

Bernd Fichtner¹

A abordagem de Vigotski como provocação para as ciências humanas²

Nos últimos vinte anos, vivenciamos o colapso e a dissolução de três fronteiras importantes:

1. a fronteira entre o homem e o animal foi definitivamente desconstruída pelos resultados das pesquisas sobre os primatas;
2. a fronteira entre organismo e máquina foi aniquilada pelas pesquisas e teorizações da cibernética, da neuro-informática e nanotecnologia.
3. a fronteira entre o físico e o não físico desapareceu.

Com o desaparecimento destas fronteiras todos os velhos dualismos, com os quais compreendíamos a realidade, perderam a sua credibilidade, especialmente aqueles fundamentos das distinções dicotômicas: matéria/espírito, corpo/mente, indivíduo/sociedade.

Neste contexto, a abordagem histórico-cultural de Vigotski é uma provocação irritante ensejando inúmeras perguntas e inquietações.

1. A crise atual das ciências humanas

As ciências humanas se esforçam – com maior ou menor êxito – para conseguir acercamentos cada vez mais próximos e precisos à realidade pesquisada.

Com o processo de aproximações sucessivas da realidade pesquisada, pretensamente cada vez mais precisas, as ciências humanas acreditam que essa realidade na sua essência já é entendida e compreendida. Assim por exemplo, a psicologia do desenvolvimento entende que já sabe o que é desenvolvimento psíquico. A psicologia do desenvolvimento já sabe o que é uma criança ou o que é um adolescente.

Crianças são pesquisadas há mais de cem anos. Encontramos uma acumulação impressionante de conhecimento científico. Com certeza sabemos hoje muito mais sobre crianças do que Vygotski. Porém, encontramos aspectos sobre este conjunto temático que ainda não são plenamente compreendidos. Como exemplo, podemos questionar a respeito do que já sabemos sobre os adolescentes e suas ligações com as novas tecnologias de informação e comunicação, a mudança atual de valores morais e éticos destes adolescentes, etc.

Na perspectiva linear da lógica da pesquisa científica como uma aproximação cada vez mais precisa à realidade, todos os problemas aparecem como resolvidos ou resolvíveis. Uma consequência lógica disso: a afirmação explícita ou implícita da importância dos métodos e da metodologia³ como balizadores de condutas e asseveradores de credibilidade e certeza.

¹ Professor Titular na Universidade de Siegen/Alemanha

² Palestra para a mesa redonda: Vigotski na Atualidade: considerações teórico-metodológicas; VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 12 a 15 de novembro / Universidade de Brasília 2011

³ "Metodologia" pode ser entendida aqui como um conjunto de regras, procedimentos, avaliações e análises de um sistema de métodos que asseguram pretensamente a "objetividade", a "confiabilidade" e a "validade" dos resultados obtidos pela aplicação de determinados instrumentos.

Wanderley Geraldi (2005) critica esta direção e orientação, mais ou menos técnica, para os métodos e para a metodologia com estas palavras:

“Nenhum vôo é permitido, exceto aquele que obedece às regras do que é requerido para a construção de novos enunciados”. Uma polícia discursiva (ou, uma polícia das ciências disciplinares) está pronta para voltar ao já firmado, ao já previsto, ao já estatuído, ainda que estivesse lá por ser dito. E há que fazer isso com rigor”.

Sabemos realmente o que é o desenvolvimento de uma criança, de um adolescente – ou em focagem mais geral, o que é uma criança, o que é um adolescente?

Bem diferente das ciências disciplinares - existem pelo menos duas formas de conhecimento e cognição⁴ que colocam a pergunta *O que sabemos sobre uma realidade* explicitamente e implicitamente como problema no seu enfoque principal: a arte e a filosofia.

Arte e filosofia como formas de conhecimento e cognição tem algo em comum: nelas não se encontra a ideia ou a pretensão de uma acumulação linear. Aleijadinho não é mais avançado do que Velásquez, e Cézanne não é mais avançado do que Aleijadinho. Espinosa não é mais avançado do que Descartes, ou este do que Kant, por exemplo.

A filosofia e a arte, outrossim, indicam que a ideia de aproximação e acúmulo em um caminho linear e progressivo na direção do real e verdadeiro é, simplesmente, uma ilusão.

Mas o que arte e filosofia realmente têm em comum? Na lógica de uma obra de arte ou de algum conceito fundamental da filosofia se encontra *“a Perspectiva do Novo / o Ponto de Vista do Novo”*. Isso significa ver e olhar um fenômeno, uma realidade, como se os olhássemos pela primeira vez.

No olhar da filosofia e no olhar da arte, a realidade nunca é a expressão de um exercício tautológico, nunca é posta como algo acabado ou totalmente compreendido. Ao contrário, ela é indeterminada, aberta. Nesse sentido uma obra de arte e algum conceito fundamental da filosofia são sempre pressupostos e tematizam uma *relação formal* com a realidade. Assim, enquanto a relação com essa realidade ou com um fenômeno dado é precisa e absolutamente determinada pela forma, a realidade mesma, ou o fenômeno ficam abertos e indeterminados. *As formas da representação* possibilitam aqui a escolha de uma perspectiva: conceitos teóricos e obras de arte são construídos como modelos de um diálogo com a realidade mediando uma relação.

“A Perspectiva do Novo / o Ponto de Vista do Novo” exige aceitar o metafórico no processo de olhar e de ver, o que significa ver algo como algo (isso é isto). A metáfora não reflete semelhanças; não apresenta algo que seja comum entre objetos, como fenômenos e processos; algo que está já pronto, disponível e preestabelecido. *A metáfora cria e constrói relações instituídas fundamentalmente em novas formas de enxergar.*

Metáforas são como crianças: impressionam o seu ambiente de uma maneira específica. Elas portam o novo, o não previsto. Representam enfoques de relevância que possibilitam entrevistados, como uma orientação para possíveis, para o futuro. Como uma criança, é uma promessa de vida, vida que não é preestabelecida em seus passos.

Metáforas não têm só uma função constitutiva na formação crítica de nossa experiência, mas também para as mudanças, transformações e reestruturações delas. As fronteiras e os limites de uma área preestabelecida de experiências podem ser destruídos, quebrados e alargados. Uma relação estandardizada e automatizada pode ser assim rompida.

⁴ Uso um conceito muito amplo de conhecimento e cognição como relação – seja com uma realidade, seja, de forma distinta ou concomitante, com um sujeito.

2. “A Perspectiva do Novo / o Ponto de Vista do Novo” no pensamento de Vigotski

Muitas obras de Vigotski se caracterizam pela confrontação e ruptura com o estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado. O seu trânsito e interesse pela Arte e Filosofia lhe proporcionaram condições de ter uma visão mais ampla das questões psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas de conhecimento.

Encontra-se na abordagem de Vigotski uma enorme riqueza e diversidade de temas, passando pela neuro-psicologia, pela linguagem, pela educação, nomeadamente quando enfrenta problemas de deficiências, pelas questões semióticas do cinema, aliando questões teóricas e metodológicas, de modo que acaba por introduzir e apontar caminhos para todas as ciências humanas. Gostaria de mostrar como nas obras de Vigotski a lógica geral da arte e da filosofia atua concretamente nas disciplinas de humanidades, sobretudo na psicologia do desenvolvimento.

No centro da metodologia Vygotskiana encontra-se o “Método Histórico” ou o também assim chamado “Método Genético” pelo qual Vigotski tematiza o seu pressuposto fundamental: entender cada fenómeno vivo exige entendê-lo no seu início e também no processo do seu desenvolvimento. A este método está incorporado o famoso lema de Hegel: *“O inteiro é sempre o resultado compreendido junto com o processo de seu desenvolvimento”*. Este lema foi assumido por Vigotski como um princípio metodológico universal.

Assim a questão principal do desenvolvimento foi analisada e pesquisada através de três perspectivas metodológicas:

1. A abordagem de Vigotski apresenta uma *perspectiva monística*, quer dizer, toda separação entre corpo e mente, entre cognição e emoção, entre fisicalidade e espiritualidade, entre ações exteriores e ações interiores foram rigorosamente negadas.
2. A abordagem de Vigotski apresenta uma *perspectiva holística*, que se opõe a qualquer reducionismo, ou seja, processos complexos não se podem reduzir a processos elementares. Por exemplo, um processo psíquico não se pode explicar reduzindo-o a processos físicos ou químicos. Segundo Vigotski se deve encontrar ou construir unidades de análise que permitam considerar os processos complexos.
3. A abordagem histórico-cultural apresenta uma *perspectiva interdisciplinar* ou multidisciplinar. A base desta perspectiva é sempre constituída por problemas sociais ou problemas práticos. Um problema social sempre tem aspectos diferentes: individuais, psíquicos, culturais, materiais etc. Os próprios especialistas em interdisciplinaridade não se encontram nos estudiosos ou nos pesquisadores, mas nos práticos, que devem resolver problemas práticos sempre multidimensionais.

3. Problemas e perspectivas da leitura / recepção atual de Vigotski

Uma anotação sobre a atualidade de Vigotski: Se estudarmos Vigotski analisando o seu paradigma, possivelmente nos depararemos com um paradoxo: estaremos no centro de uma inversão reconhecendo a oportunidade de examinar de perto não a ele, mas a nós mesmos.

Em verdade, sempre que nos dispomos à tentativa de compreender e entender um autor ou um capítulo do passado essa inversão se torna recorrente e nos tornamos em vivos objetos de estudo. Nessa tentativa, por outro lado, alargamos o nosso conhecimento sobre o presente, e a nossa própria “psicologia do desenvolvimento” torna-se mais transparente com suas estruturas e aspectos problemáticos.

A recepção atualizadora é sempre um processo complexo. Atualmente encontramos em vários setores de pensamento na Alemanha, na Europa, nos EUA e também no Brasil, uma fascinação muito forte em relação à teoria de Vygotski. Muitas vezes essa fascinação reveste-se com as tintas de uma verdadeira mitificação *mistificadora* que deveria ser questionada.

A causa dessa mitificação se encontra por um lado na teoria mesma de Vygotski que oferece, com as suas múltiplas possibilidades de entendimento e leitura, condições ímpares para ensejar o abrigo de incontáveis posições, muitas vezes contrárias entre si, mas todas se proclamando como que de uma proveniência comum, de uma mesma cerviz, uma mesma fundação.

Por outro lado a psicologia atual está buscando desesperadamente uma teoria integrativa depois da perda do seu objeto principal. Assim, o conceito de “cultura” aparece como uma solução natural para o deslinde dessa crise por abrir novas perspectivas contra o reducionismo das categorias tradicionais como “comportamento”, “cognição” e “ação”, entre outras.

Vygotski é considerado como o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

No pensamento de Vygotski, sobretudo na primeira fase do seu trabalho (1924 – 1929) ⁵ os conceitos de “cultura” e “desenvolvimento psíquico” estão inseparavelmente relacionados.

O desenvolvimento das funções superiores é realizado na interiorização. “Signos” como “instrumentos psicológicos” tem a função de organizar e dominar processos psíquicos. *O instrumento* tem a função de regular as ações sobre os objetos e *o signo* tem a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. A “consciência” de um ser humano tem sua base/seu fundamento na intelectualização, na dominação das funções psíquicas.

Nessa primeira fase Vygotski compreende “cultura” erigindo como aspecto diferencial e primordial o acervo de conceitos e significados de palavras, usado em um dado âmbito social. Dessa forma, o critério principal para diferenciar culturas diversas se encontra na linguagem e o nível de uma cultura específica depende do nível de abstração dos sistemas de conceitos que ela utiliza. Essa conceituação de cultura é inseparável da conceituação da mediação de processos psíquicos por signos.

A famosa conceituação da interiorização de “signos” como instrumentos psicológicos, creio ser o ponto de partida da mistificação atual.

Na metáfora “*instrumento psicológico*” se encontra a lógica de controle. Progresso de desenvolvimento psíquico significa um processo de verbalização, generalização, abstração, conceituação - em suma *um modelo unilinear de desenvolvimento psíquico do ser humano*.

Na recepção atual esse modelo é considerado como a abordagem principal e essencial do pensamento de Vygotski.⁶ E com isso as mudanças e transformações que Vygotski realizou

⁵ Se pode diferenciar o trabalho de Vygotski em três fases: 1. fase (1924 – 1929): mediação e as funções psíquicas superiores – 2. fase (1929 -1931): as relações interfuncionais e o desenvolvimento do significado da palavra – 3. Fase (1932 -1934): diferenciação funcional e análise em unidades.

nas seguintes fases do seu próprio trabalho não são sequer consideradas e podem até mesmo ser omitidas.

A meu ver essa mistificação tem seu fundamento não nas interpretações de alguns cientistas Vygotskianos na academia – mas no atual discurso social onde em diferentes níveis “o cuidado de si” tornou-se a responsabilidade absoluta de cada um. As diferentes formas da “tecnologia do eu” (Foucault) e o modismo do conceito moralista de “identidade” exprimem muito claramente os mecanismos desse discurso.

Nas últimas duas fases do seu trabalho o próprio Vygotski discute essa posição instrumentalista e tecnicista como um erro (Veja entre outros “A Psicologia Concreta do Homem” - 1929 – e, sobretudo “Sobre os sistemas psicológicos” 1930). Nessas fases encontramos uma alternativa: A construção do novo não se entende na análise do desenvolvimento de uma função psicológica superior isolada como, por exemplo, a cognição – *mas o novo surge no conexo, nas relações entre as funções psíquicas.*

Gostaria de concretizar isso no novo conceito: “sistema psicológico”.

O sistema psicológico

“A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento (...), o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional.” (1996, p. 105).

Nessa perspectiva o momento principal no desenvolvimento infantil não se encontra no processo linear da passagem das funções elementares às funções superiores, mas nos diferentes nexos entre as funções.

Com respeito à pergunta, como e em que forma surgem os novos sistemas, Vygotski tematiza o papel da linguagem. Mas agora ele vê a *função comunicativa da linguagem* como função principal e não mais, como anteriormente, a *função mediadora por signos*, onde a função regulatória da linguagem estava no centro:

“Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Traduzido por nós mesmos é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças a linguagem. Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais; em uma forma de comportamento da própria pessoa.” (1996, p 114)⁷.

⁶ Sobre tudo nos EUA, na Alemanha e no Brasil. Quais mecanismos de entendimento estão implícitos atrás dessa recepção? Provavelmente o “individualismo” nas sociedades neoliberais e a “Pedagogização da Infância” como resposta implícita com respeito às mudanças atuais da infância – sobretudo na Alemanha, podem oferecer uma pista.

⁷ Veja também o famoso exemplo do cafre: “Verei isso em sonhos” - em vez de responder “Vou pensar” (114/115)

Brevemente, outros exemplos dessa nova perspectiva de Vygotski:

O exemplo da percepção:

“a percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que percebo, vejo que objeto percebo. O conhecimento do objeto é simultâneo à percepção do mesmo, e vocês sabem que esforços são necessários no laboratório para separar um do outro; uma vez isolada da motricidade, a percepção não continua se desenvolvendo intrafuncionalmente, mas o desenvolvimento ocorre precisamente devido a que a percepção estabelece novas relações com outras funções, entra em complicadas combinações com novas funções e começa a atuar em conjunto com elas como um sistema novo, que se revela bastante difícil de decompor e cuja desintegração só pode ser observada na patologia. Se avançarmos um pouco mais, veremos como a conexão inicial, característica da relação entre as funções, se desintegra e surge uma nova conexão. Este é um fenômeno geral, com que tropeçamos a cada passo e do qual não nos damos conta porque não lhe prestamos atenção” (110).

O exemplo da memória:

“a memória não apenas muda quanto contrai matrimônio, se nos permitirem dizê-lo assim, com o pensamento, mas este, ao modificar suas funções, não é o que conhecemos quando estudamos as conexões estruturais, todas as relações, e nesse processo de substituição de funções *nos* encontramos com a formação do novo sistema a que me referi antes” (111/112).

O exemplo Idade de transição – Adolescência:

“O adolescente de 14-16 anos altera pouco sua linguagem, no sentido de aparecerem formas essencialmente novas, em comparação com as que uma criança de 12 anos utiliza”.

A característica da adolescência: a passagem dessas funções para dentro !!! (Leontiev 1931): “O que para o escolar é externo no âmbito da memória lógica, da atenção arbitrária, do pensamento, torna-se interno no adolescente”. (118)

Exemplo: Quando se pergunta a uma criança o que é um ônibus recebe-se a resposta: “Esse bonde de cavalos com assentos moles, sobem muitas senhoras, o cobrador faz *tlim*; e assim por diante”.

“Para o adolescente, lembrar significa pensar. Se antes da idade de transição o pensamento da criança se apoiava na memória, e pensar significava lembrar; para o adolescente, a memória se baseia fundamentalmente no pensamento: lembrar é, antes de mais nada, procurar numa determinada seqüência lógica o que se precisa. Essa distribuição de funções, essa mudança em sua relação, que introduz indiscutivelmente o papel do pensamento em todas elas, e que traz como resultado que este último já não seja uma função entre outras mas aquela que distribui e muda outros processos psicológicos, pode ser observada na idade de transição” (119).

Na base da metodologia dos “Sistemas Psíquicos” Vygotski consegui construir uma nova perspectiva: A mudança das conexões interfuncionais é o aspecto central de todo

desenvolvimento psicológico. Vygotski concretiza essa perspectiva na conceituação do desenvolvimento de qualquer ser humano como um “drama”, e para além disso, nos conceitos de “desenvolvimento da personalidade como drama”, “sentido pessoal” e “fala interior”.

Resumo: Vygotski é para mim um “anti-moderno” negando qualquer perspectiva técnica ao conhecimento científico, abrindo perspectivas inovadoras para um conceito do ser humano como sujeito social único e irrepetível – tematizando o “não-idêntico” na subjetividade do sujeito....

Gostaria terminar com uma pequena hipótese:

Na nossa leitura de um texto de Vygotski estamos construindo um novo texto.

Essa hipótese nega radicalmente duas posições tradicionais – mas contrárias, que têm uma base em comum:

1. Leitura/recepção de Vygotski que parte de uma lógica imanente e interna do texto, cientificamente falando. A verdade de Vygotski se encontra no texto mesmo. A obra em si (o texto) prescreve e determina aqui o resultado da recepção.
2. Leitura/recepção de Vygotski que parte de uma lógica externa, de uma lógica do contexto histórico-social. A verdade de Vygotski se encontra quando o paradigma dele é compreendido e entendido com exemplo de um contexto histórico e social.

Em ambas as posições o resultado da leitura/recepção de Vygotski é colocado *fora* do próprio resultado da recepção mesma. Isto é, **fora** do *si mesmo* de quem recebe/lê.

Cada leitura/recepção/interpretação escreve algo na obra já dada e produz algo diferente da própria obra.

A maneira com a qual nós lemos e interpretamos Vygotski não encontra a sua base em uma “essência” preestabelecida, seja na verdade do texto mesmo ou na verdade do contexto histórico-social – **mas na maneira com a qual nós tratamos e lidamos com a obra mesma de Vygotski, ou nas maneiras com as quais nós usamos Vygotski.**

Os efeitos da recepção não se encontram no passado da obra, nem na realidade da história.

A nossa leitura/recepção/interpretação de Vygotski tem a ver com nosso mundo atual, com nossa realidade contemporânea. Assim, surge algo diferente: **um novo texto. Ler Vygotski hoje significa sempre construir um novo texto**

- Essa construção de um novo texto tem duas direções: uma direção se move - ou tem uma orientação - *para o mundo do sujeito* que está lendo, interpretando. A outra direção se move - ou tem uma orientação – *contrária, partindo do mundo do sujeito.*
- a primeira direção se pode explicar com **o conceito da subjetividade** e a segunda com **o conceito de transcendência.**
- Ambos conceitos nos servem quase que para “desnaturalizar” o processo de entender e compreender uma abordagem científica, neste caso, o pensamento de Vygotski.

Subjetividade e transcendência são conceitos complementares. O conceito da subjetividade oferece para nós possibilidades de questionar e de analisar, num nível empírico, essa **transcendência.**

Bibliografia

Wanderley Geraldi (2005)

Vygotski, L.S. (2000): A Psicologia Concreta do Homem (1929). Em: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00, 21-44.

Vygotski, L.S. (1996): Sobre os Sistemas Psicológicos (1930). Em: L. S. Vygotski: Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martin Fontes, 103-136.