

# As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate

*Maria Tereza de Assunção Freitas*

## Introdução

A perspectiva psicológica sócio-histórica é o meu referencial de trabalho. Nos últimos 10 anos venho realizando pesquisas, publicando trabalhos, desenvolvendo atividades de ensino na graduação e na pós-graduação nessa temática. É através do diálogo com os conceitos de seus principais autores – Vygotsky, Luria, Leontiev e também Bakhtin – que vou compreendendo a realidade educacional na qual atuo e produzindo um conhecimento que orienta meu trabalho.

Interesso-me também em estudar autores que têm se dedicado a divulgar e expandir essa perspectiva teórica. Movida por esse interesse, chamou-me a atenção um livro, publicado recentemente pela Editora Autores Associados, escrito pelo vygotkiano brasileiro Newton Duarte: *Vygotsky e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vygotkiana* (2000). Esse livro foi elaborado a partir de sua tese de livre-doutorado, defendida em 6/8/1999 no *campus* de Araraquara da Unesp.

Envolvendo-me na leitura desse importante estudo, para a compreensão do pensamento de Vygotsky e sua apropriação no Brasil, senti que algumas de suas críticas e provocações, que atingem grande parte dos autores vygotkianos brasileiros, não poderiam ficar sem resposta.<sup>1</sup>

Para Bakhtin (1985), toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos. “Um texto vive unicamente se está em contato

1 O presente artigo foi escrito a partir de minha fala, como debatedora, num debate com o autor, sobre o referido livro, que constou da programação do GT-20-Psicologia da Educação, durante a 23.ª Reunião Anual da Anped, em Caxambú, de 23 a 28 de setembro de 2000.

com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado no diálogo”<sup>2</sup> (Bakhtin, 1985, p. 384).

Não é por acaso que faço essa citação de Bakhtin. Ela, de fato, inspira a atitude com a qual vou desenvolver o meu pensamento neste texto. Considero que se faz necessária uma réplica, para que o diálogo se instaure e o conhecimento sobre a perspectiva psicológica sócio-histórica possa avançar. Assim, neste artigo, em que a apropriação brasileira da teoria de Vygotsky está em discussão, é preciso que a diversidade de enfoques enriqueça o debate, que diferentes vozes possam estabelecer uma interlocução produtiva.

### Convergências e discordâncias

O professor Newton Duarte e eu temos as mesmas preocupações: queremos compreender como educadores brasileiros têm se apropriado das idéias de Vygotsky. Assim, vejo que o debate pode se iniciar pelo encontro de meu texto com o dele. Estou me referindo ao livro *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, originado de minha tese de doutorado, defendida na PUC-Rio em 14 de agosto de 1992, e publicado pela Papyrus em 1994 (Freitas, 1994a). Trabalhei, numa etapa inicial (princípio dos anos 90), a partir das próprias falas de educadores brasileiros, secundada por alguns textos já produzidos naquele momento tentando compreender a chegada de Vygotsky e Bakhtin ao Brasil. Poderia ter me limitado a essa pesquisa bibliográfica, mas considerei que meu estudo poderia se enriquecer e ampliar na medida em que partisse de uma realidade historicamente situada, procurando contextualizar, no Brasil do início da década de 1990, a emergência do pensamento dos autores Vygotsky e Bakhtin. Fui, assim, ao encontro dos vygotskianos e bakhtinianos brasileiros pessoalmente, estabelecendo um diálogo com eles em seus contextos de trabalho. Utilizando a própria metodologia vygotskiana, estudei o tema em seu processo de desenvolvimento e não como uma realidade es-

2 “Um texto vive unicamente si está en contacto com outro texto (...) Unicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el diálogo”. (A tradução do original em espanhol desta citação e das outras que se encontram ao longo do artigo foi feita livremente por mim.)

tática, acabada. Procurei, por meio de uma pesquisa com educadores brasileiros, que produziam conhecimento na área, mapear e construir a história da chegada e difusão dos postulados sócio-históricos no Brasil (Freitas, 1994a).

Uma das contribuições fundamentais de minha pesquisa foi

poder estudar como alguns intelectuais brasileiros estão vivendo este momento de difusão e apropriação do pensamento sócio-histórico de Vygotsky e Bakhtin. No entanto é preciso compreendê-lo não como um ponto de chegada, mas como uma transição, estando o tema ainda sujeito a muitos desdobramentos. (Freitas, 1994a, p. 175)

Nesse livro estabeleci múltiplos diálogos com pesquisadores brasileiros da área, apresentando um panorama vivo, no qual muitas vezes se fazem ouvir e estão presentes diferentes leituras, produtos das mais diversas condições de produção do trabalho. Esse texto traz a marca da pluralidade.

Num estudo posterior, Duarte (2000), estudando apenas as obras (já agora em muito maior número), escritas por autores brasileiros, tem também o objetivo de apresentar como Vygotsky tem sido apropriado em nosso país. Apreende um outro momento, diferente daquele que captei, abrangendo um período posterior de incorporação da obra de Vygotsky pelos autores brasileiros, que já apresentam, então, numa produção escrita, essa apropriação. É aí que nossos textos se encontram e que começa o nosso debate.

O texto do professor Newton Duarte, também produto de sua tese de livre-docência, defendida em 1999 e publicada em 2000 – portanto, produzido num outro período, distanciando-se do meu quase 8 anos – teve como objetivo

polemizar com uma tendência que vem se tornando dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência a interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no tema aprender a prender. (2000, p. 1)

Os verbos que utilizamos já trazem uma diferença substancial: mapear/construir/dialogar, de um lado, e polemizar, do outro. Não parti de uma hipótese a confirmar ou não: queria apenas trazer à luz, a partir de depoimentos colhidos em entrevistas com professores universitários, como Vygotsky e

Bakhtin chegaram ao Brasil. Propunha-me a compreender o estado da absorção do seu pensamento no Brasil, naquele início, deixando fluir suas múltiplas vozes, articuladas a partir dos diferentes lugares do qual falavam. Percebi, naquele momento, que várias leituras da obra de Vygotsky já se anunciavam: alguns viam nele o psicolinguísta, outros, o psicólogo, divergindo quanto à sua filiação às diversas correntes: behaviorista, construtivista, sócio-histórica. A sua própria fundamentação filosófica era discutida por alguns, que não consideravam sua perspectiva dialética. Através das falas dos professores pude reconstituir o momento inicial da abordagem de Vygotsky no Brasil apontando, nas três fases por mim indicadas, a relação com o contexto sócio-econômico-político que as permitiram. Essas três fases mostram, de início, as experiências isoladas (anos 70), depois a formação dos primeiros grupos de estudiosos (primeira metade dos anos 80) e o começo da difusão da teoria entre os professores de pré-escolas, ensino fundamental e médio (final dos anos 80). Indiquei nesse percurso os caminhos trilhados para o encontro com Vygotsky, as filiações teóricas anteriores, os motivos da incorporação da nova abordagem, o perigo de uma apropriação motivada pela moda.

Duarte (2000), quer a polêmica. Parte de uma hipótese:

a aproximação entre as idéias vigotskinianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. (Duarte, 2000, p. 2)

Situa essa hipótese tanto em relação aos intérpretes americanos e europeus da obra de Vygotsky, quanto aos brasileiros, apontando para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação. Entende esse papel ideológico como o “de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vygotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (Duarte, 2000, p. 2).

Considera que isso se realiza de duas diferentes maneiras: 1) a aproximação entre a teoria vygotskiana e a concepção psicológica epistemológica-interacionista-construtivista de Piaget, 2) a interpretação da teoria vygotskiniana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas de uma forma que a aproxima do ideário pós-moderno.

Duarte (2000) tem um propósito e não se afasta dele: prossegue durante todo o livro na defesa de uma apropriação da obra de Vygotsky calcada em sua própria leitura do materialismo histórico dialético, compreendendo que quem se distancia dessa interpretação se aproxima das outras duas posições por ele identificadas como abordagens neoliberal e pós-moderna.<sup>3</sup>

Considera que

os autores que contribuem para a descaracterização da psicologia Vigotskiana como uma psicologia marxista abraçam um amplo leque de posições ideológicas, desde aquelas mais explicitamente anti-socialistas, até aquelas que se apresentam como defensoras de um marxismo “aberto”, “não-ortodoxo”, “antidogmático” etc., passando por um considerável número de autores que omitem seu posicionamento político e ideológico. (pp. 2-3)

É um trabalho de fôlego, demonstrando seu profundo conhecimento da perspectiva de Marx e de Vygotsky. É uma leitura instigante, pela qual desfila a maior parte dos autores brasileiros que têm escrito sobre Vygotsky e são nossos conhecidos. O texto coloca esses autores em dois grupos, correspondendo ao dois tipos de distorção sofrida (no ponto de vista de Duarte, 2000) pelo pensamento de Vygotsky em nossas plagas: os neoliberais e os pós-modernos. Seus argumentos são acompanhados, quase sempre, por pequenos extratos de textos dos autores, nos quais busca a comprovação de sua hipótese. Acompanhei com interesse todo o desenvolvimento do livro e fui tentando me situar, bem como os vygotskianos brasileiros, nos grupos por ele estabelecidos. Com que critérios classificou o pensamento desses autores como neoliberal e pós-moderno? A partir de quê chegou a essa classificação? Como construiu esses sentidos na leitura feita? É possível classificar, a partir de apenas um texto dos autores desconectado de outros? Como dizer que um autor in-

3 Nesse sentido empreendeu um exaustivo trabalho de leitura, enveredando pela obra de Marx e outros atores, como Lukács, Agnes Heller, Markus e Gramsci; e ainda de Piaget e alguns de seus seguidores. Penetra profundamente na própria obra de Vygotsky e na leitura de alguns de seus intérpretes americanos, europeus e brasileiros. Apóia-se ainda numa pedagogia histórico-crítica, aprofundando-se na leitura de Saviani, considerando que essa tendência educacional é a que se relaciona com a perspectiva vygotskiniana.

tegra um dos dois grupos por pedaços de textos desvinculados da totalidade do artigo ou livro, da própria situação, tempo, espaço e objetivo com que foi escrito?

Foi assim que fui caminhando na leitura do livro do professor Newton Duarte, tentando entender suas críticas, tanto em relação a mim, quanto aos outros autores que cita. Houve momentos em que me entusiasmei e percebi o quanto concordo com ele em algumas de suas posições e argumentos. Em outros, ficou clara minha divergência, percebendo como nossas leituras por vezes se afastam. Assim, neste debate, vou apontar o que nos aproxima e o que nos afasta, mostrando minha leitura da obra de Vygotsky.

Compreendo e participo de seu esforço em preservar a filiação marxista de Vygotsky. De fato, não considerar a obra de Vygotsky a partir do materialismo histórico dialético impede a sua real compreensão. Aliás, para se adotar uma determinada perspectiva teórica, é necessário que ela se articule com nossa visão de homem e mundo. Se não lermos a obra de Vygotsky a partir do referencial que a fundamenta, resultará bastante deturpada.

As minhas concordâncias em relação ao trabalho de Duarte (2000) situam-se mais na direção do que indica como a primeira das descaracterizações do pensamento de Vygotsky, isto é, a sua aproximação com o ideário neoliberal. Nesse sentido, é pertinente sua crítica à apresentação de Vygotsky como um construtivista que se diferencia de Piaget apenas pela ênfase que dá ao social, mostrando assim o autor russo complementando o suíço. Tenho também defendido, no trabalho diário em minhas aulas e em várias publicações, como esses dois autores são inconciliáveis, por partirem de perspectivas epistemológicas e filosóficas diferentes. Adoto uma posição aguerrida, de distinguir esses dois autores e nem mesmo considerar Vygotsky um construtivista.<sup>4</sup> Tenho comprado algumas brigas por causa disso. Minhas alunas são testemunhas do quanto defendo essa posição, que está clara em vários textos

4 Em artigo, publicado na revista *Cadernos para o Professor* (Freitas, 1998), faço, para efeitos dialéticos, uma classificação das teorias psicológicas em 4 grandes grupos, a partir da sua concepção de conhecimento, filiação filosófica e relação sujeito/objeto do conhecimento. São elas as teorias objetivistas, subjetivistas, cognitivistas (na qual incluo Piaget) e sócio-históricas, da qual fazem parte Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon. No livro de minha autoria, *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto* (1994b), também abordo essa questão e explicito a filiação dialética de Vygotsky.

meus. Também participo da tese de Duarte (2000), de que não se pode reduzir Vygotsky ao “aprender a aprender”. Tenho sempre deixado claro que Vygotsky procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender. O professor, na perspectiva de Vygotsky (1991), é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal<sup>5</sup>, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Assim, na Zona de Desenvolvimento Proximal, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem. O que ocorre na escola: a intervenção do professor e sua ajuda, através de explicações, demonstrações, exemplos, orientações, instruções, fornecimento de pistas, são ingredientes importantes do processo de ensino, que levam o aluno ao desenvolvimento (Freitas, 1994b).

Assim, o professor interfere no processo de aprendizagem e contribui para a transmissão de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É nesse sentido que a teoria educacional de Vygotsky é uma teoria da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

Concordo também com a afirmação de Duarte (2000) de que há, hoje, um forte revigoração das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender”. Identificando esse lema com os ideais pedagógicos presentes no movimento brasileiro da Escola Nova, indica que nas duas últimas décadas houve uma maciça difusão da psicologia genética de Jean Piaget como referencial da educação, por meio do movimento construtivista no Brasil.

De fato, temos assistido, no meio educacional, a essa quase imposição do construtivismo, que se implanta na escola brasileira principalmente no rastro dos estudos sobre a construção da escrita, de Emília Ferreiro, e, mais recentemente, a partir das diretivas para a organização do currículo e da prática educacional preconizadas pelos PCNs. Os professores, por meio de um tra-

5 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito específico da teoria de Vygotsky. “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais ativos” (Vygotsky, 1991, p. 97).

balho de formação inicial ou continuada superficial, muito mais calcado no “que fazer”, do que naquilo que orienta esse fazer, têm absorvido o construtivismo como um progresso necessário, como a solução para todos os problemas do fracasso escolar, que é atribuído a uma forma tradicional de ensinar. Encantados com a nova forma, abraçam-se a ela apoiando-se em seus métodos, escudando-se na visão do erro construtivo, nas relações entre pares, no papel do professor como facilitador como tábuas de salvação para um trabalho renovado e eficaz. Nessa apropriação apressada e inconsistente, não fazem diferenças entre Vygotsky e Piaget. Incorporam (de forma acrítica e ingênua) os dois como construtivistas: falam ao mesmo tempo de conflito cognitivo e Zona de Desenvolvimento Proximal, de trabalhar em sala de aula a partir dos níveis alcançados no processo de construção da escrita propostos por Emília Ferreiro enquanto dizem apoiar-se na concepção de desenvolvimento de Vygotsky. Talvez, a culpa disso esteja também nos textos publicados, que não estabelecem com clareza as bases diversas que fundamentam o pensamento dos dois autores, nem estabelecem as diferenças que estão implicadas na adoção de cada um deles em relação às práticas pedagógicas daí decorrentes.

Aceito, com Duarte (2000), sua compreensão de que o modismo do construtivismo não é um movimento isolado, mas ligado ao aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do método econômico, político e ideológico neoliberal. Portanto, vê o “aprender a aprender” estritamente ligado à luta intensa do capitalismo por sua perpetuação.

Fica mais difícil subscrever o que Duarte (2000) considera a segunda maneira de descaracterização do pensamento de Vygotsky: a aproximação com o pensamento pós-moderno.

Duarte se refere a autores que classifica como vygotkianos pós-modernos, considerando que o pós-modernismo não deixa de ser uma forma outra de atender aos ideais do capitalismo. Para melhor compreender suas colocações, passo a refletir sobre o que entendo como pensamento pós-moderno.

Acredito que ele tem uma forte influência das questões colocadas por Nietzsche e se realiza no rastro das idéias de Lacan, Lyotard, Foucault, Derrida. Sua grande inspiração é, no dizer de Wood (1999), a geração de 60, idade áurea do capitalismo. A década de 90, na direção contrária, apresenta uma nova forma de capitalismo (pós-fordismo, desorganizado, flexível) que, embora num movimento inverso, reencontra-se com o pós-moderno.

Compreendo, apoiada em Wood (1999), que o pós-modernismo se interessa por : linguagem, cultura, discurso. Vê a linguagem como tudo o que podemos conhecer do mundo fora da linguagem e não temos acesso a qualquer outra realidade. A sociedade é a linguagem e, assim, não há conhecimento fora do discurso. Diverge, pois, do marxismo, para o qual todo conhecimento é absorvido através da linguagem e da prática social.

O pensamento pós-moderno, buscando a perspectiva do outro, advoga a construção social do conhecimento. No entanto, o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares. Assim, a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Considerando que o padrão da verdade científica reside, não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são, em um determinado momento.

O que o pós-modernismo rejeita? O conhecimento totalizante, os valores universais, qualquer tipo de explicação causal, idéias gerais de igualdade, a concepção marxista de emancipação humana geral. Direciona seus ataques a tudo que se aproxima de reducionismo, fundacionismo, essencialismo. Ao invés de tudo isso, enfatiza a diferença, as identidades particulares (sexo, raça, etnia, sexualidade), os conhecimentos particulares, a natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano.

Opõe-se ao marxismo, criticando-o por reduzir a variada complexidade da experiência humana a uma visão monolítica do mundo; enfatizar o modo de produção como um determinante histórico; considerar a identidade de classe, e não outras identidades, a partir da “construção discursiva” da realidade (construção social do conhecimento). Tudo isso tem suas implicações políticas: o sujeito descentrado, as identidades tão variáveis, incertas e frágeis impedem a base para a solidariedade e a ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. Por outro lado, como falar em capitalismo implica discurso totalizante, torna-se impossível uma crítica ao próprio capitalismo. Uma política ligada ao poder de classe ou do Estado cede lugar a lutas fragmentadas. Desaparece o sistema social (como o capitalismo, por exemplo) com unidade sistêmica e leis dinâmicas próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso.

Tentando compreender a mensagem do pós-modernismo que apontei nos parágrafos anteriores, percebo que se pode considerá-lo, sim, como um novo idealismo, que leva a um colapso profundo dos horizontes políticos e a um radicalismo verbal da palavra sem ato ou palavra como ato. Um radicalismo que, de acordo com McNally (1999), acaba nos tornando prisioneiros da própria linguagem e impede a reconstrução de movimentos de massa de protesto e resistência.

Analisando essa rápida e simplificada visão do pós-modernismo, compreendo as críticas que Duarte (2000) tece a uma apropriação de Vygotsky, que enfatiza a centralidade da linguagem, a negociação de sentidos, a proeminência do discurso e do texto, a busca de uma forma outra de conhecimento pela arte, o considerar a esfera social como simbólica, o resgate do lúdico e do desejo. Penso, no entanto, que aí está uma leitura dirigida a partir de seus próprios presumidos, pois esses aspectos podem ser compreendidos numa outra leitura, dentro de uma interpretação marxista da obra de Vygotsky. Penso que se pode ir além do ataque à natureza idealista das correntes pós-modernas: isto é, descobrir no próprio marxismo os recursos para enfrentar as questões da linguagem, do conhecimento, da arte, etc. Considero que Vygotsky e também Bakhtin trataram dessas questões no centro de suas teorias a partir do materialismo histórico dialético. Autores brasileiros, vygotkianos ou bakhtinianos, criticados por Duarte (2000), compreenderam esses aspectos nas teorias daqueles autores.

Indo à origem da questão, compreendo que o marxismo explica a linguagem e seu lugar na prática humana de forma mais rica e profunda do que as teses idealistas dos pós-modernos. Essa explicação poderá compreender a linguagem como, entre outras coisas, um lugar de interação social decisivamente modelado pelas relações de trabalho e conflito. Para McNally (1999), Marx e Engels não desenvolveram uma teoria de linguagem, mas o pouco que disseram deve ser destacado numa época de confusão geral em relação aos “dogmas” básicos do materialismo-histórico. Esse pouco, vamos encontrá-lo em *A ideologia alemã*. É fundamental, para compreender tanto o pensamento de Vygotsky como o de Bakhtin, descobrir muitas de suas idéias fundamentadas nesse livro clássico, escrito em 1845/1846, mas só publicado 85 anos depois, e também nas *Teses sobre Feuerbach*, que Konder (1992), citando Löwy, indica como o primeiro texto no qual se encontram esboçados os fun-

damentos do pensamento filosófico de Marx. Juntos, *A ideologia alemã*, os *Manuscritos de 1844* e as *Teses sobre Feuerbach* formam um conjunto expressivo, uma síntese vigorosa da base filosófica de Marx.

Marx e Engels (1979) não condenam o idealismo por levar a sério o pensamento e a linguagem, mas por lhes dar uma existência independente. Os seres humanos produzem idéias como parte da produção da totalidade de suas condições de vida. Produzem idéias, conceitos diretamente entrelaçados com a atividade e intercâmbios materiais entre pessoas. Isto é a linguagem da vida real. O aspecto definidor da vida humana, o trabalho social, é a maneira como se organizam as atividades produtivas interligadas dos indivíduos a fim de que eles se reproduzam materialmente. O trabalho humano pressupõe consciência e requer comunicação entre os indivíduos: daí que a linguagem é o meio de tal comunicação, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais. Assim se expressam Marx e Engels na *A ideologia alemã*:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência. A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens, portanto, existe também para mim mesmo: e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com os outros homens. (1979, p. 43)

Em outra passagem:

os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar-se as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e se considera a consciência unicamente como sua consciência. (Marx e Engels, 1979, pp. 37-38)

E ainda, na Tese VI sobre Feuerbach: “mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (Marx e Engels, 1979, p. 13).

Poderia continuar citando, mas vou parar por aqui. Essas citações são eloqüentes em mostrar que essas idéias são indispensáveis para quem quer levar a linguagem a sério, sem separá-la da atividade humana prática e considerando-a constituidora da consciência humana.

Foi assim que autores posteriores ao marxismo e nele se fundamentam desenvolveram e ampliaram essas idéias, deixando-nos, como Bakhtin, uma teoria materialista da linguagem e, como Vygotsky, uma psicologia concreta na qual a linguagem ocupa lugar central.

Concebendo o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, Vygotsky e Bakhtin se perguntam como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. A resposta que apresentam para essa questão nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. Assim, a mediação semiótica da vida mental é colocada como um ponto de partida em seus estudos.

Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade signíca, portanto, pela mediação da linguagem (Freitas, 1997).

Para Vygotsky (1995), as funções mentais superiores (culturais) são transformações qualitativas das funções mentais elementares (naturais biológicas). As funções mentais superiores só se constituem nas relações sociais e são internalizadas por meio de uma atividade signíca. Aí o valor por ele dado à linguagem como uma atividade signíca. Sem signos é impossível a internalização, a formação das funções mentais superiores e da consciência do sujeito. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam as transformações internas transformando-o de um ser biológico em um ser sócio-histórico.

Para Bakhtin (1988), os fundamentos da consciência não são fisiológicos, nem biológicos, mas, sim, sociológicos, não podendo ser reduzidos a processos internos. Ela se constitui no social, via linguagem. Sem material semiótico a consciência resulta em ficção. A consciência individual nada pode explicar, a não ser a partir do meio ideológico e social, sendo, portanto, um fato socioideológico. Não existe signo interno na consciência que não tenha sido engendrado na trama ideológica semiótica da sociedade. É esse também o pensamento de Vygotsky (1995), ao considerar que “na linguagem é que se

encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (p. 57).<sup>6</sup> Ao afirmar que a consciência é um contato social consigo mesmo, está procurando mostrar como a consciência individual se forma a partir do social. Complementando sua idéia diz que: “somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco” (idem, p. 57)<sup>7</sup>.

Além disso, os dois autores expandem o conceito de trabalho em Marx, indicando que trabalho é linguagem e linguagem é trabalho. No próprio conceito de linguagem há um resgate do conceito de trabalho. Pelo trabalho o homem se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito, num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Assim, está fazendo história. Na visão de Marx, toda história mundial não é senão a produção do homem pelo trabalho humano. Pela linguagem o homem também transforma esse mundo: é a criação e recriação do homem e do mundo pela linguagem.

Não vou me ater a todos os aspectos apontados por Duarte (2000), mas não poderia deixar de refutar suas críticas à ênfase dada por alguns autores a uma forma ética-estética de conceber o ato educativo. É o próprio Vygotsky (1999) que, em seu livro *Psicologia da arte*, aborda a questão da arte como uma forma outra de conhecimento: poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual, certamente, conduz ao mesmo que o conhecimento científico, porém, por outro caminho. “A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente...” (...) “O que não estamos em condições de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria...” (pp. 34-35). É o que Bakhtin também explicita, ao dizer que a simbologia não é uma forma não científica de conhecimento, mas uma forma científica diferente do conhecimento: “É preciso reconhecer que a simbologia não é

6 “Es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia”.

7 “Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros”.

uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma científica *outra* do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão” (Bakhtin, 1985, p. 382).<sup>8</sup>

## Finalizando

*Uma obra explode as fronteiras de seu tempo, ela vive através dos séculos, dito de outra forma, na grande temporalidade, e, fazendo isso não é raro que essa vida (e é sempre verdadeira para uma grande obra) resulte mais intensa e mais plena que no tempo de sua contemporaneidade.* (Bakhtin, 1985, p. 349)<sup>9</sup>

É assim que uma grande obra no processo de sua vida póstuma se enriquece com significados novos, com um novo sentido. Cada época descobre algo novo nas grandes obras do passado. Isso quer dizer que acrescentamos algo nela, que a modernizamos ou a distorcemos? Claro que sempre houve e haverá modernizações e distorções na recepção de uma obra. Não foi à custa disso que Shakespeare cresceu. Ele cresceu graças ao que realmente fez em suas obras, mas que nem ele mesmo e nem os seus contemporâneos puderam perceber e apreciar no contexto da cultura de sua época. Os fenômenos do sentido podem existir na obra de forma latente, potencialmente, e manifestar-se unicamente em contextos culturais de épocas posteriores, favoráveis para tal manifestação. Shakespeare colocou em suas obras enormes tesouros de sentidos potenciais que, em sua época, não podiam ser descobertos e compreendidos em sua plenitude. O autor é prisioneiro de seu tempo e de sua contemporaneidade. As épocas posteriores o libertam dessa prisão, na medida em que sua obra é lida, estudada. No entanto, é preciso deixar claro que a época na qual a obra foi construída conserva toda sua enorme importância e, em muitos aspectos, sua importância decisiva. Qualquer estudo necessariamente

8 “Hay que reconocer que la simbología no es una forma no científica del conocimiento, sino una forma científica *outra* del conocimiento que tiene sus leyes internas y sus criterios de exactitud”.

9 “Las obras rompen los límites de su tiempo, viven durante siglos, es decir, en un gran tiempo, y además, (com mucha frecuencia tratándose de las grandes obras, siempre), esta vida resulta más intensa y plena que en su actualidad”.

te tem que para compreendê-la, partir dela, porém a obra não pode ficar encerrada em sua época: sua plenitude se manifesta sobretudo no grande tempo. Isto é, a vida de uma obra não permanece estática e imutável.

Em todas as grandes obras, as diferentes leituras que dela foram feitas em cada época é que garantiram sua permanência, sua vida. O conhecimento só se produz nessa dinâmica. Não podemos aprisionar uma obra em seu tempo e deixá-la estática. Ela vive no contato com o leitor, que nela penetra, e no diálogo, na interlocução novos sentidos são criados. Não existe uma leitura única, um sentido só, imutável.

Portanto, para Bakhtin (1985), uma obra poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, portadora de sentidos múltiplos. Ler uma obra é, portanto, interagir com o texto do autor, com o seu contexto, criando no ato de leitura uma relação dialógica. Nessa perspectiva é que se pode dizer que o texto de fato não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução. Com base nessa interação cada pessoa produz uma leitura diferente, tem um entendimento diferente. Para Geraldí (1984), o leitor re-constrói o texto em sua leitura, atribuindo-lhe um sentido pessoal. É por isso que se pode falar em leituras possíveis. Essas leituras efetuam-se, no entanto, de acordo com as condições pessoais de cada um, seu lugar social, sua visão de mundo, sua perspectiva ou seu comprometimento político. O sentido de um enunciado está determinado pela interação de vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, pelas representações de diferentes posições na estrutura da sociedade. Segundo Bakhtin (1980) “O pensamento humano não se limita jamais a refletir a realidade do objeto que ele procura conhecer: ele reflete, sempre, também a realidade do sujeito cognoscente, sua realidade social concreta” (p. 107).<sup>10</sup>

A compreensão do leitor completa, assim, o texto, de maneira ativa e criadora. Compreensão é uma forma de diálogo, é opor à palavra do outro nossa contra-palavra. Foi dessa compreensão ativa que surgiram os desdobramentos da obra de Freud, que possibilitaram os trabalhos de Jung, Lacan, enfim, as diferentes correntes da psicanálise. Freud mantém vivo seu pensamento, não só através de sua obra, mas também das obras dos interlocutores que

10 “*La pensée humaine ne se borne jamais à refléter la réalité de l'objet qu'elle cherche à connaître; elle reflète toujours aussi la réalité du sujet connaissant, sa réalité sociale concrète*”.

formulando sua contrapalavra, acabaram construindo novas teorias, expandindo-se assim o conhecimento. O mesmo tem acontecido ao longo dos tempos com outras grandes obras que abriram um caminho novo, que foi se ampliando através de seus estudiosos. O próprio Marx constrói sua teoria polemizando com os economistas, virando Hegel de cabeça para baixo, debatendo com Fierbach. Bakhtin apresenta o pensamento dos subjetivistas idealistas e dos objetivistas abstratos para recriar, a partir deles, um novo texto com sua teoria enunciativa da linguagem. Temos, hoje, a obra de Vygotsky porque ele dialogou com os autores da psicologia objetivista e subjetivista para construir sua psicologia do homem concreto e histórico. Essas reflexões, a partir principalmente do pensamento bakhtiniano, ajudam a entender como estão vivos entre nós, hoje, as grandes obras, o pensamento de grandes autores, seja no campo da literatura seja no campo científico. Nesse processo temos presente entre nós Shakespeare, Cervantes, como também Freud, Marx, Bakhtin, Vygotsky.

Suas obras ultrapassaram a barreira da grande temporalidade trazidas por seus leitores para o momento atual. Com isso elas não permaneceram imutáveis estáticas, mas existem na dinamicidade da leitura que delas fazemos.

Leandro Konder (1992), um marxista e um dos mais importantes pensadores brasileiros, falando do marxismo diz que

as teorias, mesmo as melhores, são construções históricas, quer dizer, não permanecem imunes à passagem do tempo, estão sujeitas a envelhecer e só podem tentar recuperar a vitalidade quando ousam empreender as transformações necessárias. (p. 13)

Continuando em sua linha de pensamento, reflete que, para que o crescimento possa acontecer é preciso evitar a tentação de se aferrar a um modo de sentir e pensar sem reavaliá-lo. Reconhece a necessidade de um esforço “cansativo, difícil e incômodo, no sentido de abrir nossas cabeças para a aventura de pensar o novo” ( p. 13).

Compreendo e participo do esforço de Duarte (2000) em se preocupar com a apropriação do pensamento de Vygotsky entre nós, preservando a base que fundamentou sua obra: o materialismo histórico dialético. É aí que está o mérito de seu trabalho. Na pesquisa bibliográfica que empreendeu, procu-

rou nela surpreender a presença ou a ausência dessa fundamentação. Mostrou as múltiplas leituras que estão sendo feitas, a partir dos diferentes lugares. O que critico é que Duarte (2000) não construiu um texto dialógico, polifônico. Ao trazer as diferentes vozes aprisionou-as em rótulos, cristalizando-as, congelando-as. Ou elas são neoliberais ou pós-modernas. Encerrando-as nesses limites impediu que pudessem se fazer ouvir na pluralidade de sentidos. A elas impôs uma direção, a sua, tentando reduzi-las à sua voz, à sua interpretação. Ele construiu a partir de sua visão de mundo, da sua situação e do lugar que ocupa, a sua leitura, tanto de Marx, como de Vygotsky, como dos autores que têm escrito sobre esse pensador russo. Poderia aí abrir o diálogo, enfrentando a diversidade, a heterogeneidade. Mas não tentou orquestrar essas vozes discordantes para produzir um texto polifônico. Seu texto é monofônico: é a sua voz alta e dogmática que pretende reduzir ou conformar todas as outras à sua. Para ele só existe uma única leitura possível de Marx e, portanto, de Vygotsky: a sua leitura. Ao se enfatizar um só pensamento corre-se o risco da dogmatização das idéias, que passam a ser apresentadas como a verdade única. É ainda Bakhtin (1985) que compara as idéias dogmáticas com um peixinho num aquário que toca seu fundo e suas paredes e que não pode ir muito longe.

Um texto realmente dialógico e polifônico é aquele em que se deixa a voz do outro fluir, dando-lhe espaço para expressar tudo o que tem a dizer, replicando criticamente as posições discordantes e, no diálogo com elas, tecer um novo texto.

O diálogo, segundo Konder (1992), “não elimina as contradições (ao contrário as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica (...)” (p. 139). O outro me põe em contato com uma realidade que o fechamento na própria perspectiva pode me impedir de enxergar. O movimento pelo qual o sujeito se realiza só se torna efetivamente objetivo quando se torna intersubjetivo, isto é, quando vai de um sujeito a outro, em busca da volta. Nesse movimento, acaba-se por alcançar um nível em que a divergência persiste, porém deve se combinar com uma convergência, que se cria em torno do esforço por uma melhor compreensão mútua.

Enfim, para terminar, quero dizer que, tratando-se de uma leitura e de uma apropriação do pensamento de Vygotsky, é importante considerar esse autor como uma porta para passar e não um lugar para ficar.

## Resumo

Este artigo debate as idéias presentes em uma publicação (Duarte, 2000) que faz uma crítica às apropriações da teoria vigotskiana no Brasil, considerando-as neoliberais e pós-modernas. Procurando realizar uma compreensão ativa do tema, a autora explicita o lugar de onde fala e procura analisar as convergências e divergências encontradas em relação ao trabalho em debate, mostrando a sua leitura do pensamento de Vygotsky. Construindo sua contrapalavra, a autora detém-se em analisar o que entende como movimento pós-moderno mostrando que Vygotsky deve ser compreendido a partir de sua filiação às idéias do materialismo histórico-dialético.

**Palavras-chave:** apropriação vigotskiana; debate de idéias; convergências/divergências.

## Abstract

*This article discusses the ideas presented in a publication (Duarte, 2000) which criticizes the appropriations of Vygotsky's theories in Brazil, considering them to be neo-liberal and post-modern. Trying to achieve an active understanding of the theme, the writer makes explicit the position from which she speaks and tries to analyse the convergence and the divergence found in relation to the study in question, showing her reading of Vygotsky's thought. Constructing her counter argument, the writer also explains her view of the post-modernist movement. In conclusion, she shows that Vygotsky should be understood from the perspective of his affiliation to the ideas of Dialectic Historical Materialism.*

**Key-words:** appropriation of Vygotsky in Brazil; debate of ideas; convergence/divergence.

## Resumen

*El presente artículo discute algunas ideas constantes en una publicación (Duarte 2000) que critica las apropiaciones de la teoría vigotskiana en Brasil, consideradas neoliberales y posmodernas. La autora procura realizar una comprensión activa del tema, explicitando el lugar desde el cual se manifiesta, identificando y analizando las convergencias y divergencias relacionadas con el trabajo en pauta y mostrando a su vez su propia lectura sobre el pensamiento de Vygotsky. Construyendo su contra-palabra, la autora analiza qué entiende por movimiento posmoderno, señalando que Vygotsky debe ser comprendido desde la óptica de su filiación al materialismo histórico y dialéctico.*

**Palabras claves:** apropiación vigotskiana en Brasil; debate de ideas; convergencias/divergencias.

## Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1980). *Le freudisme*. Paris, L'Age D'homme, 1925.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1979.
- \_\_\_\_\_ (Volochinov) (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1929.
- Duarte, N. (2000). *Vygotski e o "aprender a aprender" – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- Freitas, M. T. A. (1994a). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, Papirus.
- \_\_\_\_\_ (1994b). *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto*. São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_ (1997). "Nos textos de Vygotsky e Bakhtin: um encontro possível". In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e produção de sentido*. Campinas, Editora da Unicamp.
- Geraldi, J. W. (1984). Prática da leitura de textos na escola. *Leitura: teoria e prática*, 3 ed., pp. 25-33.
- Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis – O pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Marx, K. e Engels, F. (1979). *A ideologia alemã*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1931.
- McNally, D. (1999). "Língua, história e luta de classe". In: Wood, E. M e Foster, J. B. (1999). *Em defesa da história – Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1925). "La conciencia como problema de la psicología del comportamiento". In: Vygotski, L. S. (1995) *Obras Escogidas I*. Madrid, Visor.
- \_\_\_\_\_ (1931). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". In: Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid, Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_ (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1922-1970.

Wood, E. M. (1999). "O que é a agenda 'pós-moderna'?". In: Wood, E. M e Foster, J. B. *Em defesa da história – Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

---

*Maria Teresa de Assunção Freitas*  
Doutor em Educação pela PUC-Rio  
Professora da Faculdade de Educação da UFJF  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF  
Av. Independência, 2100 apt 802- S. Mateus  
Juiz de Fora-MG – CEP 36025-290  
Tel: (32) 3232-3655 – E-mail: mtl@artnet.com.br