



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
(ABRAPEE)

Costa, Eduardo Moura da; Tuleski, Silvana Calvo  
Crítica ao método de pesquisa construcionista social a partir da psicologia vigotskiana  
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 22, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 195-203  
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392018014981

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282364762020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Crítica ao método de pesquisa construcionista social a partir da psicologia vigotskiana

Eduardo Moura da Costa<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5417-6675>

Silvana Calvo Tuleski<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-6967-2548>

## Resumo

A utilização do pensamento vigotskiano para contrapor o modelo experimental positivista foi um dos destinos de sua teoria no ocidente. Uma das apropriações de Vigotski foi feita pelo construcionismo social. Tal movimento teórico tem sido utilizado como método de pesquisa em várias áreas do saber, inclusive no contexto educacional. Nesse sentido, realizamos uma análise comparativa entre os conceitos de Vigotski que são utilizados por esse movimento e suas implicações para a teoria do conhecimento. Constatamos que alguns conceitos de Vigotski são tomados sem se levar em conta a totalidade de sua obra, principalmente sua concepção de linguagem. Argumentaremos que autores como Gergen e Shotter generalizaram as explicações de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil para todos os estágios do desenvolvimento cultural. Por fim, analisaremos a compreensão construcionista de imaginação. Demonstraremos que separar a imaginação da explicação de Vigotski sobre a relação entre linguagem e pensamento levou o construcionismo a uma interpretação pós-moderna desse psicólogo soviético.

**Palavras-chave:** Métodos de pesquisa; construcionismo social; Vygotsky.

## *Criticism to the method of social constructionist research from vygotsky's psychology*

## Abstract

The use of Vygotsky's thought to counter the positivist experimental model was one of the fates of his theory in the West. One of Vygotsky's appropriations has made by social constructionism. This theoretical movement has been used as a research method in several areas of knowledge, including in the educational context. In this sense, we perform a comparative analysis of the concepts of Vygotsky that are used by this movement and its implications for the theory of knowledge. We find that some concepts of Vygotsky are taken without taking into account the totality of his work, especially his conception of language. We will argue that authors like Gergen and Shotter generalized Vygotski's explanations on child development for all stages of cultural development. Finally, we will analyze the constructivist understanding of imagination. We will show that separating the imagination from Vygotsky's account of the relationship between language and thought has led constructionism to a postmodern interpretation of this Soviet psychologist.

**Keywords:** Research methods; social constructionism; Vygotsky.

## *Crítica al método de investigación construcionista social a partir de la psicología vigotskiana*

## Resumen

La utilización del pensamiento de Vygotsky para contraponer el modelo experimental positivista fue uno de los destinos de su teoría en el occidente. Una de las apropiaciones de Vygotsky se hizo por el construccinismo social. Tal movimiento teórico ha sido utilizado como método de investigación en varias áreas del saber, inclusive en el contexto educacional. En ese sentido, realizamos un análisis comparativo entre los conceptos de Vygotsky que son utilizados por ese movimiento y sus implicaciones para la teoría del conocimiento. Constatamos que algunos conceptos de Vygotsky son tomados sin llevarse en cuenta la totalidad de su obra, principalmente su concepción de lenguaje. Argumentaremos que autores como Gergen y Shotter generalizaron las explicaciones de Vygotsky sobre el desarrollo infantil para todas las etapas del desarrollo cultural. Por fin, analizaremos la comprensión construccinista de imaginación. Demostraremos que separar la imaginación de la explicación de Vygotsky sobre la relación entre lenguaje y pensamiento llevó el construccinismo a una interpretación post-moderna de ese psicólogo soviético.

**Palabras clave:** Métodos de investigación; construccinismo social; Vygotsky.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Assis – São Paulo, SP, Brasil.

2 Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia – Maringá, Paraná, PR, Brasil.

# Introdução

O problema do método da psicologia foi central para Vigotski (1982/2004). Para o autor, um dos principais responsáveis pela situação de crise da psicologia era sua falta de clareza em relação ao método de cognição dos fenômenos psicológicos. O fundamental desse problema estava na confusão entre gnosiologia e ontologia, isto é, as dificuldades epistemológicas existentes em função do próprio objeto da ciência psicológica, e entre a forma como o pesquisador representa o fenômeno e o fenômeno em si.

A utilização do pensamento vigotskiano para contrapor o modelo experimental positivista foi um dos destinos de sua teoria no ocidente. Contudo, a recepção das obras de Vigotski não ocorreu sem problemas de interpretação, simplificações, adaptações e perdas (Dafermos, 2015; Veresov, 2010; Duarte, 2001; Tuleski, 2008). Os principais problemas na apropriação vigotskiana derivaram justamente da falta de coerência metodológica. Realizou-se o que o autor criticou no seu texto seminal “O significado Histórico da Crise da Psicologia”: ecletismo e falta de coerência metodológica.

Uma das apropriações de Vigotski foi feita pelo construcionismo social. Vigotski é considerado como um dos muitos antecessores desse movimento (Castañon, 2007; Grandesso, 2000; Guanaes, 2006; Harré, 2000; López, 2003; Lopez-Silva, 2013; Lock & Strong, 2010). Autores referência desse movimento, como Gergen (1994/1995), Harré (2000) e Shotter (1993/2001, 2008), enfatizam a relação entre suas concepções e as do psicólogo soviético. Shotter (1993) chega ao ponto de afirmar que Vigotski seria seu “herói” e de Harré.

López (2003) afirma que Vigotski e outros autores soviéticos, como Alexis Leontiev e Alexander Luria, foram retomados pelo construcionismo social pela crítica que fizeram à psicologia predominante e por seus argumentos anticognitivistas e antimentalistas. No construcionismo social, diferentemente do construtivismo, o conhecimento é compreendido como uma construção social, isto é, tem origem relacional e discursiva. Nesse sentido, o próprio ser humano se desenvolveria por meio de uma relação dialógica com seus pares. Alguns autores partem da ideia de que não podemos representar os fenômenos da realidade, nem produzir conhecimento verdadeiro sobre eles; apenas poderíamos conhecer as formas e os motivos pelos quais as pessoas, em comunidade, criam os conhecimentos e os efeitos que essa “verdade” teria nesse grupo.

Conforme Gergen (1994/1995), o construtivismo, de modo geral, seria compatível com o construcionismo em dois aspectos importantes: 1) Ambos são céticos acerca das garantias fundamentais para uma ciência empírica; 2) São contra a ideia de uma mente individual que reflete um mundo independente. Apesar desses pontos intercambiáveis, o autor aponta que as teses construtivistas frequentemente são antagônicas às do construcionismo desenvolvido por ele. Do ponto de vista construcionista, “nem a ‘mente’ nem o ‘mundo’ têm um status ontológico garantido, eliminando os pressupostos fundamentais do construtivismo” (Gergen, 1994/1995, p. 61). Nesse sentido, o autor aponta que o

construtivismo permaneceria preso a tradição individualista ocidental. Portanto, para os construcionistas, o conhecimento seria sempre social, mediado pela linguagem e estaria sujeito a negociações.

Pretendemos demonstrar, a partir da comparação do método construcionista e vigotskiano, que alguns dos fundamentos metodológicos mais caros a Vigotski são incompatíveis com premissas construcionistas. A discussão primordial envolverá o método de cognição da realidade. O movimento teórico objeto de análise será uma versão do construcionismo denominada responsivo-retórica. Justificamos a importância dessa discussão no campo da Psicologia que se volta à educação pelo fato de o construcionismo social estar sendo utilizado como base para pesquisas e práticas dos psicólogos na escola. Nessa direção, podemos citar como exemplo Picchetti (2012), Rezende, Oliveira e Gomes (2013) e Souza, Macchiaverni, Benatti e Crepaldi (2015), o que demonstra a importância do debate em tela neste campo.

## Versão responsivo-retórica do construcionismo social

Shotter, juntamente com Kenneth Gergen, seu frequente colaborador, tem sido uma figura central na elaboração e divulgação do “construcionismo social”. O trabalho de Shotter é caracterizado por um contínuo de temas e fontes, revisitados e reformulados, que compõem um acúmulo de ideias e sínteses em torno de sua questão central: “o que é o ser humano?” (Lock & Strong, 2010). Como Gergen, Shotter criticou a Psicologia hegemônica por entender que o homem é um ser social. Ele utilizou autores como Berger e Luckmann, Wittgenstein, Bakhtin, Garfinkel e Vigotski para enfrentar a Psicologia hegemônica.

Sua versão do construcionismo implica passar de um interesse descontextualizado da “psicologia da mente” teórica e explicativa para um interesse “situado” na “psicologia das relações sócio-morais”, prática e descritiva. Para essa visão, a mente deixa de ser uma coisa em si e passa a ser um artifício retórico, algo que pode ser falado em diferentes momentos e com diferentes propósitos. A principal mudança da Psicologia como uma ciência moral seria deslocar o estudo da suposta “natureza” da mente e “voltar-se para o estudo do modo como realmente nos tratamos uns aos outros enquanto participantes das atividades comunicativas da vida cotidiana” (Shotter, 1993/2001, p. 45). Essa mudança levaria a nos interessarmos pelos processos de “construção social”. Vale destacar que o adjetivo “social” refere-se ao fato dos seres humanos estabelecerem relações uns com os outros por meio da linguagem simbólica.

Shotter (1993/2001) denomina sua versão de “responsiva” porque a capacidade que temos, como indivíduos, de representar o mundo, isto é, de descrever os estados de coisas (sejam elas reais ou não), surge do fato fundamental de que falamos em resposta a quem nos rodeia, independentemente da influência do meio. O caráter retórico advém de que a fala é o principal caminho de resposta àqueles que estão ao

nosso redor. Segundo o autor, a linguagem, antes de ter uma função referencial, que pretende descrever ou explicar como as coisas são, tem o poder de “mover” os demais para a ação ou modificar suas percepções” (Shotter, 1993/2001, p. 18).

Em suma, para ele, nossas formas de falar influenciam o modo como “vemos” o mundo. Observamos que essa versão construcionista de Shotter é um desenvolvimento do seu problema de pesquisa básico, qual seja, o de entender o que é o ser humano e que as ideias de Vigotski, Bakhtin e Wittgenstein permeiam todo seu empreendimento teórico. A base para as “construções sociais” está na vida cotidiana, pautada claramente pelo pragmatismo. Além disso, pode ser considerada uma visão antirrealista ao negar o processo de cognição da realidade em suas determinações. O conhecimento está limitado ao consenso grupal que nega haver correspondência entre a realidade e a representação que se tem dela. Esse princípio, como apresentaremos, entra em contradição com o método de Vigotski, cuja primazia na relação entre sujeito e objeto de conhecimento é dada à realidade, portanto, um ponto de vista ontológico histórico-social, por pautar-se no materialismo histórico-dialético (Tonet, 2013).

## Implicações metodológicas sobre a origem da linguagem

De acordo com Lock e Strong (2010), os trabalhos de Shotter foram elaborados com base em duas ideias de Vigotski: 1) as funções simbólicas começam entre as pessoas, por meio de relações inter-psíquicas, para, depois, tornarem-se individuais, podendo ser usadas em seus propósitos próprios; 2) essa capacidade surge primeiramente em nosso repertório espontâneo para depois ser submetida a um controle voluntário. O conceito de “ação conjunta”, desenvolvido por Shotter, estaria relacionada a essa apropriação da ideia de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Shotter, a partir da “ação conjunta”, nós desenvolveríamos as habilidades que são sociais, de forma espontânea, mas depois elas poderiam se tornar voluntárias. Em outras palavras, as habilidades simbólicas seriam internalizadas a partir do contato social.

De nosso ponto de vista, a concepção de linguagem expressa por construcionistas como Shotter está menos vinculada a Vigotski do que aos filósofos idealistas, como Humboldt<sup>3</sup>. Esse filósofo alemão, segundo Marcondes (2001), foi um dos principais responsáveis por colocar o estudo da linguagem no centro das discussões filosóficas, já que atribuiu à linguagem um papel central na constituição do pensamento.

De acordo com Milani (2012), Humboldt considerava que a língua se aperfeiçoa por meio do pensamento dos povos. Quanto mais os indivíduos pensam, mais um determinado povo desenvolve a linguagem, pois esta seria a

forma de materialização do pensamento. Sua concepção da linguagem seria a de um processo cíclico, cuja premissa seria de que ao se desenvolver o pensamento desenvolve-se a língua, que, por sua vez, fica à disposição do pensamento para que ele se desenvolva.

Apesar de Vygotski (1984/1996) apontar que partilha a concepção de Humboldt a respeito da função do conceito, isto é, que o pensamento somente se torna claro por meio dele, há uma diferença quanto à origem da língua. Venuto (2014) corrobora essa assertiva ao comparar a concepção de linguagem de Vigotski com a de Humboldt. O autor conclui, com base em seu cotejamento, que existem limites para se afirmar que a concepção de linguagem da Psicologia Histórico-cultural possui raízes no sistema filosófico de Humboldt. Ele considera que Humboldt desenvolveu uma visão relativista ao considerar a língua de um povo como determinante para o desenvolvimento da concepção de mundo, pois cada povo teria uma perspectiva de mundo diferente. Tal relativismo também é encontrado em Shotter (1993/2001), que utiliza a linguagem de um povo primitivo, os Hopi, para teorizar sobre a linguagem em geral.

Conforme Shotter (1993/2001, 2008), as diferentes formas de falarmos de nós, em termos de acontecimento, leva-nos a experimentar o mundo de um modo muito diferente. O autor tomou como base os estudos de Whorf<sup>4</sup> sobre a linguagem desse povo para “comprovar” sua visão construcionista da linguagem<sup>5</sup>. Ele afirma que as formas de falar criadas pelos Hopi influem na forma como eles compreendem a realidade. Para Whorf, segundo Shotter (1993/2001), as palavras “fazem” as coisas.

Em decorrência do que foi afirmado a respeito do papel da linguagem para os Hopi, perguntamo-nos: Shotter não operaria uma inversão idealista? Ao considerar que a forma de compreender e pensar o mundo surge da forma de linguagem e vice-versa, não estaria negando o fato de que a linguagem emerge como necessidade da atividade vital humana, o trabalho? E, ainda, que as transformações na forma de intercâmbio homem-natureza como estrutura, operam as transformações superestruturais em cada sociedade (linguagem, arte, leis, etc.)? Cremos que os estudos de Vygotsky e Luria (1993/1996; Vygotski & Luria, 1994/2007) podem ajudar a responder a essas questões.

Vejamos, de início, a partir das palavras de Vigotski (2004), quando de seu debate com Kant e Binswanger. Para ele, tais autores partiam de premissas lógico-formais e gnosiológicas ao admitirem que os métodos de conhecimento determinam a realidade:

Basta adotarmos a perspectiva realista-objetiva – isto é, materialista em gnosiologia e dialética em lógica – na

3 Conforme Milani (2012), Wilhelm Karl von Humboldt nasceu em Postdam em 1767 e morreu em Tegel em 1835. “Idealista, tanto com relação aos assuntos de Estado quanto em relação a outros assuntos, Humboldt colocou no conteúdo de sua obra a essência do pensamento de seu tempo, ou seja, o idealismo estético” (Milani, 2012, p. 67).

4 Benjamin Lee Whorf (1897-1941) foi um linguista americano que, conjuntamente com Edward Sapir (1884-1939), criou a hipótese Sapir-Whorf. Tal hipótese aponta que as diferentes formas de ver o mundo dependem das formas que cada língua toma nas diferentes culturas.

5 Castanõn (2006) assevera que a tese de Whorf de que o pensamento se resume a linguagem foi amplamente refutado teórica e empiricamente.

análise teórica do conhecimento científico para que aquela teoria se torne inviável. Esse novo enfoque nos indica que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. (Vygotski, 2004, p. 246).

Porém, essa primazia do objeto sobre o sujeito, ou seja, a adoção do ponto de vista ontológico histórico-social, tem destaque na sua discussão sobre a ciência psicológica, mas também atravessa toda a sua obra no que concerne ao modo como nos tornamos humanos, ou seja, no desenvolvimento filo e ontogenético. Para Vygotsky e Luria (1993/1996, Vygotsky & Luria, 1994/2007) o instrumento material guarda analogia com os instrumentos psicológicos. Portanto, dependendo do desenvolvimento material de cada sociedade, em seus diferentes períodos históricos, seria de se esperar que existissem diferentes estágios de desenvolvimento cultural. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1993/1996): “É fácil ver que a linguagem e seu caráter determinam a organização das operações mentais no [mesmo] grau em que as ferramentas determinam a organização e a estrutura de toda tarefa manual do homem” (Vygotsky & Luria, 1993/1996, p. 126). As formas de linguagem simbólica humanas nascem do intercâmbio do ser humano com a natureza, por meio do trabalho, se aperfeiçoam e desenvolvem a partir das necessidades de intercâmbio social originadas desta atividade vital humana.

Tuleski (2011) aponta que os estudos interculturais de Vygotski e Luria tiveram como objetivo verificar os pressupostos da teoria de Marx, especialmente o conceito de práxis. Este conceito aponta para o fato de que a evolução das funções superiores do homem decorreu de sua atividade instrumental e social, cuja interiorização resulta a consciência. Destaca que o objetivo de Luria e Vygotski com os estudos interculturais foi identificar se as mudanças sociais e tecnológicas acarretavam alterações no processo de pensamento. Eles compreendiam as diferenças de acordo com o estágio de desenvolvimento cultural em estreita relação com o desenvolvimento das forças produtivas e não do ponto de vista das aptidões inatas<sup>6</sup>.

Conforme Vygotsky e Luria (1993/1996), a linguagem do homem primitivo era mais rica em detalhes do que a nossa. Ela estaria mais estreitamente ligada à memória, chegando a ser fotográfica, como se representasse um desenho, rica em terminologias. A explicação é que um grande número de detalhes concretos desaparece com o desenvolvimento da linguagem que vai ganhando a função categorial.

Nas línguas dos povos australianos, por exemplo, é quase completa a ausência de palavras que designem conceitos gerais; contudo, elas (essas línguas) estão inundadas

de grande número de termos específicos que distinguem precisamente os traços individuais e o caráter distinto dos objetos (Vygotsky & Luria, 1993/1996, p. 121).

Os referidos autores ilustram as vantagens e desvantagens desse tipo de língua. A vantagem é que se cria um signo para todos os objetos concretos, de forma que o homem pode dispor de uma réplica do objeto designado. A desvantagem seria que tal forma de linguagem sobrecarrega a memória e o pensamento com infindáveis detalhes ao não realizar sínteses por meio do processamento dos dados da experiência.

As palavras do homem primitivo não se diferenciam dos objetos, mas continuam intimamente ligadas às percepções sensoriais imediatas (Vygotsky & Luria, 1993/1996), sendo mais nominativa que categorial. Para explicar essa relação, mencionam o exemplo de um homem primitivo que estava aprendendo um idioma europeu. No processo de aprendizado, ele se recusava a escrever algo que não estivesse ocorrendo de fato<sup>7</sup>. “As operações de linguagem e as operações numéricas só são factíveis quando ligadas às situações concretas que lhes deram origem” (Vygotsky & Luria, 1993/1996, p. 124).

Os autores ainda afirmam que o pensamento, exatamente como a linguagem, é inteiramente “concreto, pitoresco e dependente da imagem”. A “função pictórica” da linguagem indicaria o caráter eidético do homem primitivo, isto é, que sua linguagem seria baseada em imagens. Com o decorrer do desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem, o caráter eidético da linguagem dissolveu-se e passou a ocupar um segundo plano. A tendência de a linguagem expressar cada um dos detalhes concretos desapareceu (Vygotsky & Luria, 1993/1996) devido à complexidade e amplitude da produção de instrumentos concretos. Ao se deslocar da concretude imediata da realidade, a palavra passa a se associar não a um objeto individual, mas a um grupo de objetos, passando a ter função categorial. Contudo, salientam que, apesar de a linguagem se referir a um grupo de objetos, estes não perdem sua individualidade e singularidade.

O ponto principal que queremos destacar na teorização de Vygotsky e Luria (1993/1996) é a relação que estabelecem entre linguagem e trabalho no interior das sociedades primitivas. Eles afirmam que a riqueza do vocabulário reflete a riqueza da experiência, ou seja, está relacionada à adaptação ativa do homem na natureza. “Assim, as necessidades técnicas e as necessidades da vida, **e não as características do pensamento**, é que são a fonte verdadeira desses traços da linguagem” (Vygotsky & Luria, 1993/1996, p. 132, grifos nossos).

Portanto, a origem da linguagem para Vygotski e Luria é completamente diferente da de Whorf, tomada por Shot-

6 Não podemos deixar de mencionar que tais estudos serviram para acusar Vygotski e outros autores de “racistas”. A essa respeito Tuleski (2011) afirma: “Somente uma compreensão errônea dos fundamentos sob os quais estava pautada a Teoria Histórico-Cultural poderia dar margem a uma interpretação racista baseada na inferioridade genética ou orgânica de tais populações” (p. 85).

7 Não podemos deixar de assinalar a semelhança desse exemplo com o processo de desenvolvimento da escrita na criança. Azenha (1997), ao repetir os experimentos de Luria sobre o processo de aquisição da escrita, constatou que as crianças em estágio inicial de aprendizagem/desenvolvimento se recusavam a escrever algo diferente do que estivessem vendo.



ter como referência. Vigotski e Luria, de forma coerente ao método marxiano, partem da noção de que é o trabalho que produz a mudança qualitativa nas formas de relação entre os seres humanos, produzindo a necessidade da linguagem simbólica, inicialmente gestual, depois simprática (gesto mais palavras, ligada à situação imediata) e, por fim, semântica (apenas enlaces entre palavras) (Luria, 1986). A linguagem simbólica como aperfeiçoamento do reflexo subjetivo da realidade objetiva desenvolve-se a partir do metabolismo do homem com a natureza e qualifica o psiquismo humano, tornando-o consciente. Em outras palavras, não é a forma de se falar que determina a forma de se vivenciar o mundo, mas o seu inverso, isto é, o ponto de partida é o próprio mundo, a organização da vida material humana. Os vários nomes dados para as coisas pelos homens primitivos, como apontam Vygotsky e Luria (1993/1996), comprovam essa questão.

Em suma, nossa intenção foi destacar que o construcionismo, ao explicar o papel da linguagem na formação do homem, deslocando-o de sua origem, perdeu de vista a relação existente entre a atividade vital humana como base para o desenvolvimento do pensamento verbal. Como vimos, o construcionismo compreende a linguagem apartada das relações materiais da existência social, ou seja, o “social” se refere ao intercâmbio apenas simbólico. Shotter compreende a linguagem de forma deslocada do desenvolvimento cultural e tecnológico de um povo, o que é muito diferente do que vemos nos estudos culturais desenvolvidos por Vygotsky e Luria (1993/1996, Vygotski & Luria, 1994/2007).

## **Construcionismo social e o problema do desenvolvimento humano**

Tentaremos demonstrar que, para Vigotski, há uma grande diferença entre o pensamento da criança e o pensamento lógico conceitual do adulto. Explicaremos também que, de seu ponto de vista, as crianças na idade pré-escolar também não desenvolveram uma separação total entre seu pensamento e o mundo. A finalidade dessa análise é problematizar se a ideia de construcionistas, como Shotter e Gergen, de que são os outros que nos convencem de como os fenômenos são e não a realidade em si é não decorre de uma apropriação ingênua sobre o desenvolvimento ontogenético da linguagem proposto por Vigotski.

Shotter (1993/2001, 2008), em sua interpretação, claramente rompe a unidade entre instrumento e signo postulada por Vigotski. Para ele as palavras servem para que os outros organizem nossas formas de perceber e atuar o que em parte Vigotski também aponta, mas observando que a realidade se duplica em nossa mente por meio da linguagem. A primazia está posta, para Vigotski, na realidade, nos instrumentos materiais e nas relações concretas que os produziram. E, tal processo de duplicação tem um longo desenvolvimento da infância à idade adulta.

Conforme Vygotski (1984/1996), nos seus primeiros anos de desenvolvimento, a criança fica limitada ao sincretismo do pensamento visual-direto. Nessa fase, ela agrupa diversas impressões recebidas simultaneamente, constituindo o núcleo primário de sua percepção. Com sua entrada na idade escolar, o limite muda para o terreno do sincretismo verbal. Ela ainda agrupa sentidos distintos, porém com a diferença de que passa a haver um sincretismo verbal ou por imagem. Ao invés de generalizar duas ideias por seu significado objetivo, por exemplo, a criança assimila e funde as duas em uma única imagem sincrética. Ainda não há um pensamento abstrato, por isso, apesar de se libertar das imagens visuais, a criança ainda possui um pensamento concreto; um pensamento em imagens impede a criança de fazer relações entre diferentes elementos. Nas palavras de Vigotski: “Vemos, portanto, que a dificuldade de estabelecer a relação, a indiferença ante a contradição, a aproximação sincrética subjetiva, e não objetiva, são características inerentes ao pensamento verbal do escolar do mesmo modo que o pensamento visual-direto do pré-escolar” (Vygotski, 1984/1996, p. 96).

Portanto, o que estamos tentando evidenciar é que, para Vigotski, diferentemente do construcionismo, não é simplesmente a linguagem que muda nossa percepção, mas o desenvolvimento do pensamento conceitual, com suas peculiaridades internas, faz com que ocorra uma diferenciação do pensamento em relação à realidade. Para Vygotski (1934/2009), as palavras, como via de transmissão dos conceitos, somente podem ser entendidas na relação com outras palavras e com a realidade que ela representa. A palavra não é simplesmente uma etiqueta que se cola aos objetos, nem simples imagens mentais, mas um signo só pode ser compreendido na relação com outros signos no processo dialético entre os sujeitos e a realidade externa.

Há uma relação dialética no desenvolvimento externo e interno ao indivíduo. A internalização não é um processo que transfere algo externo para o interno de maneira direta. Ocorre um complexo processo de desenvolvimento, no qual, primeiramente, a criança usa determinados conceitos sem ter plena consciência deles. A fala egocêntrica é uma etapa do processo de internalização: externamente ela possui a característica da fala socializada, porém, em termos funcionais, desempenha o papel de regulação do comportamento e ainda precisa se desenvolver para chegar ao nível dos significados dos adultos.

A diferenciação dos elementos da realidade não é uma questão de convencimento como advoga Shotter (1993/2001), de uma mera negociação de significados, que produz o real. Se assim o fosse, bastaria criarmos palavras novas que novas relações estariam estabelecidas, para Vigotski (2004) são novos fatos que exigem novos conceitos, pois de nada adianta batizar com novos nomes coisas velhas. Assim, Shotter parece desconsiderar a explicação de Vygotski (1996) sobre a fundamental importância do desenvolvimento conceitual e do pensamento teórico verbal para que os indivíduos superem a imediatividade cotidiana, compreendendo a realidade para além da aparência fenomênica. Nas palavras do autor:

Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Vigotski, 2009, p. 149)

Shotter (1993/2001, 2008), ao tocar no processo de internalização, deturpa a explicação de Vigotski sobre o desenvolvimento dos conceitos. A leitura feita parece ser a de que o conceito não representa uma realidade externa, mas é uma modalidade de prática social (entendida como discursiva). Reiteramos que, para Vigotski, o conceito não se reduz a essa explicação, o conceito é uma generalização de aspectos essenciais da realidade, havendo sempre uma referência concreta, mesmo nos mais abstratos conceitos. Shotter também toma o conceito como afastamento da realidade, leitura que contradiz os postulados vigotskianos, uma vez que os conceitos servem justamente para compreender a realidade em sua essência, em sua complexidade, em seus nexos internos.

Vygotski (1984/1996), utilizando o método “gênético-experimental”<sup>8</sup> e estudos comparativos, chegou a uma conclusão a respeito das diferenças entre a criança da primeira idade escolar e aquela da idade de transição. O núcleo dessa transformação estaria na formação dos conceitos. Nesse momento tem papel decisivo a introspecção, que realiza a tomada de consciência dos próprios processos de comportamento. Além disso, as novas formas de comportamento se transladam ao interior da personalidade do adolescente através da internalização. Conforme Vygotski (1984/1996) é por meio da atividade (relação do sujeito com o mundo) que se dá a transferência de uma série de mecanismos externos (sociais) para o interior, constituindo-se a linguagem interna e o crescente domínio das funções psíquicas.

Eis como Vygotski (1984/1996) resume o significado da aquisição de novas funções por meio da formação dos conceitos para todo o pensamento do adolescente:

Pudemos demonstrar que se no pensamento os objetos aparecem isolados e imóveis, no conceito, seu conteúdo se empobrece. Se admitirmos que o objeto chega a ser conhecido graças a seus nexos e mediações, em suas relações com o meio circundante e em movimento, chegaremos a conclusão de que o pensamento que domina os conceitos começa a

dominar a essência do objeto, descobre seus vínculos e relações com outro objeto, começa a correlacioná-los, a unir pela primeira vez os diversos elementos de sua experiência e somente então tem uma visão coerente do mundo como um todo (Vygotski, 1984/1996, p. 108).

Nessa citação, podemos observar que a compreensão que Vigotski tem do papel do conceito no processo de pensamento contradiz completamente a concepção do construcionismo. É por meio dos conceitos que podemos chegar a compreender as relações essenciais entre os fenômenos e ter uma visão da complexidade existente na realidade.

Em síntese, Shotter (1993/2001, 2008) não está totalmente errado ao dizer que conhecemos o mundo por intermédio das pessoas que nos rodeiam. Vigotski (2009) também partilha dessa posição. Porém, como destacamos, ao fazê-lo, ele está se referindo ao desenvolvimento infantil em que a criança inicialmente dependerá diretamente deste intercâmbio. O problema de Shotter é generalizar a explicação de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil ele desconsidera a atividade como unidade prático-verbal. A realidade objetiva não é um mero pano de fundo onde as práticas discursivas se desenrolam, como trata o construcionismo.

## **A noção de imaginação como expressão do problema metodológico do construcionismo social**

Já mencionamos que, para o construcionismo, em alguns momentos, tanto a linguagem quanto o conhecimento não representam uma realidade, mas são produzidos pelas pessoas em relação. Tal perspectiva é corroborada por sua noção de imaginário. Shotter (1993/2001) afirma que, como o discurso produz um “objeto” em vez de simplesmente refleti-lo, é necessário falar de sua condição transicional, de sua existência parcial e das possibilidades contidas em sua própria realização posterior: é para isso que se tem necessidade da categoria do imaginário. Segundo ele, as formas de falar influenciam as formas de “ver” o mundo. Caso pretendamos produzir uma “forma correta” de ver o mundo, devemos ter cuidado de discernir entre imaginado e o não imaginado, com a finalidade de elaborarmos uma maneira correta de falar.

Para ilustrar sua visão da natureza imaginária presente na vida cotidiana, Shotter (1993/2001) lança mão de uma peça de Samuel Beckett, chamada “Esperando Godot”, uma das mais famosas do escritor inglês. Resumidamente, a peça é centrada em duas pessoas que se questionam se devem esperar outra, Godot. Essa pessoa é na verdade imaginada, embora, segundo Shotter (1993/2001), desempenhe um papel real em suas vidas. A piada final seria que não há engano individual, já que cada um deles colabora para o engano do outro, não apenas ao aceitar as explicações recíprocas do que estão fazendo, mas também ao recordar o outro de sua missão.

Mas o único que lhes parece evidente – que estão esperando Godot – não é em absoluto uma descrição correta do que

8 Esse método se tornou a base das pesquisas desenvolvidas por Vigotski no final da década de 1920. Contraponto o método descritivo, fenomenológico, Vigotski afirma que para deslocar o olhar do meramente visível e penetrar na essência do fenômeno era preciso três coisas. Em primeiro lugar era preciso analisar o processo e não o objeto. Como o nome do método sugere, deve-se analisar o fenômeno experimentalmente desde seu nascimento, em todo o seu desenvolvimento. Em segundo lugar a psicologia deveria passar da descrição para a análise, ou seja, mostrar os nexos dinâmico-causais que estão na base de todos os fenômenos (Vigotski, 1960/2000).

na realidade estão fazendo. É uma ilusão socialmente construída e socialmente sustentada, em cujos termos dão sentido a suas vidas e à qual creem que devem se subordinar (Shotter, 1993/2001, p. 130).

Na interpretação do autor, nós viveríamos como os dois personagens de Beckett. Em analogia com a peça, ele afirma que a “mente” também seria uma entidade feita de palavras, como Godot, isto é, um artifício retórico. O que se diz dela serviria para sustentar determinadas formas de participação na vida cotidiana.

A questão, para ele, é produzir formas corretas de ver o mundo de acordo com a coordenação social e não procurar a correspondência dessa construção com a realidade de um determinado fenômeno dado. Ele pondera que não nega a realidade, diz apenas que nossa forma de falar dessa realidade é parcial. Nesse sentido, tal como inúmeros autores pós-modernos, ele afirma que o conhecimento depende dos próprios limites da cognição humana. Portanto, tal perspectiva se apresenta como subjetivista e antirealista, pois, diferentemente da ontologia marxiana, o homem seria o polo regente e não a realidade. De acordo com Tonet (2013), a centralidade na subjetividade comum a muitas perspectivas teóricas da atualidade significa a dissociação entre a consciência e a realidade efetiva, o que acaba por naturalizar o capitalismo e negar qualquer possibilidade de transformação radical dessa ordem. A razão e a ação, nesta retórica adquirem caráter meramente manipulatório e pragmático.

Ainda, de acordo com Tonet (2013), uma perspectiva ontológica histórico-social, tal como entendemos da qual parte Vigotski, tem como premissas: “o caráter radicalmente histórico do ser social” (p. 87); “o caráter essencialmente social do homem” (p.90); “o caráter de totalidade que caracteriza o ser social” (p. 92) e; a determinação recíproca das categorias subjetividade e objetividade, tendo como base o trabalho como categoria fundante do ser social.

Vigotski (1960/1998), ao contrário de Shotter, entende que imaginação não pode ser compreendida sem sua relação com a realidade. Contrapondo-se a alguns teóricos da época, como Freud, para quem o pensamento surge primeiro em sua função de satisfação, de prazer, ele lança mão do exemplo do reino animal. Segundo ele, os animais não poderiam sobreviver se sua atividade psíquica estivesse emancipada da realidade. O mesmo valeria para as crianças: “A obtenção de prazer por parte da criança e a satisfação primária estão ligadas às necessidades reais que se satisfazem na realidade, que constituem a forma primária de consciência” (Vigotski, 1960/1998, p. 119).

Para o autor, as relações que a criança estabelece com o entorno social são extremamente importantes para o desenvolvimento da imaginação. A escola, por exemplo, leva a criança a pensar minuciosamente sobre algo antes desse pensamento ter relação com alguma atividade concreta. Segundo Vigotski (1960/1998), a linguagem, como parte do desenvolvimento do pensamento conceitual, é de extrema importância para o desenvolvimento da imaginação. Por meio do pensamento conceitual, o adolescente tor-

na-se capaz de combinar de forma complexa os diferentes elementos da experiência. “Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação” (Vigotski, 1960/1998, pp. 122-123). Ainda discutindo a relação entre imaginação e conhecimento da realidade, o autor afirma:

...é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem se afastar dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência. Tomem, por exemplo, o problema da invenção, o da criação artística; neles, verão que a resolução das tarefas exige em alto grau a participação do pensamento realista no processo de imaginação, que atuam juntos (Vigotski, 1960/1998, pp. 128-129).

A citação acima é uma expressão de que sua tese epistemológica é coerente com o método materialista dialético. A noção de imaginação de Vigotski liga-se à sua explicação da origem dos conceitos. Para ele, é impossível conhecer a realidade em sua essência somente pela empiria, ou seja, pelo contato imediato com a realidade. É necessário imaginar, ou abstrair, as impressões isoladas e concretas da realidade. Nesse sentido, o conhecimento, por meio do duplo movimento do pensamento realista e do imaginativo, é fundamental para se reconstruir a realidade na consciência. Afirma ele que a imaginação é um momento totalmente necessário e inseparável do pensamento realista.

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece (Vigotski, 1960/1998, p. 129).

Portanto, o conhecimento não seria uma simples convenção e sim uma reconstrução ideal de uma realidade concreta, por meio da mediação tanto do pensamento realista quanto do imaginativo.

Conforme Vigotski (1960/1998), nos moldes do idealismo, a criatividade era própria da consciência, isto é, a consciência criaria todas as impressões da realidade exterior com base em formas apriorísticas. Nesse sentido, comparando as duas visões, a construcionista e a histórico-cultural, podemos deduzir que o construcionismo seria um tipo de idealismo relacional, já que, de sua perspectiva, as descrições e a própria linguagem seriam criadas e sustentadas na relação social com os demais.

Em suma, Shotter (1989) revela que não compreende a unidade do biológico com o histórico ao essencializar a linguagem e ao deslocá-la da realidade material da luta de classes que lhe deu origem. Ele apresenta o pensamento de



Vigotski como um pêndulo que oscila entre essas duas instâncias. Esse tipo de interpretação de Shotter só é possível em uma análise pautada na lógica formal e não na dialética materialista. Shotter (1993/2001, 2008) omite a tese geral de que o pensamento teórico não deriva de nossas mentes, nem de um simples compartilhamento de ideias (que levaria ao dogmatismo), mas das relações que os seres humanos travam na realidade, essencialmente relações materiais de produção.

## Considerações finais

Nosso objetivo foi analisar as implicações de se isolar elementos particulares de um núcleo conceitual geral de uma dada teoria. Demonstramos que o ecletismo de Shotter levou-o a uma visão deformada da linguagem que em nada se parece com a concepção de Vigotski, que ele diz se respaldar. Na verdade há um antagonismo entre as duas visões. Por fim, destacamos, considerando a noção de imaginário, o caráter virtual que as construções sociais têm para o construcionismo, já que elas são totalmente calcadas no discurso e desvinculadas da realidade material. Tal visão seria uma forma de negação e mesmo de apologia das relações sociais alienadas do capitalismo tardio. Podemos arriscar que se apresenta como uma naturalização da cooptação da consciência pela ideologia burguesa em que a realidade e suas contradições se diluem nas negociações e jogos de significados linguísticos. O próprio construcionismo seria, portanto, uma expressão dessas relações e uma forma de legitimar a ideologia e o dogmatismo dessa forma de reprodução social.

Constatamos que os construcionistas não tomam como central a categoria trabalho ao se apropriarem dos estudos de Vigotski sobre a linguagem, cultura, interação, internalização e mediação. Há uma semelhança com o que têm feito as teorias pedagógicas inspiradas no construtivismo, conforme destaca Duarte (2001), que também é comum a diversas concepções pós-modernas que tomam o autor de modo fragmentado para ratificar seus postulados. Tal como o próprio Vigotski (2004) aconselha, só é possível unir dois sistemas teóricos a partir de seus fundamentos filosóficos e metodológicos, do contrário se criará um Frankstein teórico, que nada contribui para se avançar na elaboração do conhecimento sobre a realidade.

## Referências

- Azenha, M.G. (1997). *Imagens e letras: Ferreiro e Luria: Duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática.
- Castañon, G.A. (2006). *O cognitivismo e o desafio da psicologia científica* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, pós-graduação em psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Castañon, G.A. (2007). *Psicologia Pós-Moderna?: Uma crítica epistemológica do construcionismo social*. Rio de Janeiro: Booklink.
- Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: Selau B.; Fonseca de Castro, R. (Orgs.). *Cultural-Historical Theory: Educational Research in Different Contexts* (pp. 19-38). Porto Alegre: EDIPUCRS
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Gergen, K. (1995). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social* (Ortí, F.M. Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabalho original publicado em 1994).
- Grandesso, M. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guanaes, C. (2006). *A construção da mudança em terapia de grupo: um enfoque construcionista social*. São Paulo: Vetor.
- Harré, R. (2000). Personalism in the Context of a Social Constructionist Psychology: Stern and Vygotsky. *Theory and Psychology*, 10(6), 731-748.
- Lock, A.; Strong, T. (2010). *Social constructionism: sources and stirrings in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- López, E.E.J. (2003). Mirada Caleidoscópica al construcionismo social. *Política y Sociedad*, 40 (1).
- López-Silva, P. (2013). *Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construcionismo social*. Cinta moebio [online], (46), 9-25.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. M. Lichtenstein & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas. (Trabalho original publicado em 1979).
- Marcondes, D. (2001). *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Milani, S.E. (2012). *Aspectos historiográficos-linguísticos do século XIX - Humboldt, Whitney e Saussure*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Picchetti, Y.P. (2012). Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar. *Estação científica*, 2(1), 69-79.
- Rezende, P.C.M.; Oliveira, L.G.; Gomes, L.R.S. (2013). Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional. *Psicologia da Educação*, (37), 43-50.
- Shotter, J. (1989). Vygotsky's psychology: joint activity the zone of development. *New Ideas in Psychology*, 7, 185-204.
- Shotter, J. (1993). Harré, Vygotsky, Bakhtin, Vico, Wittgenstein: conversational realities and academic discourses. *Journal for the*

*Theory of Social Behavior*, 23, 459-482.

Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionais: La construcción de la vida a través del lenguaje* (Sinnott, E., Trad.). Madrid: Amorrortu Editores. (Trabalho original publicado em 1993).

Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World* (2ª ed.). Ohio: The Taos Institute Publications.

Souza, C.D.; Macchiaverni, J.; Benatti, A.P.; Crepaldi, M.A. (2015). Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional. *Nova perspectiva sistêmica*, (51), 37-52.

Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista* (2ª ed.). Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Lúria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem.

Venuto, A. (2014). *Vygotski e a apropriação da filosofia da linguagem humboldtiana: Um estudo a partir de 'Pensamento e Linguagem'* (Dissertação de Mestrado). Pós-graduação em psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil.

Veresov, N. (2010). Forgotten Methodology: Vygotsky's case. In: Toomela, A.; Valsiner, J. (Orgs.), *Methodology thinking in psychology 60 years gone astray?* (pp. 267-295). Charlotte: Information Age.

Vygotski, L.S. (1998). Imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: Vygotski, L. S., *O desenvolvimento psicológico na infância* (pp. 107-131; Berliner, C., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1960).

Vygotski, L.S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica (3ª ed.; pp. 203-423; Berline, C.Trad.). In: Vygotski, L. S., *Teoria e método da psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).

Vygotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed; Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Vygotski, L.S. (1996). El desarrollo Del pensamiento Del adolescente y la formación de conceptos. In: Vygotski, L.S., *Obras escogidas. Tomo IV* (p. 47-116; Kuper, L., Trad.). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1984).

Vygotski, L. S. (2000). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L.S., *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (2ª. ed., pp. 97-120, Kuper, L., Trad.). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1960).

Vygotski, L.S.; Lúria, A.R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (del Río, P., trad.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (Trabalho original publicado em 1994).

Vygotsky, L.S.; Lúria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Simios, homem primitivo e criança* (Oliveira, L.L., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1993).

Recebido em: 02/02/2017

Aprovado em: 16/06/2017

Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior


## Sobre os autores

**Eduardo Moura da Costa** (eduardomcbr@yahoo.com.br)

Mestre em Psicologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis/SP. <https://orcid.org/0000-0001-5417-6675>

**Silvana Calvo Tuleski** (silvanatuleski@gmail.com)

Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. <https://orcid.org/0000-0002-6967-2548>.

 **License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

