS, H. **Atitude, Desempenho em Matemática, Crenças Autorreferenciadas e Família: uma path-analysis**. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LOOS, H. A Qualidade das Relações Familiares Afeta o Autoconceito e a Autoestima de Crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. *Press Release*. 2010. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1190/SO103-166x2010010800002>

Acesso: 06 de março de 2013.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L.F.K. Percepções sobre a Qualidade da Interação Familiar e Crenças Autorreferenciadas em Crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, pp. 293-303, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S. Cognição, Afeto e Desenvolvimento Humano: a emoção de viver e a razão de existir. In T. Stoltz; S. Parrat-Dayana; J. Vonèche (Orgs.). Dossiê Cognição, Interação Social e Educação. **Educar em Revista**, n. 30, pp. 165-182, 2007.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S. Reflexões sobre Pesquisa em Educação: a atitude do pesquisador como base da convergência teórica entre Piaget e Vygotsky. In E. C. Ramos; K. Franklin (Orgs.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NUÑES RODRIGUEZ, S.I. Sobre o Sentido do Eu, do Outro e da Vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In T. Stoltz; E. Guérios (Orgs.). **Alteridade e Educação**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/Edusp, 1988.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. A Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAGIOLINO, L. L. S.; SMOLKA, A., L., B. **Afeto e Emoção no Diálogo de Vygotsky com Freud: apontamentos para uma discussão contemporânea**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5545--Int.pdf>
Acesso em 24 jan 2013.

MAHN, H. Periods in Child Development: Vygotsky's perspective. In A. Kozulin; B. Gindis; V. Ageyev; S. Miller (Eds.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003.

MANDEVILLE, B. **La Fabula de las Abejas: o los vicios privados hacen la prosperidad pública**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MLODINOW, L. **O Andar do Bêbado: como o acaso determina nossas vidas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **A Janela de Euclides: a história da geometria: das linhas paralelas ao hiperespaço**. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOUTINHO, K.; DE CONTI, L. Considerações sobre a Psicologia da Arte e a Perspectiva Narrativista. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 685-694, 2010.

NEEDLEMAN, J. **Dez Ensaio sobre o Paradoxo Humano: rumos para a conciliação entre consciência e tradição**. São Paulo: Pioneira, 1996.

NOVELLO, M. **Do Big Bang ao Universo Eterno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

OCKHAM, W. **Seleção de Textos: Santo Tomás de Aquino, Dante Alighieri, John Duns Scot, William of Ockham**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

OLIVEIRA, M.E. **Teatro na Escola e Caminhos de Desenvolvimento Humano: processos afetivo-cognitivos de adolescentes**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, M.E.; STOLTZ, T. Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky. In H. Loos; R. S. Sant'Ana (Orgs.). Dossiê Cognição, Afetividade e Educação. **Educar em Revista**, n. 36, pp. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, M.K. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In Y. la Taille; M. K. Oliveira; H. Dantas (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as Complexas Relações entre Cognição e Afeto. In V. A. Arantes (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

PIAGET, J. **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

_____. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PINO, A. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Julho/2000.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLATÃO. **A República**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Teeteto**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. **O Banquete**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa. Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no Campo Educacional.** Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Brasília, 2010.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSENSTOCK-HUESSY, E. **A Origem da Linguagem.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens.** Coleção Os Pensadores, vol. II. São Paulo: Abril Cultural, 1999a.

_____. **Emílio (ou Da Educação).** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Júlia ou A Nova Heloísa.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SAFO. **Safo de Lesbos.** São Paulo: Ars Poetica, 1992.

SALAM, A; HEISENBERG, W.; DIRAC, P.A.M. **A Unificação das Forças Fundamentais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANT'ANA, R.S. **Rousseau e a Arte de Busca da Consciência Plena. Movimentos sobre a Filosofia da Ação e Educação: críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. **Sociedade e Existência: é preciso viver, não só existir.** Curitiba: Base, 2009.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, Cognição e Educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. In H. Loos; R. S. Sant'Ana (Orgs.). Dossiê Cognição, Afetividade e Educação. **Educar em Revista**, n. 36, pp. 109-124, 2010.

SANT'ANA-LOOS, R.S.; LOOS-SANT'ANA, H.; CEBULSKI, M.C. Ampliando o Sentido da Arte na Educação por Meio da Afetividade: ensaio acerca de convergências e divergências nas concepções de desenvolvimento humano. In **Arte, Atualidade e Ensino**, DeART/Unicentro. Guarapuava: Editora Unicentro, 2012.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Afetividade Ampliada.** Curitiba: [no prelo], 2013a.

_____. **Célula Psíquica.** Curitiba: [no prelo], 2013b.

_____. **Investigações Empíricas acerca da Estrutura, Função, Aprendizagem e Desenvolvimento dos Componentes da Afetividade Ampliada.** Curitiba: [no prelo], 2013c.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. S. O Desejo da Superdotação e o Desejo do Superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. In L.C. Moreira; T. Stoltz. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação** (p.181-206). Curitiba: Juruá, 2012.

SANT'ANA, R.S.; STOLTZ, T.; LOOS, H. **To Do or not to Do, to Be or not to Be: That is the Depression... Is a (Materialist) Identity an Illusion?** Trabalho apresentado na *International Conference "The Reality of Mind"* (Alanus University), Alfter/Germany, May, 2011.

SCHELLING, F.W.J. **Aforismos para Introdução à Filosofia da Natureza**. São Paulo: Loyola, 2010.

SCHOPENHAUER, A. **De la Cuádruple Raíz del Principio de Razón Suficiente**. Madrid: Gredos, 1998.

_____. **A Arte de Escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2010.

SPINOZA, B. **Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: El Ateneo, 1953.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TRINTA, R.R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em Contextos de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. **Revista Intercâmbio** (PUC-SP), vol. XX, pp. 150-173, 2009.

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

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da Constituição da Consciência a uma Psicologia Ética: Alteridade e Zona de Desenvolvimento Proximal. In L. M. Simão; A. M. Martínez (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TUNGENDHAT, E.; WOLF, U. **Propedêutica Lógico-Semântica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNESCO - Oficina Internacional de Educación, Paris. Vygotsky: vida e obra. **Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada**, v. XXIV, 3-4, p. 773-799, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Psicología del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras Escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKY, L.S. **La Imaginación y El Arte en La Infancia: ensayo psicológico**. Madrid: Akal, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

_____. **On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work**, 1932. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>. Acesso em: 27/02/2013.

WALTON, D. **Lógica Informal: manual de argumentação crítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WEINER, J. **Tempo, Amor, Memória: um biólogo notável e sua busca da origem do comportamento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

WERSCH, J. V. A Meeting of Paradigms. **Contemporary Psychoanalysis**, v. 26, n. 1, p. 53-73, 1990.

WILSON, R. A. **Psicologia Quântica: como o software cerebral programa você e o seu mundo**. São Paulo: Madras, 2007.

_____. **A Nova Inquisição: racionalismo irracional e a fortaleza da ciência**. São Paulo: Madras, 2004.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Editora UNIVALI, 2007.

ZUMABALE, J. M.; GONZÁLEZ, A. Una aproximación histórico-conceptual a la neurociencia de I. P. Pavlov. **Boletín de Psicología**, n. 83, p. 45-67, 2005.