



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Bonamigo, Gilmar Francisco

Aproximação Hermenêutica a Vygotsky: entre a arqueologia e o possível
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 1, 2018, Janeiro-Março, pp. 153-168

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623668564

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317255445008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ
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

Aproximação Hermenêutica a Vygotsky: entre a arqueologia e o possível

Gilmar Francisco Bonamigo¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Aproximação Hermenêutica a Vygotsky: entre a arqueologia e o possível. Este ensaio trata de dois movimentos constitutivos em Lev Vygotsky apreendidos por uma incursão em duas de suas obras: *O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (2000) e *Pensamento e Linguagem* (1991). Tais movimentos podem ser ditos como *arqueologia em movimento* e *abertura do possível*. Pelo primeiro, acompanhamos um retorno na direção da ontogênese e da filogênese do processo dialético de desenvolvimento e de aprendizado; pelo segundo, apreendemos o significado da inscrição da educação sobretudo na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, com as consequências metodológicas e práticas que isso implica. A metodologia que utilizamos é a pesquisa bibliográfica conduzida sob inspiração da Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur.

Palavras-chave: Linguagem. Desenvolvimento. Aprendizado. Arqueologia. Possível.

ABSTRACT – An Hermeneutical Approach to Vygotsky: between the archeology and the possible. This text is about two constitutive movements in Lev Vygotsky, perceived in two of his works: *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes* (2000) and *Thought and Language* (1991). These movements can be said as *archeology in movement* and *opening of the possible*. Through the first one, we follow a return toward ontogenesis and phylogenesis of the dialectic process of development and learning. Through the second one, we perceive the meaning of education inscription, especially on the *Zone of Proximal Development*, with all the methodological and practical consequences brought by it. The methodology used is a bibliographic research conducted under the inspiration of Paul Ricoeur's Critical Hermeneutics.

Keywords: Language. Development. Learning. Archeology. Possible.

Introdução

Esta é uma breve aproximação a Vygotsky, mediada fundamentalmente por duas obras do autor¹ e ajudada pelo discernimento crítico de intérpretes do seu pensamento². Enquanto aproximação que se faz como escrita, ela já é algo posterior, depois de um duplo movimento: de afecção na pertença e de distanciamento reflexivo, conforme nos ensinou Paul Ricoeur³.

Se pensarmos *no* tempo, isto não significa que estejamos dentro *do* tempo, apenas distendidos para o passado num olhar retrospectivo, e imersos em um presente que nos faria prisioneiros da imanência. Somos *no* tempo também a abertura e podemos andar na antecipação, diante do possível que, ao puxar o olhar prospectivamente, traz luz sobre o tempo imediato e passado. A vida, a história individual, a história com os outros é, parece-nos, bem mais que a imediatidade. Vygotsky é *no* tempo ainda hoje porque ainda não terminou de dizer as aberturas que seu olhar detectou no devir humano. Fazer *uma* obra sobreviver e *fazer viver* mais de oitenta anos depois que ele morreu é um *signo* do além do tempo pela incidência reflexiva que sua obra opera no *aqui e agora* do nosso tempo.

Em Vygotsky há uma *esperteza sábia*. Com efeito, por um lado, trabalhar para um país – o seu país – recém-saído de uma Revolução que não simplesmente trocou ou substituiu os homens e grupos nos *lugares* sociais, mas que revirou a organização, as instituições e os horizontes referenciais de uma cultura; trabalhar para um país em que o Estado assume as rédeas da vida real e, implicitamente, a tarefa de forjar outra vida a partir de outros referenciais, em concreto, sobre as bases marxistas; trabalhar para um país quase que analfabeto por inteiro e perceber a insuficiência das ciências do tempo para ancorar essa viragem cultural; trabalhar para seu país buscando construir um *medium* que pudesse suscitar o surgimento fecundo e durável de uma revolução muito além das esferas da economia e da política. Por outro lado, fazer uma incursão demorada nas ciências da mente e nas práticas educacionais da cultura ocidental e ver a necessidade de um *ultrapassamento* para, a partir da Psicologia e da Educação em novas bases filosóficas, tecer o presente e o futuro, abrindo novas possibilidades; perceber nesse *ultrapassamento* que, no fundo, a questão das saídas estava numa espécie de *volta às coisas mesmas*, fundas e ao mesmo tempo simples para serem fecundas e operacionais; em suma, que era preciso outra educação para educar uma *nação* de outro modo. Engendrar isso foi uma grande sabedoria.

Já quanto à esperteza, ela se refere à certeza de que suas teses fundamentais, embora muitas delas se fundassem em pressupostos marxistas, ultrapassavam essas mesmas bases e implicavam uma revolução do próprio marxismo sócio-econômico-político. A incursão na *linguagem* e a afirmação de seu lugar central no advento do humano *junto* com o *trabalho* – e, talvez, até mais do que o trabalho –, a clivagem da educação no sujeito singular e não na classe – muito antes de Agnes

Heller criticar a contradição básica do marxismo (Heller, 1989)⁴ – são dois dos vetores que exige do marxismo novas reformulações em seus fundamentos e a certeza de seus reducionismos. Certamente Vygotsky sabia que ele era maior do que a ideologia/utopia a que ele servia; e certamente também sabia que, de algum modo, valia a pena.

Talvez seja mais temeroso para o capitalismo de hoje e da época, não o fato de Vygotsky ser um soviético imediatamente pós-revolucionário, mas sim o fato de sua obra ser revolucionária. Há nela, a nosso ver, uma potência antropológica que se medeia na Educação e que afronta os princípios mesmos e as necessidades do capitalismo: a competição entre os homens, o individualismo como mentalidade e como forma de vida, a presumida *neutralidade ideológica* do conhecimento, etc. O lugar do *outro* como presença imediata, o advento das funções psicológicas como um processo *inter*-psíquico e *intra*-psíquico, os signos e significados que a linguagem socialmente construída carrega e sua internalização diferenciada, a atenção ao processo de desenvolvimento de cada criança como alguém singular e único são ofensas perigosas ao capitalismo e vão além das teses marxistas principais.

Com isto, é fácil de entender porque não nos interessam muito, por agora, os problemas mais específicos de que essas duas obras também tratam (percepção, atenção, memória...), mas *o movimento* em questão, as grandes teses de Vygotsky acerca do movimento de suprassunção dialética da maturação humana nas quais se realizam temporalmente o que ele chama de *funções psicológicas*. É nesse sentido que surpreendemos no autor uma *arqueologia em movimento* do desenvolvimento humano, um processo cujo advento tem suas condições de possibilidade (ontogênese) e cujo acontecer se faz sempre num conjunto dialético de mediações (filogênese). Acompanhando esse movimento, teremos ocasião de encontrar as *aberturas* que dão o que pensar ainda hoje e que constituem parte da fecundidade de um pensamento que ainda ultrapassa fronteiras.

Arqueologia em Movimento

Certamente, toda apropriação encontra seus limites, mas nem por isso ela é inválida. A condição humana é assim mesmo: um continuado dizer e fazer em algum lugar, de algum lugar. Isto não significa afirmar o relativismo ou a relatividade de tudo; as verdades, as universalidades, os existentes humanos são vividos e encontrados no singular. Encontrar e dizer a verdade são as pretensões subjacentes a toda ciência e a todo outro conhecimento; e toda ciência também é dita e feita de algum lugar. Referimo-nos aqui a uma apropriação hermenêutica, como recolhimento por uma subjetividade que interpreta, do *mundo* que as obras abrem, mundo que põe em suspensão as referências de um leitor que se descobre metamorfoseado ao *se ler na obra*⁵. Na verdade, toda escrita é sempre da ordem da partilha; o que está em jogo é o cruzamento de mundos, do mundo dito por quem escreve a *outro*, do mundo aberto na subjetividade que se afeta com o mundo que alguém trouxe

aos *meus* olhos. Mesmo que se trate de uma obra de matemática, nunca escapamos das metamorfoses em nós mesmos. E por vezes o *outro* diz na escrita para poder *se* esclarecer melhor.

Neste sentido, elencamos algumas das teses que para nós são centrais no *mundo* que essas duas obras de Vygotsky carregam e ofertam. Trata-se de uma *apropriação de primeira ordem*: ela quer apreender a *arqueologia em movimento* do comportamento humano em sua origem e em seu desenvolvimento a partir do próprio dizer do autor. Ela quer clarear o fio da navalha que o autor vive ao aproximar desenvolvimento e aprendizado como dois vetores irreduzíveis de toda educação *humana*. Ela quer entender a relação intrínseca entre desenvolvimento *humano* e linguagem.

O propósito explícito de Vygotsky ao escrever *A Formação Social da Mente* é bem este: “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 2000, p. 39). Este percurso do autor passa inicialmente por uma retomada crítica da história da Psicologia na qual percebe que muitas questões são mal postas ou mal respondidas, com uso de experimentos incompetentes para dar conta do que acontece efetivamente no desenvolvimento humano. Desde Stumpf, Kohler, Buhler, Shapiro e Gerke, Guilhaume e Meyerson até Piaget, apesar de suas diferenças, em todos eles permanece a grande dificuldade de clarear a “[...] interação entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky, 2000, p. 43). Em muitos deles há a tentativa de elaborar experimentos com animais na esperança de que as conclusões extraídas desses experimentos possam ser transpostas para a compreensão do comportamento humano. Esse, segundo o autor, é um caminho totalmente errado. E eis uma afirmação decisiva: “[...] a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 2000, p. 45). Muitos dentre os psicólogos – e aí vai uma crítica profunda e *especial* a Piaget –, quando dão importância aos signos no desenvolvimento humano, preferem interpretá-los como um exercício do intelecto puro e não como produto da história do desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky, põe-se a exigência de olhar a unidade dialética entre o desenvolvimento da inteligência e das outras funções superiores e o uso dos signos. Com efeito, se voltarmos o olhar sobre o *curso* do desenvolvimento humano até a sua *origem*, perceberemos que, *desde* a origem, a linguagem e a atividade prática convergem: há uma unidade entre percepção, linguagem e ação, unidade que é vivida diferentemente no desdobrar-se do desenvolvimento da criança no tempo, com o advento de novas funções psicológicas. O *curso* do desenvolvimento mostra desde a origem que:

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes

de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (Vygotsky, 2000, p. 53-54)⁶.

Nesse sentido, a linguagem tem duas funções constitutivas e imbricadas: função cognitiva e função comunicativa; são elas que estão na base de toda forma superior de atividade nas crianças e é por essas funções da linguagem que a criança se distingue dos animais. Isto é efetivamente decisivo: se a linguagem está na base do desenvolvimento da criança – desde o início e ao longo do curso histórico –, se a linguagem advém à criança pela presença dos *outros*, então o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança se liga ao comportamento social e mostra o enraizamento da história individual na história social. É, pois, dentro de uma comunidade histórica constituída e mediada pela linguagem que se deve buscar a compreensão do devir *humano* da criança.

As funções psicológicas superiores, ou seja, a percepção, as operações sensório-motoras, a atenção, a memória e o pensamento são vistas por Vygotsky como um sistema dinâmico de comportamento; tais funções se relacionam e se modificam ao longo do desenvolvimento; o advento de uma não anula a presença e a importância da outra; no *curso* da criança, as funções advêm com o tempo, uma função realizada prepara a outra que vem e leva a anterior consigo e, como veremos, estão profundamente ligadas ao aprendizado que se efetiva no contato com os *outros* sob o *médium* da linguagem. É assim, por exemplo, que o imediatismo da percepção é suplantado dialeticamente por um processo complexo de mediação.

Para o autor, o advento da fala é efetivamente algo essencial no desenvolvimento da criança. De fato, o processo de falar modifica a maneira de perceber, permite a superação de seu imediatismo pela entrada do uso de gestos e signos. O uso de sistema de signos permite à criança reestruturar a totalidade do processo psicológico, fazendo com que, pela distância que se opera entre o objeto e ela, a criança seja capaz de, progressivamente, dominar seu próprio movimento e de fazer das escolhas as *suas* escolhas.

Mediada em si mesma pela função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua *atenção* e novos centros são criados nas situações percebidas nos quais a própria percepção sofre reconstruções; a criança cria um campo temporal em que ela mesma percebe mudanças na situação imediata de tal modo que consegue distinguir a distância entre suas atividades passadas e as do presente. Essa distância é percorrida processualmente pelo advento da *memória*: pela mediação da fala, o campo temporal da ação da criança distende-se para frente e para trás e a memória vem unir passado e presente. O processo de desenvolvimento até aqui faz emergir na criança um sistema psicológico no qual se realizam duas novas funções, ou seja, as *intenções* e a *representação* por símbolos dessas ações feitas com intenções. E a atividade voluntária vai produzir alterações nas necessidades e motivações da criança.

Das muitas *experienciações* feitas por Vygotsky com crianças em diferentes idades, algumas sínteses, segundo ele, se impuseram. Com efeito,

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas (Vygotsky, 2000, p. 79).

Esta é a lei fundamental do desenvolvimento. Trata-se, pois, de um processo dialético que produz os *seus* resultados, as transformações qualitativas, que não são introduzidas de fora do processo de desenvolvimento.

Isto conduz Vygotsky à tematização da ontogênese do processo de desenvolvimento. Para ele, duas são as origens desse processo: uma origem biológica e uma origem sociocultural. A história de um ser humano, desde seu aparecer, é, na verdade a história do *desenvolvimento entrelaçado* dessas duas origens do comportamento. Isto significa: a história de cada um é o resultado do entrecruzamento do arranjo orgânico da raiz biológica com o uso de instrumentos e a fala humana cuja raiz é histórico-cultural. E o acompanhamento do curso histórico do processo dialético de desenvolvimento de cada um (filogênese) mostra que, entre os momentos iniciais e os momentos superiores, ocorrem muitos sistemas psicológicos de transição e as relações entre as funções mudam no mesmo curso de desenvolvimento; mostra também que a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual.

Essa aderência do materialismo histórico e dialético na compreensão do desenvolvimento psicológico humano leva Vygotsky a também mexer na questão do método de investigação desse mesmo desenvolvimento. Com efeito, se “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (Vygotsky, 2000, p. 98), então é preciso considerar que *a natureza age sobre o homem e o homem age sobre a natureza criando as condições de sua existência*. O uso de instrumentos para transformar a natureza segundo uma finalidade própria em cada ser humano⁷ e o uso de signos para a significação da natureza e das transformações que o homem opera nela – movimento da *linguagem* – medeiam o devir humano na história e fazem da apropriação algo sempre tangido pela coletividade. Esta referência, para o autor, deve ser instituída como o *princípio metodológico* para toda experimentação psicológica.

Isto vai implicar em simplesmente inverter o foco da pesquisa ou a direção do olhar, bem como o *modus operandi* do trabalho científico. Ao invés da centralidade do objeto, a do processo; ao invés da descrição

fenomênica, a explicação pela gênese; ao invés do comportamento cristalizado, o devir do comportamento e os comportamentos fossilizados, aqueles que ou esmaeceram na história ou se tornaram automatizados. O ponto de partida de toda investigação deverá sempre ser a compreensão do presente à luz da história das funções, a começar das mais rudimentares, com atenção especial ao requisito básico do método dialético geral: o processo de mudança.

Discordando abertamente de Piaget, James e Koffka, Vygotsky avança na direção de uma concepção diferente da relação entre desenvolvimento e aprendizado. E aqui certamente se encontra uma das maiores contribuições do autor, tanto em Psicologia quanto em Educação e também no que tange à relação entre elas. Em relação a Piaget, discordância quanto ao pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança sejam independentes do aprendizado; discordância quanto a não influência dos aprendizados no desenvolvimento; discordância quanto ao amadurecimento *per se* das funções psicológicas tendo como balizador – embora não único, mas incisivo – a *idade* das crianças (Vygotsky, 2000)⁸.

Quanto a James, as críticas de Vygotsky são fundamentalmente duas: em primeiro lugar, a identidade estabelecida entre aprendizado e desenvolvimento; em segundo lugar, a simultaneidade da ocorrência de ambos. Em relação à Koffka, critica a sua tentativa de combinar os extremos, em que aprendizado e desenvolvimento se influenciam mutuamente, porém, com proeminência do desenvolvimento sobre o aprendizado: o desenvolvimento é sempre maior que o aprendizado, como se a criança desse dois passos em desenvolvimento e um em aprendizado.

Para Vygotsky, é preciso buscar a relação geral e a relação específica entre desenvolvimento e aprendizado. O ponto de partida aqui é o fato de que as crianças começam a aprender e a se desenvolver muito antes de frequentarem a escola, o que mostra que desenvolvimento e aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, sempre mediados pela linguagem e pela presença de adultos. Se isto é assim, então o que é preciso fazer é descobrir as relações *reais* entre eles e como cada um se realiza.

Para o autor, há dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de *desenvolvimento real* ou o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados; por este nível, podemos saber o que a criança já pode fazer *por ela mesma*. O segundo nível é o que o autor chama de *zona de desenvolvimento proximal*: ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Trata-se de considerar que, para além do que a criança pode fazer sozinha, se põe a importância do que a criança pode fazer se for *ajudada por adultos* ou em colaboração com companheiros já *noutro nível* de desenvolvimento. Para Vygotsky, isto é muito mais decisivo na indicação do desenvolvimento mental da criança: a capacidade de aprender pode variar em crianças em iguais níveis de desenvolvimento real; a diferença está na *zona de desenvolvimento proximal* de cada uma.

Temos então que, se a criança já pode fazer isto ou aquilo sozinha, é porque as funções para tal já amadureceram nela; por outro lado, se a criança ainda não consegue fazer sozinha, aquelas funções ainda não amadureceram, estão em processo de maturação embrionárias, brotos de desenvolvimento e não frutos⁹. Com outras palavras, o *nível de desenvolvimento real* caracteriza o desenvolvimento mental *retrospectivamente*; por sua vez, a *zona de desenvolvimento proximal* caracteriza o desenvolvimento mental *prospectivamente*.

Pela *zona de desenvolvimento proximal* podemos acompanhar o curso interno do desenvolvimento, os processos já consolidados e os processos em maturação começando a se desenvolver; podemos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento e propiciar à criança o acesso ao que está em processo de maturação. Isto simplesmente implica em que há ciclos *iguais* de desenvolvimento mental e dinâmicas internas *diferentes*. Daí: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2000, p. 134).

Até aí é ainda o desenvolvimento visto em si mesmo. A partir do exposto, como fica a relação com o aprendizado? “O aprendizado humano pressupõe uma natureza específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygotsky, 2000, p. 135-136). Isto significa: não há desenvolvimento sem aprendizado; o aprendizado vem antes, se adianta ao desenvolvimento; o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que vêm operar somente pela interação da criança com pessoas em seu ambiente e em cooperação; uma vez internalizados, tais processos fazem parte da criança como aquisições do desenvolvimento independente (funções que se maturam).

O autor, porém, adverte: o aprendizado não é desenvolvimento; ele é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas; o aprendizado por assim dizer, provoca o advento e a maturação das funções. De outra maneira: o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem, não se equivalem, nem estão em paralelo; o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; o aprendizado vai acontecendo e trazendo o processo de desenvolvimento. E dessa *sequenciação* resulta a *zona de desenvolvimento proximal*, onde se deve *pró-vocar* o devir de novos aprendizados para o devir do desenvolvimento. Indo nessa direção, compreendemos a proposta de método de Vygotsky, o *método funcional da dupla estimulação*: propor tarefas além do que a criança é capaz e introduzir estímulo neutro do qual a criança se apropria como signo para resolver a tarefa.

Assim, se o aprendizado é que puxa o desenvolvimento e se o aprendizado sempre se realiza na mediação da linguagem culturalmente tecida, então a linguagem é o paradigma de onde é possível ver a

relação dinâmica entre desenvolvimento e aprendizado. É nessa relação dinâmica que se inscreve a educação e o uso de métodos educativos.

Se a linguagem é o *médium* da realização do aprendizado e do desenvolvimento na criança pela incisão da provocação na *zona de desenvolvimento proximal*, então é preciso outra arqueologia, uma ida para trás no sentido de recuperar a história do processo de desenvolvimento dos signos *na* criança (nova ontogênese e nova filogênese). Nesse andar sobre a história é preciso sempre lembrar que a linguagem, sobretudo falada, perpassa todo o processo, a criança vive nela, ela é a base para o advento de qualquer signo *na* criança. Para Vygotsky, tal história começa com o gesto, enquanto signo visual, avança pela capacidade da criança de rabiscar, progride nos jogos de brinquedo onde um objeto pode simbolizar outro; quando a linguagem falada já se tornou habitual na criança, a história do signo avança pelo desenho, de coisas reais e de significados vivenciados; a criança descobre em seguida que, além de desenhar coisas, também é possível desenhar a fala, que chamamos de escrita. Daí, o segredo de ensinar a escrever passa por esse percurso sequencial. A consolidação da capacidade da escrita faz com que ela, a escrita, se torne na criança o simbolismo de primeira ordem.

Mas nessa retomada dinâmica do desenvolvimento de signos na criança, há outro elemento surpreendido por Vygotsky como decisivo: o que ele chama de *necessidades das crianças e motivos para a ação*. E é a partir do *jogo* que esse elemento é apreendido. Com efeito, para o autor, o jogo não é simplesmente uma atividade que dá prazer à criança, mas que preenche uma necessidade dela, um motivo; o jogo é uma forma de atividade que preenche necessidades e um incentivo que move a criança a agir. Diz Vygotsky (2000, p. 141-142):

[...] 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.

Para detectar a importância de um ou outro jogo é preciso olhar para as necessidades. Muitos jogos suprem, pela imaginação, necessidades irrealizáveis na vida com os *outros*; as situações imaginárias fazem parte da atmosfera emocional do próprio jogo; é pela situação imaginária que a criança aprende a dirigir sua ação pelo significado da situação. Ligado a necessidades da criança, o jogo cria uma *zona de desenvolvimento proximal* nela de tal modo que a criança se torna maior do que ela é, vá além de si mesma pela criação de novas situações no pensamento.

Voltemos agora para a questão da história da linguagem na criança trazendo junto a importância de olhar as necessidades da criança. Com efeito, o advento da leitura e da escrita só se dá, segundo o autor, se leitura e escrita se tornarem necessárias para a criança, como relevantes para a vida dela; se não se tornarem necessárias, intrínsecas à

criança, elas simplesmente não terão significado para ela e, se forem aprendidas, o serão de forma mecânica. Ensinar a partir da necessidade é ensinar *naturalmente*. O melhor método para ensinar a ler e escrever é aquele em que as crianças descobrem essas habilidades nas situações de jogo; desenhar e brincar são estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura nas crianças (Vygotsky, 2000).

Aberturas Hermenêuticas do *Possível*

Se, por um lado, encontramos em Vygotsky uma *arqueologia em movimento* para apreender o processo de desenvolvimento no *médium* da historicidade dialética da linguagem, por outro, encontramos também uma *abertura do possível*. Não necessariamente um possível apenas *dentro* de sua obra, mas também *a partir* dela. Temos, então, a partir daqui, uma *apropriação de segunda ordem*, operada por um exercício de distanciamento reflexivo.

Dentre tantas aberturas, sobretudo pedagógicas, sobre as quais Vygotsky nos dá a pensar, parece-nos que – como diz Paul Ricoeur¹⁰, e mantendo-nos em sua companhia – a *função narrativa* preenche em larga medida as teses que explicitamos acima. Com efeito, se em Vygotsky a linguagem é o *médium* de todo advento humano histórica e culturalmente construído; se a presença dos *outros* que estão em estágios mais adiantados de desenvolvimento como que puxam para frente o desenvolvimento humano das crianças (e de qualquer ser humano em qualquer idade); se todo aprendizado se põe como um ir além do desenvolvimento já consolidado; se o aprendizado que puxa o desenvolvimento na direção de sua maturação em estágios mais avançados se dá na zona de desenvolvimento proximal; se o aprendizado que se efetiva nessa zona como que leva a criança a ser mais do que ela já é; então, parece-nos, *a função narrativa cumpre em larga medida – e, evidentemente, não de modo exclusivo – esse movimento dialético de mudança de um estágio a outro do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Esta é a tese que doravante explicitaremos reflexivamente.

Com efeito, por que será que as crianças, em todas as idades, gostam que os adultos – ou pelo menos crianças mais velhas – lhes contem histórias e histórias? A narrativa fundamentalmente é um exercício de linguagem, primariamente de linguagem falada que, segundo Vygotsky, perpassa todo processo de desenvolvimento *inter* e *intra*-psíquico da criança. Contar histórias e histórias para a criança é simplesmente decisivo e mesmo necessário: é pôr em movimento uma *sonoridade* de significações historicamente elaboradas por uma comunidade, um conjunto de valores, de normas, de expressividades que dizem respeito à própria identidade da comunidade; por ali passaram muitos aprendizados. É pôr em exercício o que *já vai* na vida das relações e ao mesmo tempo suspender o tempo presente pela introdução de um *plus* (a mais) que a comunidade *ainda não* vive. É pôr em movimento um olhar de *recuperação* de um *processo* vivido no que ele tem fundamentalmente de *comum*, mas também no que ele tem de *singular*, e ao mesmo tempo

um olhar de *vislumbre* de novas figuras passíveis de serem encarnadas pelos seres humanos em suas histórias pessoais e coletivas.

Contar estórias e histórias às crianças é envolvê-las numa trama que *as localiza para si mesmas* e lhes dá a *certeza de serem ultrapassadas*. As narrativas têm o poder de introduzir a intriga no vivido de qualquer um, especialmente da criança. A criança como que entra num jogo de relações e significados e advém um participante ativo numa trama de que ela ainda não sabe o desfecho. Nesse sentido, as narrativas do real ou do fictício são um grande brinquedo que tensiona as necessidades e motivações da criança, recupera necessidades e motivações fossilizadas, distende aquelas que são atuais e aumenta o teor das potências daquelas que ainda dormem ou latejam o seu tempo de irrupção.

As narrativas são, de fato, um exercício completo de linguagem, vindo aquém e indo além da linguagem falada. Com efeito, uma narrativa contada, para produzir efeitos ou aumentá-los, recorre à *gestualidade*, ao *rabisco* no ar com a força das ações dos personagens; faz uso do *desenho* muitas vezes simbólico das faces e das ações dos que vivem a trama; *descreve* processos interiores que transformam os comportamentos exteriores e *inscreve* conclusões que habitam por bom tempo o imaginário da criança como um *moto* que opera com e além das outras atividades nas quais a criança imediatamente se envolve. Nesse sentido, a narrativa continua agindo na criança, mesmo depois do *ponto* final da *escritura dita* da trama.

As estórias e histórias contadas possuem um imenso valor heurístico. Com efeito, as crianças dificilmente se bastam em *ouvir* uma vez *aquela* história. Se elas se contentam em tocar na trama apenas uma vez, é porque o *reino interior* de suas funções está bem longe noutro lugar. Por outro lado, se as crianças pedem para contar *de novo e de novo*, é porque ali há ainda muito que não foi assimilado e digerido, que continua novo e que está fazendo a criança *se levar adiante* em seu desenvolvimento. Com outras palavras, a trama, os personagens, o dito e expresso ainda mexem com as motivações determinantes da criança e ainda preenchem necessidades reais em movimento de satisfação. Isto mostra a importância da escolha das estórias e histórias a serem contadas: elas funcionam como uma espécie de *pesquisa experimental* para saber (localizar) *por onde* está passando o desenvolvimento da criança e a medida da incidência que o aprendizado da trama vai exercendo no movimento de sua maturação.

Uma mesma narrativa pode ser contada a crianças de diferentes idades. Normalmente é de se esperar que, dada à diferença de idade, o comportamento de cada uma seja bem diferente diante da trama. Porém, se Vygotsky tem razão, a idade não é suficiente para determinar o nível de desenvolvimento real das crianças. O envolvimento de uma criança de sete ou oito anos numa narrativa pode muito bem ser similar ao de uma de cinco anos; é que o processo de desenvolvimento de cada uma tem uma cadência eminentemente singular, dependendo fundamentalmente de cada *história de aprendizado*.

Por outro lado, o contar histórias e estórias para crianças de diferentes idades pode promover nas crianças mais novas a criação de uma *dupla ampliação da zona de desenvolvimento proximal*: a primeira advém do envolvimento direto com a trama, que provoca uma ultrapassagem do que já está consolidado na criança; a segunda se põe porque a participação das crianças mais velhas, na trama e na interpretação da trama, indica para a criança mais nova que ainda há mais do que ela mesma conseguiu *pegar* por ela mesma ajudada pela força heurística da narrativa.

Se a linguagem falada medeia todo o processo de desenvolvimento humano; se a capacidade significativa da linguagem possui uma história em cada um que vai do nascimento do gesto até a capacidade de escrita; se a linguagem escrita se torna processualmente um simbolismo direto; então, parece-nos – além de contemplar esse processo dialético ascendente no qual o desenvolvimento dos níveis da linguagem anda passo a passo com o desenvolvimento das funções psicológicas –, a função narrativa permite também um movimento de retorno arqueológico significativo da linguagem sobre sua *história*. De fato, quando alguém ouve uma narrativa *escrita* num livro; no livro onde alguém *lê* acompanhando com o *dedo indicador* as palavras escritas e pronunciadas na *fala*; fala que conta e traduz a expressividade *desenhada* nas atitudes e sentimentos dos personagens; se a criança que ouve passa a transpor em *desenhos* e *rabiscados* o *escrito* que o dito do livro fala; se os dedos da criança, passando sobre seus desenhos e rabiscos, apontam o seu significado em termos do vivido da criança; então, a linguagem movimenta-se sobre si mesma.

A função narrativa envolve ainda mais, *aquilo* por onde se realiza propriamente o desenvolvimento humano pelo aprendizado, ou seja, o que Vygotsky chama de as funções psicológicas superiores, que estão operantes e/ou latentes nas considerações feitas acima. Com efeito, adentrar-se no significado de uma trama implica em diferenças de níveis de penetração. Vygotsky afirma pelo menos as seguintes funções: percepção, atenção, memória e pensamento. Se olharmos, por exemplo, uma criança de seis anos diante e depois de participar da trama, podemos ver que as quatro funções se realizam, mas se realizam em nível diferente. Certamente que não é o *pensamento* que determina a apropriação dessa criança; mas pode-se afirmar que de algum modo o pensamento *já* não esteja ali? Isto significa dizer com Vygotsky que as funções que se tornam proeminentes num *momento posterior* do desenvolvimento já estão ali em nível embrionário, esperando para frutificar. Mostra também e simplesmente uma não linearidade no desenvolvimento das funções, mas uma dialeticidade que avança suprasumindo as funções anteriores e modificando a relação entre elas.

Essas considerações acerca de como a função narrativa ilustra a realização dos ensinamentos de Vygotsky, nos levam a outra abertura, a uma questão propriamente *filosófica*, especificamente *antropológica*, ou ainda, a uma *arqueologia antropológica*, da qual apenas indicamos alguns elementos. Com efeito, as pessoas não nascem com tudo pronto,

no sentido de uma autonomia absoluta. Os conteúdos de um existente advêm na existência. E Vygotsky apreende como fundamental da existência um traço dessa arqueologia: a existência é com os outros e, possivelmente, “diante ou em face dos outros” (Lévinas, 1982, p. 72). O desenvolvimento psicológico advém como sendo *alguém se desenvolvendo na relação com o outro*. É clara a preocupação do autor com este aspecto do desenvolvimento humano, de modo que o vê como imprescindível para que haja outros aspectos ou para que outros se desenvolvam. Desde aí, ou seja, se os conteúdos advêm da existência em relação, não seria preciso apreender – e não *introduzir* – bem ali e desde o início uma “situação ética?” (Lévinas, 1998, p. 108-109).

De fato, se efetivamente uma autonomia absoluta desde o início por relação ao *outro* seria a-histórica e irreal; se o remetimento ao *outro* é a condição da própria história humana e, sempre pelo *médium* da linguagem, também da cultura; se a abertura da história e suas formas culturais são sempre referidas a uma comunidade de existentes humanos; se para sermos vivos e permanecermos vivos sempre percorremos o fio tênue entre a nossa incompletude e nossa precisão dos *outros*; então, talvez, fosse preciso pensar que o desenvolvimento puxado pelo aprendizado exige o *cuidado* daquilo que o faz ser em cada ser humano. Isto é Ética!

Desde ali, uma *arqueologia antropológica* indica que em seu cerne lateja uma ética que põe a nu que a grande questão de ensinar e aprender é uma questão derivada: as condições da pertença à vida e da permanência à vida precisam ser consideradas em cada existente advindo dos *outros* e no meio deles. De fato, empiricamente, cada um que *hoje* crê *viver por si mesmo* precisou, por um largo tempo, que os *outros* o quisessem como pertencente à vida e à sua vida para que tivesse, num outro tempo, as condições *reais* de poder – inclusive – exterminar uns e outros da vida. Eis o latejo ético!

A *arqueologia antropológica* revela que a questão de ensinar e aprender também põe desde o início, a sua condição de possibilidade *em cada um*. Com efeito, poderia ocorrer historicamente um desenvolvimento com aprendizado, um aprendizado puxando o desenvolvimento, se tudo desde o início já fosse pré-determinado, por fatores externos e/ou internos a cada um? Ensinar e aprender se põe, em realidade, em sua ontogênese e em sua filogênese, para um ser que, em si, é radicalmente *aberto*. Certamente que há determinismos em certas esferas da experiência humana, com os *outros*, no mundo; e Vygotsky mesmo reconhece a presença da raiz natural no desdobramento histórico da vida humana. Mas a história mesma, de cada um e em geral, é testemunha *nela* mesma da *pegada* específica do humano, como um existente a quem é facultado viver a distensão aberta da temporalidade. Nesse sentido, eis de novo a derivação indicada acima: ensinar e aprender, aprender e ensinar, antes de advir uma questão propriamente pedagógica, é uma *necessidade antropológica* em um existente dado como radicalmente aberto. Este *dado* antropológico é um pressuposto irremovível de toda obra pedagógica, inclusive da obra de Vygotsky.

Por conta dessa abertura, a possibilidade do paradoxo: podemos desenvolver nossas funções psicológicas superiores através de aprendizados que nos conduzem na direção do *ferimento* daquilo que foi a condição de possibilidade de nosso advento e do próprio desenvolvimento psicológico. É então que a *arqueologia antropológica* de novo se movimenta como ética: precisa pôr-se o problema de *que* conteúdos e *quais* aprendizados permitem aos existentes humanos a continuidade do seu advento e a continuidade de sua pertença à vida *com os outros no mundo*.

Assim, até onde temos acesso, só os existentes humanos podem introduzir lógicas abertas na vida que é aberta ao tempo. Só os seres humanos abertamente introduzem no tempo lógicas que podem destruí-los. Só os existentes humanos podem introduzir abertamente conteúdos e experiências que desenvolvem a cada um em múltiplas direções por *pró-vocação* de aprendizados como possíveis antecipados de lógicas que fazem cada um permanecer diferente e único, mas também referido arqueologicamente ao que há de mais comum. Aprender a advir *humano* é uma tarefa de cada um; *pro-vocar o humano* em cada *outro*, pelos diferentes tipos de ensinamentos abertos (aprendizados) que a história já conheceu e por novos possíveis, é uma tarefa comum. E mais: a escolha das narrativas com os mundos que as habitam é aberta; aquele que escolhe o *que* vai contar é – eticamente – responsável pelos possíveis que vai provocar em quem vai ouvir.

Conclusão

Se Aristóteles em sua *Metafísica* afirmava que “o ser se diz de muitas maneiras” (Aristóteles, 1969, p. 147) de modo similar podemos dizer que em Vygotsky *o homem se faz de muitas maneiras*. Mas o Ser é, na verdade, anônimo e o dizer o Ser pode prescindir da historicidade mesmo que precise do tempo – como em Heidegger. As peripécias de dizer o homem, os homens, advêm fundamentalmente do seu *modo de ser*. A historicidade humana, mesmo que siga algum movimento constante, é da ordem do movimento de ser, é da ordem da mudança, é da ordem da comunicação inter-humana e de seu travamento, é um tempo vivido como abertura e retomada, é uma ordem da arqueologia e da prospecção, é um tempo de processos, processos dinâmicos de desenvolvimento e de aprendizados, de desenvolvimento por aprendizados que, mesmo que madurem, sempre permanecem abertamente inconclusos. Por isto – e certamente por outras peripécias mais – o dizer sobre os entes humanos como existentes e também sobre os já não existentes, o educar seres humanos, são tarefas permanentes.

A obra de Vygotsky é, em nossa apropriação/interpretação, um alimento histórico-cultural para a humanidade e ao mesmo tempo um *livro de elementos* para a preparação do *humano* que se desenvolve em todos e em cada existente humano no tempo. Se muitos existentes *mexem* com a educação dos humanos ainda, e de novo, *remexem* com Vygotsky, é porque há nele e no prato de sua obra um *mundo* de con-

tribuições decisivas, tanto em termos da compreensão dos processos humanos em exercício quanto dos processos abertos como possíveis. A obra de Vygotsky cumpre uma função narrativa que *pode abrir o mundo de quem o lê* e provocar metamorfoses *educativas* nos aprendizados como os *novos possíveis de ser*.

E, por isto, os processos das apropriações não de continuar. Não de continuar abertos: dentro de lógicas do capital das coisas apropriadas em que até os seres humanos são transformados em mercadoria; um tipo de aprendizado, um tipo de desenvolvimento humano. Ou dentro de lógicas que tecem o *humano* como obra do aprendizado de quem as conduz, aprendizado que reconhece o remetimento indelével aos outros onde, de muitos modos, se inscreve o percurso educativo *próprio*. O aprendizado de *saber-viver-com-os-outros-no-mundo* muito bem poderia traduzir o *possível desejável* de desenvolvimento humano em qualquer aprendiz, como *sua* narrativa de aprendizado *real*.

Recebido em 03 de outubro de 2016

Aprovado em 02 de maio de 2017

Notas

- 1 Vygotsky (1991; 2000). Optamos pelas duas traduções espanholas pelos motivos que seguem. A primeira obra é uma tradução da versão inglesa *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes*, tida pelos críticos como uma das melhores e mais citadas. Em relação à segunda obra, trata-se de uma das traduções espanholas feitas diretamente da língua russa e incluem as partes suprimidas pelo stalinismo.
- 2 Embora outros autores se façam presentes de modo indireto, elencamos aqui apenas a obra de Newton Duarte (2007). O autor aborda criticamente nesta obra o problema das traduções parciais das obras de Vygotsky bem como algumas imprecisões na apreensão de teses fundamentais, ao mesmo tempo em que esclarece alguns mal-entendidos.
- 3 Ver sobretudo a obra *Le Conflit des Interprétations: essais d'herméneutique* (Ricoeur, 1969).
- 4 Ver também da mesma autora a obra *Para Mudar a Vida* (Heller, 1982).
- 5 Ver Ricoeur (1986).
- 6 Em *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1991), especialmente nos Capítulos V e VII, Vygotsky explicita o percurso da formação dos *conceitos*, percurso que se enraíza na capacidade humana para a linguagem, na qual se movimentam os signos e as palavras.
- 7 Este é fundamentalmente o sentido de *trabalho* desenvolvido por Marx e Engels. Na mesma esteira, em *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1991, p. 69), no Capítulo V, de modo sucinto, Vygotsky afirma: “[...] o trabalho, como atividade humana dirigida a um fim”.
- 8 Ver também o Capítulo 2 de *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1991): *o problema da linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget*.
- 9 Sobre os conceitos de *maturação e amadurecimento*, em *O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (Vygotsky, 2000), Vygotsky faz largo uso

destes conceitos referindo-se aos *ciclos evolutivos* que se completam ou ficam preenchidos no *processo de desenvolvimento* do *curso interno* de um ser humano. Em outros termos, tais conceitos referem-se a *progressos* ou *avanços* de um estágio evolutivo a outro.

10 Ver três obras de Paul Ricoeur consagradas ao estudo hermenêutico da narrativa: *Temps et Récit I, II e III* (Ricoeur, 1983; 1984; 1985), publicadas em Paris pela Éditions du Seuil ao longo da década de 80.

Referências

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HELLER, Agnes. **Para Mudar a Vida**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Éthique comme Philosophie Première**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1998.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Éthique et Infini**. Paris: Arthème Fayard, 1982.
- RICOEUR, Paul. **Du Texte à l'Action**: essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.
- RICOEUR, Paul. **Le Conflit des Interprétations**: essais d'herméneutique. Paris: Seuil, 1969.
- RICOEUR, Paul. **Temps et Récit I**. Paris: Seuil, 1983.
- RICOEUR, Paul. **Temps et Récit II**: la configuration du temps dans le récit de fiction. Paris: Seuil, 1984.
- RICOEUR, Paul. **Temps et Récit III**: le temps raconté. Paris: Seuil, 1985.
- VYGOTSKY, Lev. **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. 1. ed. Barcelona: Crítica, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas**: tomo II: pensamiento y lenguaje. 1. ed. Madrid: Visor, 1991.

Gilmar Francisco Bonamigo é professor associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo; doutor em Educação; membro do Programa de Pós-Graduação de Filosofia – Mestrado Profissional de Filosofia; linha de Pesquisa: Filosofia Contemporânea; grupo de Pesquisa: Crítica e Subjetividade.
E-mail: professorbonamigo@gmail.com