

## Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva<sup>1,2</sup>

Yves Clot\*

Resumo: O texto propõe uma reinterpretação da teoria histórico-cultural de Vygotski, defendendo a idéia de que a contribuição do pesquisador russo não se limita nem ao terreno da Psicologia Cognitiva, nem tampouco ao da Psicologia do Desenvolvimento, pois sua preocupação foi a elaboração de uma Psicologia Geral. Para tanto, o texto aponta, como fundamentais, aspectos tratados por Vygotski que são, com frequência, relegados a um plano secundário e/ou esquecidos pelos estudiosos desse assunto, a saber – os *conflitos*, as *paixões* e o *inconsciente*. É, portanto, nessa nova perspectiva, que os grandes temas da Psicologia – a linguagem, a mediação, a subjetividade, as relações entre afeto e conceito e entre desenvolvimento e aprendizagem – devem ser compreendidos e abordados.

Palavras-chaves: Psicologia histórico-cultural; consciência; inconsciente; emoções.

Abstract: This text proposes a reinterpretation of Vygotsky's cultural-historical theory, arguing that this Russian researcher's contribution is not limited to the sphere of cognitive psychology or developmental psychology, for his main concern was the elaboration of a general psychology theory. To accomplish this aim, this text points at some aspects which were discussed by Vygotsky as being fundamental, but frequently demoted to a secondary plan and/or forgotten by scholars: the *conflicts*, the *passions* and the *unconscious*. It is, thus, in this new perspective that the great themes of psychology – language, mediation, subjectivity, the relationship between affect and concept, and between development and learning – should be understood and approached.

Key words: Cultural-historical; psychology; consciousness; unconscious; emotions.

Primeiramente, penso que a interpretação da obra de Vygotski deva ser seriamente corrigida. Portanto, vou tentar desenvolver certas interpretações de

\* Professor Titular da cadeira de *Psychologie du Travail* do *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)* em Paris-França. clot@cnam.fr

1. Transcrição, tradução do francês e notas: Luci Banks Leite (Grupo de Pesquisa *Pensamento e Linguagem*, Faculdade de Educação, Unicamp), com revisão do autor. Mantiveram-se os nomes dos textos/livros, referidos pelo autor, em francês, quando não há traduções em português.
2. Conferência proferida em 27 de setembro de 2004, por ocasião de visita do professor Clot, coordenada pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado, ao LAEL-PUC-SP. Uma versão preliminar, em francês, desse trabalho, surgiu na revista da ANPOLL, n. 18, 2005.

sua obra ligadas a uma preocupação importante na França neste momento, que é a de pensar a contribuição desse autor em matéria de desenvolvimento da subjetividade. Não creio que Vygotski tenha desejado dar, o que atualmente denominamos na comunidade científica, uma contribuição à Psicologia Cognitiva. Não creio tampouco que Vygotski tenha realizado uma obra de Psicologia do Desenvolvimento. Penso que ele tenha desejado desenvolver uma Psicologia Geral; portanto, no que me diz respeito, considero que Vygotski esteja próximo das especialidades atuais da Psicologia, ou seja, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia Social, da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Clínica. Minha idéia é bastante simples: a obra de Vygotski não é uma Psicologia do Desenvolvimento, é um desenvolvimento da Psicologia.

O psicólogo americano Bruner, em um texto recente, manifesta inquietações referentes ao futuro científico da obra do pesquisador russo. Ele formula tais inquietações com uma bela metáfora, dizendo que há um risco importante de que Vygotski permaneça “um gigante adormecido”. Dizia ele que uma crítica começa a despontar em relação à z.d.p. que na França chamamos de *zona de desenvolvimento proximal* ou *zona de desenvolvimento potencial*, que poderia ser uma zona considerada como amorfa e, como uma “implantação na criança, de uma consciência delegada”, ou como “um empréstimo de uma consciência do mais apto ao menos apto” (BRUNER, 2000), consentida no decorrer de uma experiência tutelar. O risco principal é a de uma espécie de atenuação, o risco de uma concepção amorfa da Psicologia, uma concepção que vem de cima para baixo. Há mesmo uma ironia em Bruner, que dizia que há o risco de se tornar uma Psicologia estatal, descendente. Bruner mostra-se inquieto e é preciso levar a sério tal crítica. E, eu a levo a sério.

Para superar os riscos identificados por Bruner, não é necessário dar as costas a Vygotsky, não vale a pena se fazer menos dele, ao contrário, é preciso fazer mais. É necessário voltar a Vygotski para se efetuar uma nova leitura da obra que, a meu ver, foi coberta antes de ser descoberta. Como dizia Umberto Eco sobre outro assunto, há uma superinterpretação. É necessário se fazer um trabalho de “limpeza”, e paradoxalmente, um trabalho de desconstrução das interpretações dominantes.

Na verdade, gostaria de criticar uma espécie de visão “ortopédica” da Psicologia de Vygotski, uma visão que, em nome dos necessários suportes – os andaimes para o desenvolvimento – traz, no fundo, a idéia de que a vida do sujeito depende desses suportes, “descende” diretamente desses suportes. Entretanto, essa visão ortopédica não me parece conforme a obra de Vygotski. E gostaria de refletir sobre três questões para discutir sua teoria:

1. no centro da obra de Vygotski, há *conflitos*, conflitos psicológicos – refiro-me aqui ao texto de 1925 sobre o inconsciente, no qual ele afirma – *O comportamento não é, em nenhum momento, uma luta que se acalma*. Quer dizer que a atividade é uma luta, um conflito.

2. as *paixões*: para ele, o afeto deve se tornar o principal capítulo da Psicologia. Ele mostra que a Psicologia não está somente na cabeça, mas também no corpo, no corpo incorporado. Ele diz: “Nossos afetos nos mostram que nós fazemos um só ser com nosso corpo” e “as paixões constituem o fenômeno fundamental da natureza humana” (VYGOTSKI, 1998a). Vygotski é um spinozista e sua abordagem das paixões é relativa à idéia de que o problema está em transformar as paixões em ação. A disponibilidade mais psicológica confirma-se quando as paixões sofridas são reconvertidas em ações possíveis. Portanto, pode-se dizer que a dialética entre paixões e ações se encontra no centro de sua obra. O tratamento dos conflitos, das paixões, é muito pouco habitual em Psicologia Cognitiva.

Mas isso não é tudo.

3. há um terceiro pilar para resistir a uma Psicologia ortopédica, é a preocupação muito importante com o *inconsciente*. Vygotsky não é simplesmente um psicólogo da consciência, ele considera, sobretudo, que só se pode abordar a consciência a partir do inconsciente. Em um texto de 1925 e em outro de 1930, há a mesma idéia: “aquém do conceito de inconsciente não há psicologia possível” (VYGOTSKI, 1925, 1930). Ele vai mesmo mais longe, e isso foi muito útil para mim, ao dizer que a introdução do inconsciente na nossa disciplina teve a mesma importância que a do conceito de energia potencial em Física. O conceito de energia potencial em Física significou uma mudança de direção nessa área. Vygotski pensa também que a introdução de inconsciente em Psicologia representou uma virada em Psicologia. Essa idéia de energia potencial é uma idéia extremamente forte.

Eu acrescentaria que o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vygotski, o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra idéia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a z.d.p. pode ser lida de outra maneira: ela não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que

foi previsto para ele; a z.d.p. consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas (essa visão não obriga a anular a outra perspectiva; elas são complementares). Se olharmos as coisas dessa maneira, estamos longe de uma psicologia ortopédica, estamos mesmo muito afastados de uma *engenharia didática* descendente, de inspiração cognitiva, como se acredita e se diz, com frequência, ao se falar de Vygotski. Vygotski não é uma engenharia psicológica, não é uma prescrição comportamental, é a possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas. A obra de Vygotski repousa inteiramente na idéia de *criação* e de *recriação*.

O que me interessa, enfim, é como se criou a diferença entre o que se poderia fazer de Vygotski e o que se faz de fato, ou seja, entre o Vygotski realizado e o real de Vygotski. Como explicar essa diferença? É necessário compreender o que aconteceu.

Eis as hipóteses que gostaria de submeter a vocês, hipóteses que visam a reencontrar o *caráter incisivo* da obra de Vygotski. Para tanto, é necessário compreender que a obra de Vygotski foi um antídoto, um contraveneno de certa forma, contra uma certa Psicologia Cognitiva mentalista, interna. A utilização mundial de Vygotski foi um instrumento para a redescoberta da função social em Psicologia e no desenvolvimento. Contra Piaget, ele afirmou a prioridade da aprendizagem e do ensino sobre o desenvolvimento, prioridade não apenas cronológica, mas prioridade ontológica da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Assim, de certa forma, depois de uma onda de Psicologia Cognitiva mentalista, ele renovou a Psicologia Cognitiva, externalizando o desenvolvimento.

Portanto, em relação ao desenvolvimento, falou-se de internalização ou de interiorização. Frequentemente, identifica-se Vygotski com a idéia de interiorização e de mediação. Fala-se muito de atividades mediatizadas. E é verdade que, com Vygotski, a linguagem, por exemplo, encontrou, na Psicologia, o lugar que merece. Na Psicologia Cognitiva tradicional, na obra de Piaget, por exemplo, a linguagem é apenas um meio de expressão e de comunicação, é secundário em relação ao desenvolvimento. Para Vygotski, o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem. Há uma mudança do pensamento na linguagem. O pensamento não espera que a linguagem o exprima como se fosse totalmente pronto sem linguagem. Vygotski forjou uma bela expressão: “o pensamento não espera a linguagem como um vestido já pronto” (VYGOTSKI, 2001, cap.7). Aliás, o pensamento não espera nada, vem com a linguagem. O pensamento vem quando se está falando; e, aliás, freqüentemente descobre-se o que pensamos, falando a alguém sobre o que pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem, a linguagem realiza o pensamento.

Dessa maneira, a Psicologia encontrou com Vygotski, e em particular, em relação à questão da linguagem, uma forma de colocar o problema do social – e não há nada de mais social que a linguagem – em Psicologia. Essa questão é muito importante e modificou a organização da Psicologia Cognitiva, trouxe uma contribuição importante a esse respeito (ele não é o único a contribuir). Portanto, temos, com Vygotski, uma espécie de refundação da Psicologia Cognitiva, com uma externalização do desenvolvimento no social. Poder-se-ia dizer que, com Vygotski, a Psicologia Cognitiva tornou-se mais social, tanto epistemologicamente quanto em suas preocupações porque a obra de Vygotski era associada à ação de transformação. É assim, a meu ver, que se deve compreender as aventuras da interpretação de Vygotski.

Ora, essa Psicologia mais social, ao mesmo tempo que representa uma mudança de direção, é também uma verdadeira armadilha. Toda questão é a da concepção do social que está na obra de Vygotski. Para ele, a Psicologia individual era feita de uma Psicologia Social. Vygotski achava ingênuo olhar o social como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele, o social não era uma coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós. Portanto, não é porque se diz “social” que a questão está resolvida. Qual é a concepção de social?

Na formulação de Vygotski, mesmo o objeto da Psicologia Social é uma Psicologia do indivíduo singular. É uma formulação muito radical; o objeto da Psicologia Social é um indivíduo singular (VYGOTSKI, 1998b). Se tentarmos comentar essa formulação, podemos dizer que essa formulação é muito social; quer dizer que o indivíduo singular é social. Simultaneamente, essa abordagem é não apenas muito social, mas também muito subjetiva, porque no fundo o que ele diz, é que o social está vivo se, de uma certa maneira, ele está acordado permanentemente pela atividade singular, subjetiva. Não é o social entendido como uma coação / restrição externa, mas um social vivo (voltarei a essa questão mais adiante). Vygotski diz também que a força, a mola propulsora da Psicologia Social acha-se no indivíduo singular. Ou seja, sua posição é não somente a de dizer que a atividade psicológica é *mediatizada* – isso é verdade – pela linguagem, por instrumentos. Sua posição é dizer que ela é também *mediatizante*, isto é, que de certa forma, ela produz um elo entre os objetos, as pessoas e o sujeito; é uma atividade psicológica mediatizante e não apenas mediatizada. Isto, a meu ver, é fundamental em Vygotski, e deforma-se sua representação se enfatizarmos o mediatizado.

O social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. O caminho da vida social ao indivíduo não é direta. Nós nos tornamos sujeitos, transformando o social *em si* pelo social *para si*. Ele escreve “a consciência é um contato social

consigo mesmo” (1925). Há uma reviravolta e até mesmo um desvio visando à subjetividade, um desvio do social.

Para ilustrar, vou tomar dois exemplos: a famosa questão da ferramenta (o artefato) que, para mim, psicólogo do trabalho, é muito importante. Um sujeito que utiliza uma ferramenta não faz necessariamente dessa ferramenta um instrumento psicológico. Em situações de trabalho, certas ferramentas propostas não são utilizadas pelo sujeito, são deixadas de lado. Certas ferramentas não entram nunca na atividade do sujeito. Entram somente se elas podem servir aos objetivos a que esse sujeito se deu, não somente aos objetivos que se lhe deram, mas aos objetivos que *ele se* deu. Por uma razão evidente, bem simples e forte: é que o artefato / ferramenta não é a origem do instrumento. Ele não é a *fonte* (*la source*), a ferramenta é apenas o *recurso* (*la ressource*) da atividade. Faço uma diferença muito importante, porque acredito que esta exista no coração da obra de Vygotski. Há uma diferença entre a *fonte* da atividade, que são sempre os conflitos vivos do sujeito e o *recurso* da atividade, isto é, as ferramentas que o sujeito coloca a seu serviço, transformando os artefatos em instrumentos.

Pode-se dizer que, segundo a vida levada bem ou mal pelo sujeito, ele se apropria de ferramentas se essas ferramentas responderem aos conflitos em jogo em sua atividade. Ele se apropria das ferramentas *se e somente se* essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade. Pode-se dizer isso da seguinte forma: eles são apropriados *por ele* se eles são apropriados *para ele*. Acredito que seja muito importante essa reviravolta subjetiva do social, necessária para se compreender a posição de Vygotski.

Eles são apropriados *por e para* ele; penso, portanto, que há, em Vygotski, uma teoria da apropriação e não uma teoria da internalização. Apropriação e interiorização / internalização não são a mesma coisa. A apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação. É um processo – avançando um pouco – de subversão do artefato em instrumento.

Assim, a significação da palavra – é um artefato, a linguagem – repousa, retém em si mesma, a significação, as significações comuns. Vygotski mostra, em *Pensamento e Linguagem* (cap. 7), que a significação da palavra em contexto é, ao mesmo tempo, menos ampla que a significação literal da palavra, porque a palavra no contexto reduz a significação, mas a significação da palavra é também maior, mais ampla, porque nesse momento, a palavra carrega, fica como que saturada de todo o vivido na situação. Portanto, a significação da palavra no contexto é, ao mesmo tempo, maior e menor. O processo de apropriação da palavra quer dizer que ela perde significação, mas ganha significação que tira do contexto, da situação de enunciação e da troca entre os sujeitos. Lá, temos um verdadeiro processo de apropriação da palavra, o que quer dizer que a palavra se tornou minha e não que houve uma internalização dela. Não é a interiorização ou internalização da palavra,

porque é também um processo de exteriorização do pensamento. É também um processo de subjetivação da palavra e não somente de objetivação do pensamento.

Da mesma maneira, o social. O mundo social é feito de discordância criadora, o mundo social é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada. Como diz Bakhtin, no mundo social, no mundo das palavras, mas também no mundo social, “a última palavra não é jamais dita”; o não-acabamento do social é uma das fontes fundamentais da apropriação psicológica. É precisamente porque o mundo social não é acabado que o sujeito torna seus esses conflitos, esse não-acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos, das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos. O mundo social, para Vygotski, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso*.

Pode-se dizer que, para Vygotski, a função social da vida psicológica do sujeito não é *sedentária*. Ela muda no decorrer do desenvolvimento psicológico. O social não está sempre no mesmo lugar. De certa forma, há uma migração funcional do social, pois o social não serve sempre à mesma coisa. No início, ele é *recurso* para o sujeito, para depois tornar-se *fonte*. Há, portanto, um renascimento do social na vida subjetiva, uma recriação e não uma interiorização. Vou dar um exemplo conhecido dos psicólogos da criança, de maneira geral, e também dos iniciantes em situações de trabalho. A infância é um tempo de inferioridade, é também um tempo de compensação, diz Vygotski. A criança é, no início, inadaptada, não tem meios para viver sozinha, assim como o iniciante em situação de trabalho não tem meios de trabalhar sozinho. E é para compensar essa inadaptação que ela deve se servir de meios sociais como meios “desviados”, indiretos de / para viver uma maneira “desviada” de viver é a de se servir de palavras, de signos, de ferramentas de outros para conseguir viver, apesar de tudo. Nessa situação, o social é um *recurso* externo e a *fonte* da atividade está do lado da criança, não de forma endógena, claro, como pensava Piaget; mas precisamente porque a criança é fraca, isso é *fonte* de sua atividade. É na sua fraqueza que ela encontra meios para se deixar levar para fora de si mesma, indo ao encontro dos outros e dos meios auxiliares.

A função do social não é *sedentária*, ela se move, ela migra. É, no início, uma forma de viver; em seguida se torna a origem de novas formas de vida. Das fontes aos recursos e inversamente; há uma espécie de *nomadismo* do desenvolvimento. A aprendizagem, no início meio de desenvolvimento, torna-se em seguida, uma fonte em si mesma de desenvolvimento. Esse processo de migração funcional existe para Vygotski não apenas do social para a atividade psicológica, mas existe também no pensamento, entre o afeto e o conceito, entre o conceito e a emoção.

Encontramos, no interior do pensamento, o *conceito* e o *afeto* que são duas faces do pensamento. Para Vygotski, acredito que se possa dizer que o pensamento e o saber não sejam sinônimos. O pensamento tem a ver com algo surpreendente, portanto, o pensamento tem a ver com o real. O saber é um recurso para pensar, mas o pensamento não tem sua fonte no saber; o pensamento tem sua fonte na atividade, na ação, na prova com o real. Notem que encontramos de novo nessa questão do saber e do pensamento, o mesmo problema epistemológico. O pensamento acha sua fonte nas provas do real. Dito de outra forma, o pensamento está ligado ao afeto, está ligado ao fato de que, na prova, somos afetados por uma impotência momentânea. Pensamento e saber não são idênticos e entretanto, estão ligados, e é sobre essa ligação que eu desejaria terminar essa palestra.

Para Vygotski, o *conceito* e o *afeto* não são inimigos que disputam o controle da vida psicológica; vocês sabem que, com frequência, pensa-se que para ser racional não se pode ser emocional; pensa-se que a emoção é um obstáculo para o desenvolvimento do conhecimento. A idéia clássica em História da Psicologia é que a racionalidade progrediria à medida que as emoções regridem. Seria necessário, portanto, eliminar a emoção para chegar ao saber. Isso traz um impasse sobre um ponto muito importante que é o fato de que a atividade de pensar é precisamente colorida pela emoção e mesmo profundamente afetada. Se o sujeito é super-afetado, talvez ele saiba mas não pensa.

Portanto, para Vygotski, não há oposição entre o conceito e o afeto. Há esse belo exemplo dos ciúmes que mostra que nossos afetos se realizam em sistemas de conceitos. Lembro uma frase que talvez vocês conheçam:

...quem não sabe que o sentimento de ciúmes de um homem com os conceitos islâmicos da fidelidade de uma mulher é outro que os ciúmes de um homem que dispõe de um sistema de representações opostas, nada entendeu do fato de que esse sentimento é histórico, que ele se transforma fundamentalmente em função do meio ideológico e psicológico... (VYGOTSKI, 1930)<sup>3</sup>.

Assim, por exemplo, ele desenvolveu na *Psicologia da Arte* algo importante; ele mostrou que os sentimentos com suas bases levam a criações artísticas e que estas dão um certo futuro às emoções corporais vividas. Portanto, os conceitos organizados pelas obras de arte, as técnicas das obras de arte transformam o organismo vivido das emoções em corpo subjetivo. Há uma diferença muito importante entre o *organismo* enquanto sede das emoções fisiológicas e o *corpo*

3. Essa citação do texto de Vygotski "Die psychischen Systeme" pode ser encontrada em Schneuwly (1999, p.304).



que é o resultado das atividades, dos sentimentos sociais no encontro com o outro. Portanto, há transformações do organismo pelo corpo vivido na atividade. Para Vygotski, os sistemas de conceitos, os sistemas de técnicas – técnicas sociais, por exemplo – não são um contexto para as emoções. Elas *agem* nas emoções, transformando-as. Então, os conceitos são recursos para o desenvolvimento das emoções, da mesma maneira que os afetos e as emoções são recursos para o desenvolvimento dos conceitos. Há, portanto, migração funcional entre eles.

Para terminar, gostaria de mostrar que, se quisermos levar a sério a obra de Vygotski, é necessário não simplesmente olhar a consciência mental, cognitiva, como uma representação, se posso assim dizer; é necessário examinar a consciência que responde pela surpresa às provas com o real. Se raciocinamos assim, a Psicologia Cognitiva tornou-se social, com Vygotski; e para que ela se torne mais social e mais cognitiva, é necessário que seja, segundo Vygotski, mais subjetiva. Assim se progride, não em direção ao caminho da Psicologia do Desenvolvimento, mas de uma Psicologia Geral.

#### Questões

1. Minha pergunta é a respeito do *desenvolvimento*: Na palestra, falou-se sobre o desenvolvimento da atividade no trabalho. Gostaria de saber se existe (e qual é) a relação entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da atividade no trabalho.

Trata-se de uma vasta questão. Eu passei a refletir sobre a questão do desenvolvimento em Vygotski, a partir da análise do trabalho. Do ponto de vista científico e prático, o fundamental é o desenvolvimento da atividade, isto é, o desenvolvimento de novos instrumentos de ação pelo sujeito, a reapropriação crítica da tarefa prescrita. Os artefatos (regulamentos prescritos, tarefas) podem se tornar meio de agir para o sujeito e não somente meio de agir, tendo em vista objetivos da organização. Portanto, eu entendo essencialmente, de forma abrangente, o desenvolvimento de instrumentos de ação pelo sujeito, o desenvolvimento de suas relações com seus colegas, mas também as transformações de suas relações com a hierarquia, e também o desenvolvimento de objetos de trabalho que não são forçosamente os objetos prescritos. O que quero dizer é que entre o trabalho, tal como é prescrito /formatado pela direção da empresa, e o trabalho tal como se desenvolve na atividade do sujeito, há uma grande distância! E é precisamente esse mundo de distância entre os dois que representa uma ocasião de sofrimento para o sujeito; porque ele está em situação de desenvolvimento psicológico impedido de atividade pelas tarefas que são pequenas demais para o desenvolvimento do sujeito. Foi a partir de situações de impedimento no trabalho, que eu passei a me preocupar com a concepção de desenvolvimento em Vygotski. Eu não teria

trabalhado a questão do negativo, do não-realizado no desenvolvimento em geral, se não tivesse encontrado o desenvolvimento contrariado no trabalho. Entretanto, é importante acrescentar que para se pensar seriamente a questão do desenvolvimento, não se pode confundir o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento do sujeito. De fato, podem muito bem existir defasagens interessantes: pode-se ter o desenvolvimento da atividade que se traduz por uma *crise* no desenvolvimento do sujeito. No trabalho, pode-se ter, em situações favoráveis, uma retomada do desenvolvimento da atividade do sujeito que vem balançar equilíbrios que o sujeito tinha, se construído entre sua vida profissional e pessoal, no sentido amplo. Se ele estava habituado a investir não no mundo do trabalho, mas a investir no mundo fora do trabalho e o trabalho se torna uma nova fonte de interesse e de mobilização psicológica, nesse momento a atividade profissional entra em contradição com os equilíbrios que o sujeito possuía na vida pessoal. Não há, pois, relação direta entre o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento do sujeito; não se pode, cientificamente, alinhar o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento do trabalho pode servir ao desenvolvimento do sujeito, mas o contrário pode também ocorrer. Acredito que isso também seja verdadeiro no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

2. Do ponto de vista de Vygotski, qual deve ser o trabalho do professor?  
O que fazer para que seu trabalho tenha êxito?

O enigma é: por que funciona? Seria muito útil proceder-se à análise da atividade do professor. O que ele diz (enigma) desvincula o sucesso do trabalho dos alunos da eficácia imediata do trabalho do professor. Portanto, a questão se complica. Para simplificar, pode-se levantar a hipótese de que a estrutura da atividade do trabalho do professor é a mesma estrutura das atividades dos alunos. No fundo, os conflitos nas atividades do ofício de professor são conflitos de atividades que obedecem ao mesmo funcionamento que o das atividades dos alunos. Há, pois, uma estrutura comum da atividade. Em relação à formação dos professores, se nós lhes dermos a possibilidade, por técnicas adequadas, de se reapropriarem de suas atividades em seus conflitos, isso lhes poderia dar meios para pensar os conflitos de seus alunos. Em suma, seria um trabalho de auto-análise de suas atividades para melhor identificar os conflitos nos quais se encontram. Podemos acrescentar também que para auxiliar os alunos a viverem em sua z.d.p., seria necessário que os professores estivessem eles mesmos em uma z.d.p.<sup>4</sup>

3. Na perspectiva de Vygotski, como os conceitos de *vontade e necessidade* estariam contribuindo para o desenvolvimento do sujeito?

4. Ver a esse respeito, o artigo de F. Yvon e Y. Clot (2004, p. 11-38).

Para quem tem experiências na atividade de ensino (é meu caso, sou também professor), nota-se que há situações nas quais os alunos se põem a trabalhar (estudar) para responder às solicitações do professor, respeitando as prescrições e, no início, eles não vêem necessidade de responder à atividade do professor. É mesmo, com frequência, uma obrigação, eles se sentem na obrigação de segui-las. É importante para os alunos que obrigações sejam prescritas, mas é bom se ter em mente que isso não corresponde às necessidades deles; não somente é contra suas vontades, mas é uma obrigação; frequentemente, são contrárias às necessidades conscientes, em todo caso, dos alunos. Ocorre, porém, que, nas atividades, se elas são bem dirigidas, as coisas funcionam, e, com frequência, as crianças descobrem suas necessidades. Não existe antes a necessidade e em seguida, a atividade; é a necessidade que segue a atividade. Penso que o ofício de professor consista em organizar atividades para que os aprendizes descubram suas necessidades. Parte-se da atividade e das surpresas provocadas pelas atividades para despertar as necessidades dos alunos.

4. Nosso grupo aqui na PUC trabalha em Psicologia Social com Vygotski e empregamos a nomenclatura *sociohistórica*, por razões internas. O professor Clot iniciou a palestra, dizendo que há várias interpretações de Vygotski. Nessas várias leituras, gostaria de saber se é possível abrir-se mão do *materialismo histórico-dialético*.

Essa Psicologia – a de Vygotski – é sociohistórica, claro, mas não emprego esse termo porque acho que é um erro se imaginar que se vai solicitar às outras Psicologias a concessão de um lugarzinho à Psicologia Histórico-Cultural ao lado da Psicologia Cognitiva, da Psicologia Social, da Psicologia Clínica. Como dizia Vygotski, na *A significação da crise em Psicologia* (1999), não se deve simplesmente mendigar um espaço para nós. É necessário refletir sobre os fundamentos da disciplina. O projeto de Vygotski é mais ambicioso, é elaborar uma Psicologia Geral, e ela é histórico-cultural porque, a meu ver, não pode haver outra psicologia fora da histórico-cultural. É necessário ter a ambição de se retornar aos fundamentos da Psicologia, é uma questão epistemológica. Não devemos nos limitar à Psicologia sociohistórica, que seria uma psicologia que se acrescentaria a outras Psicologias. Há uma necessidade de diálogo, em que ela mostre / prove sua pertinência no diálogo aberto e sério com outras e não que permaneça instalada em um espaço à parte. Sobre o materialismo dialético, devo dizer que tampouco emprego esse vocabulário porque.... sou vygotkiano e na *A Significação histórica...* no final, ele afirma que se pensamos que a tradição marxista tem uma contribuição a trazer, é necessário que se mostre isso e não apenas que se o afirme. E, fora da perspectiva sociocultural, resultados foram obtidos que confirmam certas hipóteses da Psicologia Sociocultural muito melhor do que o fizeram os pesquisadores que reclamam do sociocultural.

No final da *A significação...* Vygotski diz:

nós não somos ingênuos, nós não somos os primeiros inventores de uma nova Psicologia. Nós teremos realizado nossos trabalhos quando nós formos cobertos pela poeira dos séculos. Antes de nós, tivemos pais, nós teremos descendentes. Somos um elo de uma corrente mas não inventores.

Há essa humildade em Vygotski, que o faz assumir uma voz na heteroglossia da Psicologia. A Psicologia é polifônica, fundamentalmente. Sou bastante bakhtiniano quando leio Vygotski e o espírito de Vygotski é bakhtiniano, isto é, dialógico e não monológico.

#### Referências bibliográficas

- BRUNER, J.S. *Culture et mode de pensée*. Paris: Retz, 2000.
- SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotsky. In: CLOT, Yves (org.). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999 (coletânea).
- VYGOTSKI, L.S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1934).
- VYGOTSKI, L.S. *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*. In VYGOTSKI, L.S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La dispute, 2003 (1925).
- VYGOTSKI, L.S. *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris: l'Harmattan, 1998a (1933).
- VYGOTSKI, L.S. *La signification historique de la crise em Psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999 (1927).
- VYGOTSKI, L.S. Les émotions et leur développement chez l'enfant. In: VYGOTSKI, L.S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La dispute, 2003 (1932)-correção.
- VYGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b (1926).
- VYGOTSKI, L.S. *Psychisme, conscience, inconscient*. Paris: La dispute, 2003 (1930).
- YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educação*, 19, 2004, p.11-38.

*Recebido em 02 de março de 2006 e aprovado em 28 de abril de 2006.*