



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA PESQUISA ENSINO PÓS-GRADUAÇÃO PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

ALÍCIO RODRIGUES DA SILVA NETO

**DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS EM VYGOTSKY E
SUBJETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA COGNIÇÃO E À
EDUCAÇÃO.**

Salvador – Bahia
2020

ALICIO RODRIGUES DA SILVA NETO

**DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS EM VYGOTSKY E SUBJETIVIDADE:
CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA COGNIÇÃO E À EDUCAÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); Linha de Pesquisa (LPq) 4- Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, área de concentração Educação, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior.

Salvador – Bahia
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S586d Silva Neto, Alicio Rodrigues da
Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky e Subjetividade:
Contribuições ao campo da Cognição e à Educação / Alicio Rodrigues da
Silva Neto.-- Salvador, 2020.
160 fls.
Orientador(a): Arnaud Soares de Lima Junior.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.
1.Cognição. 2.Desenvolvimento dos Conceitos. 3.Subjetividade.
4.Produção de Sentido. 5.Epistemologia.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

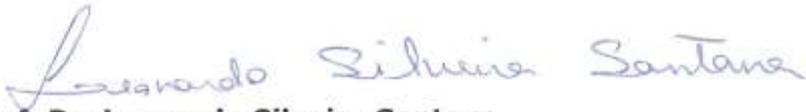
DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS EM VYGOTSKY E SUBJETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA COGNIÇÃO E À EDUCAÇÃO

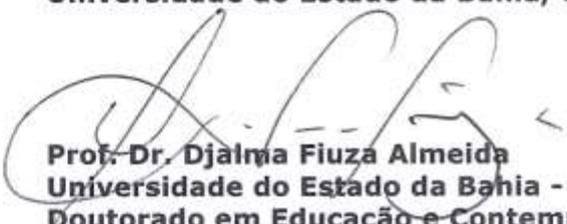
ALICIO RODRIGUES DA SILVA NETO

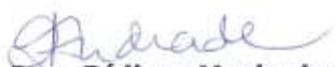
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 06 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Doutorado em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil


Prof. Dr. Leonardo Silveira Santana
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Prof. Dr. Djalmir Fiuza Almeida
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

*A Deus,
essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia.*

*Aos meus filhos, Guilherme Silva e Alexandre Silva,
pelo incentivo e por acreditar que é sempre possível sonhar mais um sonho!*

*À Vívian Ribeiro,
minha companheira de vida que, com muito carinho e apoio,
não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.*

A escrita da tese é um infinito entre dois pontos.

Alício R. da Silva Neto, 2020.

AGRADECIMENTOS

Estes quatro anos em que fiz esta pesquisa foram intensos. Uma jornada de desafio, construção e amadurecimento epistemológico e, principalmente, uma descoberta de mim mesmo. Nenhum projeto é realizado de forma fácil e sem esforço. Assim, primeiramente, agradeço a Deus, pela minha vida e proteção nos caminhos que trilhei e continuarei trilhando, pois sei que os que confiam no Senhor revigoram suas forças e se renovam.

O verdadeiro sentido encontra-se na convicção de enfrentar e vencer dificuldades em vez de desistir de tudo. Na vida de todos, podem surgir situações inesperadas, manifestar obstáculos e problemas que ainda não eram possíveis enxergar. São nestes momentos que o sujeito aparece, autoriza-se.

Assim, neste período, aprendi que uma Tese, assim como qualquer outra pesquisa é a extensão da vida do autor e, aqui, lembro-me que durante as aulas/orientações escutava que a escrita da Tese é a escrita da própria vida. Então, para que algo seja produzido com significado, o sujeito deve primeiro compreender a si mesmo. O sujeito é consignação e, por esse motivo, agradeço a todas as pessoas que muito me encorajaram e me ajudaram a produzir esta pesquisa.

Agradeço ao Professor Dr. Arnaud Soares de Lima Junior, que para mim, é uma imensa honra e orgulho tê-lo como orientador por mais de sete anos (desde o mestrado). Não me esqueço de seus eternos ensinamentos, seus preciosos conselhos e sua inestimável confiança. Agradeço por ter acreditado em mim, pelos direcionamentos e caminhos para além da Tese, caminhos de vida e redescoberta. Muito obrigado!

Manifesto aqui minha gratidão a Vívian Ribeiro, Guilherme Silva e Alexandre Silva, companheiros de sonhos e vida, pela aceitação, compreensão e em muitos momentos recusa por uma causa e objetivo. Vocês fazem parte de minha vida.

Obrigado pelo incentivo, por acreditar que poderia chegar até aqui e, principalmente, pelas palavras, olhares e o apoio que foi muito substancial.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição a todos os colegas, que fazem parte e até mesmo aqueles que não estão mais presente no grupo de pesquisa Educação e Humanidades - Umanità, da Universidade do Estado da Bahia. Os diálogos foram abundantes e trouxeram reflexões que auxiliaram na construção deste texto-tese.

Direciono também minha gratidão, pelo acolhimento e assistência aos membros do Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana, em especial a Dr^a. Ana Claudia Gaião, pois nossos estudos e reflexões oportunizaram direcionamentos, outras dúvidas e, especialmente, trocas de experiências na compreensão do sujeito, a partir da Psicanálise.

Muito obrigado a Prof. Dr^a Dídima Maria de Melo Andrade pelas palavras necessárias nos momentos de dúvidas e durante a primeira qualificação de Tese. Não esqueço cada palavra, incentivo, apoio e reflexão. Sou muito agradecido pela amizade que construímos e pelo carinho que temos.

Por fim, agradeço, em especial, à minha mãe Marigraça Silva, pelo apoio e amor incondicional, que sempre apostou em mim mais do que ninguém e que seguramente compartilha da minha alegria. Muito obrigado e como sempre dizíamos: “eu posso ir, muito além de onde estou, vou nas asas do Senhor, o Teu amor, é o que me conduz...” Obrigado!

Assim, mais uma etapa foi vencida! Sei que ainda é só o começo...

Alício Rodrigues da Silva Neto.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Três Dimensões Vygotskianas	63
Quadro 2	Estágios de Formação de Conceitos	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CVA	Comunidade Virtual de Aprendizagem.
EaD	Educação a Distância.
LMS	Learning Management System – Sistema de Gestão de Aprendizagem.
Moodle	Modular Object Oriented Distance Learning – Ensino Modular a Distância Orientado por Objetos de Aprendizagem.
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
TECINTED	Tecnologias Inteligentes e Educação.
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação.
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana.
UMANITÀ	Educação e Humanidades.
UNEB	Universidade do Estado da Bahia.
Unicamp	Universidade de Campinas.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

Resumo	13
Abstract	14
Índice Analítico: ou síntese do argumento principal	15
Capítulo 1	17
Provocações Introdutórias.	
1.1 O que me trouxe até aqui?	19
Capítulo 2	35
Provocações metodológicas: as bases epistemológicas da pesquisa.	
2.1 - O relacionamento sujeito e objeto contribuem ao assentimento da pesquisa como processo histórico e social de produção de sentido: a abordagem histórica e social do objeto e do sujeito na construção metodológica.	38
2.2 Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica: contornos epistemológicos no campo de pesquisa.	43
2.3 Não existe a fórmula única! É preciso ir além, ser autor da própria história: o processo investigativo como elemento estruturante de análise.	54
Capítulo 3	59
Provocações Vygotskyanas: O Desenvolvimento dos Conceitos na Criança.	
3.1 Não há nenhuma teoria, por mais antiga e complexa, que não seja capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento: Formação Conceitual na perspectiva vygotskyana.	65
3.1.1 Ela (a teoria) carrega em si as características de seu tempo...: Vínculos Associativos - 1º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.	72
3.1.2... absorve ao seu modo a história do pensamento humano e é uma construção historicizada: Pensamento por Complexos, Formação de Vínculos - 2º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.	76
3.1.3 O que escrevo e compreendo sempre vem de um antes e nos leva a um depois: Evolução do Pensamento Infantil - 3º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.	88

Capítulo 4	
Provocações Subjetivas: onde está a subjetividade em Vygotsky?	98
4.1 Nenhuma teoria jamais dará conta de todas as explicações, sempre será a compreensão a partir do próprio sujeito: um conceito não pode ser algo isolado, fossilizado, é preciso ir além, ser autor da própria história.	99
4.2 O Sujeito se inscreve e só diz por ele mesmo: o saber e a produção de sentido.	112
4.3 Se o tempo é do sujeito como a aprendizagem pode ser categorizada? Princípios subjetivos à constituição dos sujeitos.	125
Capítulo 5	134
Provocações Conclusivas.	
5.1 Os resultados obtidos até agora sugerem romper com paradigmas mais clássicos, onde inicio na compreensão de que a Ciência não é medida universal de excelência: o rompimento da ciência enquanto verdade unária.	138
5.2 Ela, a Ciência, não deve ser vista como tradição isolada e desvinculada dos sujeitos, pois o contexto e a forma de inscrição de cada um torna-se singular: o sujeito como instância real que ocupa um lugar de forma singular.	144
5.3 O ponto de vista implícito nesta Tese está para além de simples argumentação, representa uma consubstanciação entre a fala do sujeito-pesquisador e o saber. Assim, o ser humano só se constitui enquanto sujeito através da linguagem: o sujeito diz por ele mesmo e é uma articulação com o saber, que se inscreve continuamente.	149
Referências Bibliográficas.	156

RESUMO

Esta Tese está relacionada ao Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky e Subjetividade e teve como objetivo principal fazer uma contribuição teórica à compreensão de Conceito, a partir do pensamento de Vygotsky, estabelecendo uma relação epistemológica entre Desenvolvimentos dos Conceitos e concepção de Sujeito, nos processos de produção de conhecimento e atribuição de sentido, no campo da Cognição e da Educação. Deste modo, buscou-se ampliar a discussão e consequentemente construção de sentido, em torno do objeto Cognição, deslocando-o da concepção vygotskyana para a noção de significante do sujeito, pela via da Psicanálise. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa teórica, em Educação, a partir da produção de sentido, que é organizado pelo sujeito, contornando a relação sujeito-objeto numa perspectiva dinâmica e singular. Cognição é ato simbólico, fundado em singular condição através da linguagem; é também ato psíquico que só pode acontecer de acordo ao modo como cada sujeito a partir da subjetividade produz sentido. Trata-se de uma Educação voltada ao ser humano e não a reprodução de conhecimento. Está para além de categorizações e hierarquizações, mas ato criativo, singular, pois é experienciado pela subjetividade enquanto condição humana e mediante contexto dos sujeitos. Esta Tese não apresenta soluções prontas, não aponta respostas, mas potencialidades e provocações, o que resulta numa elaboração textual singular e dinâmica, que será acessada de forma distinta, oportunizando outros questionamentos e, assim, resultando numa criação potencial ao fazer um deslocamento da perspectiva de Conceito e passando ao entendimento enquanto percepção pela via do saber.

Palavras-chave: Cognição. Desenvolvimento dos Conceitos. Subjetividade. Produção de Sentido. Epistemologia.

ABSTRACT

This Thesis is concerned to the Development of Concepts in Vygotsky and Subjectivity and had as main objective was to make a theoretical contribution to the understanding of Concept, based on Vygotsky's thought, establishing an epistemological relationship between Concept Development and subject conception in the production processes of knowledge and attribution of meaning in the field of Cognition and Education. That way, we sought to broaden the discussion and consequently construction of meaning, around the object Cognition, moving it from the Vygotsky's conception to the notion of signifier of the subject, through the psychoanalysis. It was a theoretical research, in Education, from the production of meaning, which is organized by the subject, to draw around the subject-object relationship in a dynamic and singular perspective. Cognition is a symbolic act, founded on singular conditions through language; it is also a psychic act that can only happen according to the way each subject from the subjectivity produces meaning. It is an Education to be intended for human being, and not the reproduction of knowledge, is beyond categorizations and hierarchies, but a creative, singular act, as it is experienced by subjectivity as a human condition and through the context of the subjects. This thesis does not present ready-made solutions, does not indicate answers, but potentialities and provocations, which results in a singular and dynamic textual elaboration, which will be accessed in a different way, giving opportunity to other questions and, so, resulting in a potential creation by displacement perspective of Concept and passing to understanding as perception through the way of knowing.

Keywords: Cognitive. Concept Development. Subjectivity. Production of Meaning. Epistemology.

ÍNDICE ANALÍTICO

ou síntese do argumento principal.

Provocações Introdutórias.

O que me trouxe até aqui? Autorizar-me a falar sobre os motivos que me trouxeram até aqui é, em certa medida, revisitar lugares e espaços da constituição do próprio sujeito-pesquisador. É deste ponto que inicio a trajetória! Ser singular é ter a capacidade de ser único numa coletividade. Somos todos seres de luz, isto é místico, isto me constitui. Esta luz, que direciona os caminhos, as trajetórias, torna-se uma verdade, nunca ofusca, é subjetiva.

Provocações Metodológicas: as bases epistemológicas da pesquisa.

O relacionamento sujeito e objeto contribui ao assentimento da pesquisa para além de um processo histórico e social de produção de sentido. Isso é demonstrado quando se percebe que os caminhos e contornos já definidos pela metodologia não garantem o status da própria ciência. Assim, os sujeitos precisam ser compreendidos como singulares, únicos, uma vez que não podemos nos prender a uma metodologia científica que venha a descrever e delimitar os mesmos caminhos a todas as pesquisas. Portanto, posso afirmar que não existe a fórmula única! É preciso ir além, ser autor da própria história. A pesquisa requer a produção de sentido pelo sujeito-pesquisador.

Provocações Vygotskyanas: o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança.

Desta forma, não há nenhuma teoria, por mais antiga e complexa, que não seja capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento. Ela carrega em si as características de seu tempo, absorve ao seu modo a história do pensamento humano e é uma construção historicizada. O que escrevo e compreendo sempre vem de um antes e me leva a um depois.

Provocações Subjetivas: onde está a Subjetividade em Vygotsky?

Assim, nenhuma teoria jamais dará conta de todas as explicações, sempre será a compreensão a partir do próprio sujeito. Ele se inscreve e só diz por ele mesmo em um processo constituído como um jogo discursivo na produção de sentido. O sujeito é singular, antes de tudo. Deste modo, se o tempo é do sujeito como a aprendizagem pode ser categorizada? Esta inscrição carrega em si princípios que ajudam na constituição e nas provocações subjetivas.

Provocações Conclusivas.

Os resultados obtidos até agora sugerem romper com paradigmas mais clássicos, onde inicio na compreensão de que a Ciência não é medida universal de excelência. Ela, a ciência, não deve ser vista como uma tradição isolada e desvinculada dos sujeitos, pois o contexto e a forma de inscrição de cada um torna-se singular. O ponto de vista implícito nesta Tese está para além de simples argumentação, representa uma consubstanciação entre a fala do sujeito-pesquisador e o saber. Assim, o saber por não ser uma demonstração, é articulado e, por fim, torna-se uma mostração.

Referências Bibliográficas.

E todo este caminho foi permeado por interlocuções. Autores, referências e intertextos que propiciaram a consolidação das questões até aqui elencadas. Sei que uma pesquisa é potencial e as construções são infinitesimais. Apresento aqui alguns sujeitos-autores que compartilharam comigo saberes, conhecimento e com quem mantive, no momento da escrita, uma interlocução mais acalorada.

CAPÍTULO 1

O que me trouxe até aqui? Autorizar-me a falar sobre os motivos que me trouxeram até aqui é, em certa medida, revisitar lugares e espaços da constituição do próprio sujeito-pesquisador. É deste ponto que inicio a trajetória! Ser singular é ter a capacidade de ser único numa coletividade. Somos todos seres de luz, isto é místico, isto me constitui. Esta luz, que direciona os caminhos, as trajetórias, torna-se uma verdade, nunca ofusca, é subjetiva.

PROVOCAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Em 1995, durante a conclusão do Ensino Médio, já me interessava pelo ambiente educacional. Nomes e terminologias específicas ao Magistério eram partes substanciais em meu vocabulário. Sentia-me muito bem em conhecer componentes da sala de aula e, mais especificamente, estudar algumas teorias educacionais relacionadas ao desenvolvimento, a aprendizagem e ao comportamento de crianças e adultos. Hoje percebo que todo aquele movimento estava permeado por dificuldades e incoerências, pois me faltava o entendimento da concepção de sujeito/subjetividade, para que pudesse articular sentidos, romper limites específicos, em um processo aberto, poroso, dinâmico, onde não é possível atribuir contornos definidos.

Mas, isto para anunciar onde pretendo demarcar a construção deste texto-tese, que logo de início, e sem dúvida alguma, compreendo que a escrita originou-se em duas situações específicas fundamentais: a interlocução e reflexões constantes com o Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades *Umanità*¹ - na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, do qual faço parte, entre idas e vindas, desde 2009, sob a orientação do Professor Dr. Arnaud Soares de Lima Junior e as sessões de orientação doutoral.

O Grupo de Pesquisa e as orientações acadêmicas, por seu turno, potencializaram as compreensões que eram incipientes em meu processo de formação, Mestrado em Educação e, agora, Doutorado em Educação e Contemporaneidade, oportunizando refletir sobre a realidade humana e a Cognição, mais detidamente, o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança por Vygotsky², como ação complementar de aprofundamento epistemológico e acadêmico da teoria vygotskyana. Assim, neste contorno, a Subjetividade, respaldada nos estudos de Lacan (1992, 1998) e Lima Jr. (2012, 2015, 2019) tornam-se elementos que se configuram enquanto possibilidades em meio às construções que são elaboradas nas diversas provocações acadêmicas epistemológicas.

¹ O grupo de pesquisa Educação e Humanidades - Umanità era inicialmente chamado de Tecnologias Inteligentes e Educação - TECINTED. A mudança de nome veio consolidar os estudos desenvolvidos no grupo que perpassam o campo da Educação, Epistemologia, Estética, e Linguagem. O Umanità tem coordenação colegiada, formada por professores da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tendo como coordenador geral o Professor Pós-Doutor Arnaud Soares de Lima Junior. Por fim, o grupo de pesquisa mantém reuniões semanais regulares e estudos com os orientadores, orientando e ouvintes.

² Questões que serão tratadas no Capítulo 3 - Provoações Vygotskyanas: o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança.

A partir destes destaques anunciados, tomei como ponto de estudo e aprofundamento as estruturas sociais mediante as categorizações e hierarquizações sistematizadas na teoria vygotskyana e às questões relacionadas à subjetividade, uma vez que me fizeram despertar posicionamentos relacionados à constituição dos sujeitos e a forma como se dá a aprendizagem para um que é em si sujeito, carregado de subjetividade. Assim, articulo como provocação uma reflexão sobre o Desenvolvimento dos Conceitos apontados por Vygotsky e o dinamismo da subjetividade; portanto, pretendo outro aspecto dinâmico na compreensão do sujeito a partir de um recorte na teoria vygotskyana.

Como forma de contribuir ao desenvolvimento da Tese, pretendo investigar os conceitos vygotskyanos, já formados na criança, numa tentativa de estabelecer relação epistemológica entre Desenvolvimento dos Conceitos e Subjetividade, pois, em última instância “se às teorias e reflexões disserem tudo pelo sujeito e sua realidade, acabariam por aniquilá-lo e obliterá-lo” (LIMA JR., 2019, p. 58). Isto, em ações específicas, requer apontar que os questionamentos aqui elencados tratarão de provocações e/ou possibilidades epistemológicas do Desenvolvimento da Criança por Vygotsky a partir do sujeito como impressão de subjetividade no processo de elaboração original e produção de sentido.

1.1. O que me trouxe até aqui?

Autorizar-me a falar sobre os motivos que me trouxeram até aqui é, em certa medida, revisitar lugares e espaços da constituição do próprio sujeito-pesquisador. Esta tentativa vem carregada de significados, singularidades e contradições inerentes à condição humana. Sem dúvida, verbalizar neste espaço-tempo narrativo é construir uma trajetória no imbricamento sujeito-pesquisador, objeto-pesquisa que ora escrevo como inicial, ora entendo como espaço de discursos fluidos, livres da temporalidade textual.

Configura-se enquanto tentativa e perspectiva de acessar o elemento inicial, porém alguns estudos mostraram-me que “a origem torna-se impossível de ser

acessada” (DERRIDA, 2001), assim a abertura de uma história é sempre o início por mim e nunca o princípio de tudo, sempre nos escapa um antes inacessível, ou impossível de ser acessado, resguardado a um depois que sempre se constituirá potencial e até certa medida fundante aos processos de elaborações e construções futuras. É deste ponto que inicio a trajetória!

Refletir sobre a Educação e, mais especificamente, sobre a forma como os sujeitos constroem conhecimento, tornou-se uma constante durante minha formação acadêmica. Assim, habituei-me a pensar acerca da Educação e das práticas educacionais, a fim de que pudesse obter resultados mais significativos. Percebia que para alcançar um resultado “X” tornava-se necessário aplicar a metodologia “Y” e, conseqüentemente, ia (des)construindo experiências. Particularmente, a princípio, fazia todo o sentido aplicar tais processos e verificar os possíveis resultados, mas, aos poucos, inquietava-me, pois ainda não sabia o porquê da não linearidade nos resultados. Todo esse movimento deixava-me muito curioso a entender o dinamismo da sala de aula, uma vez que os processos pareciam ser os mesmos para todos os sujeitos.

As ações aplicadas nas salas de aula eram distribuídas com equidade e em inúmeras ocasiões os resultados divergiram. Passei a observar, ainda de forma inicial, que aparentava existir uma resistência mediante ao contexto que estes sujeitos estavam imersos. Como exemplo, posso afirmar que uma das melhores experiências ocorreu-me ao deparar numa prática educativa, onde os alunos produziram resultados diversos seguindo processos semelhantes. Como assim? A sala de aula podia ser legítima, trazer resultados muito próximos e completamente compreensíveis sem ser rigidamente determinística? Em razão dessa percepção começava a se inscrever a necessidade de melhores investimentos educacionais que pudessem dinamizar tais percepções que ainda se faziam preambulares.

A busca pelo desenvolvimento profissional levou-me, mais notadamente, à formação no Ensino Superior. Ao cursar Licenciatura em Letras, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), oportunizou-me atuar em outros níveis da Educação. Trata-se de um curso que trabalha a perspectiva da formação de professores, com exercício ao Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, passando a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em segundo

plano, mas não tão distante, a formação acadêmica discute, a partir deste curso, questões relacionadas à Educação e às práticas em sala de aula. Na relação construída eu-curso-formação profissional sempre a reconheci como potencial às minhas pretensões.

O trajeto construído durante a Graduação em Letras foi muito tranquilo. Em um dinamismo infinito que não se consolida, o ser-professor de certa maneira já se fazia presente. É o saber que se apresenta. Nessa tecitura, no curso de Letras, estudei a disciplina Psicologia da Educação³, onde pude realizar de forma inicial leituras e reflexões sobre Piaget e Vygotsky, além de outros autores que são tão importantes quanto esses à Educação. Ao lê-los percebi a noção de assimilação, desenvolvimento cognitivo, processos cognitivos, por outras perspectivas que a formação inicial (Magistério) não me oportunizou, mas, naquele momento, pude perceber, em decorrência das leituras e debates, os aspectos relacionados ao homem, ao meio social e à forma como cada um, ao seu modo, pode desenvolver habilidades inerentes à aprendizagem.

Após a conclusão do curso de Graduação, outras experiências educacionais tornavam-se necessárias. Cursos de Especialização e de Formação Continuada ajudaram na consolidação do ser-professor. Pensar a sala de aula como campo de atuação em que os sujeitos são polissêmicos e produzem resultados diversos já é uma realidade. Além de atuar em escolas, também tive a oportunidade de experienciar o curso EaD, com largo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em que passei a fazer parte da equipe que planejava e atuava nas salas de aula *on-line*, com alunos de diversas regiões do Estado da Bahia.

Por conta desta nova atuação profissional, desenvolvi experiência com o uso do *Moodle*⁴, um sistema de gerenciamento de sala de aula *on-line*, bem como a

³ Esta disciplina foi lecionada durante o 3º semestre do curso de Letras na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com carga horária de 75h e tinha como ementa a discussão sobre o histórico da Psicologia, as teorias psicológicas e sua implicação no contexto educacional. Sendo, para mim, um tempo muito escasso para aprofundamentos e imersões sobre as questões essenciais neste campo da Educação.

⁴ O *Moodle* (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é um sistema de gerenciamento para criação de ambiente de aprendizagem. Esses sistemas podem receber outros nomes como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou termos como o inglês *Learning Management System* (LMS). Muito utilizado como plataforma e espaços de interação entre alunos e professores. Sua popularidade ocorre por ser um software livre de apoio à aprendizagem, o qual pode ser instalado em vários sistemas operacionais. O desenvolvimento da plataforma é colaborativo (*software* livre) por

criação de Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) enquanto repositório e prática de atividades consolidadas. Nestas experiências acadêmicas, pude analisar como os sujeitos, em outras modalidades educacionais, fazem uso dos recursos tecnológicos, respondem a determinadas ações numa pretensão de construção de conhecimento, porém de forma abstrata, seguindo uma formalização que se dá apenas em razão de cumprir funções, metas e acordos. Refletir sobre estes aspectos no campo da Educação, mostrou-me a necessidade em repensar minha atuação profissional, aproximando-me do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da UNEB, e principalmente dos grupos que pesquisavam a relação Educação e TIC.

Acredito que os caminhos são de luz, somos seres de luz, essa é a mística que me constitui. Cada um constrói sua história e conduz trajetórias originais. Por conta desses novos contornos profissionais e da aproximação com o PPGEduC, na UNEB, mais especificamente a disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pude estabelecer discussões entre Educação e Tecnologias, além de aproximações com teóricos e estudiosos sobre as questões mais significativas ao campo de estudo, uma vez que já se desenhavam como novas possibilidades em minha formação.

Esta primeira aproximação ocorreu em 2009, como aluno especial, no Mestrado em Educação. Ao conhecer o *locus* de estudo, deparei-me com uma turma heterogênea, profissionais com diversas formações, que discutiam coisas que eu conhecia de leve ou simplesmente desconhecia. Adentrava em um mundo de longos discursos sócio-políticos-culturais-filosóficos que, em alguns momentos, se tornavam incompreensíveis, deixando-me com uma sensação de estranheza.

Naqueles primeiros encontros as informações eram tão novas, que tive a percepção de que a linguagem utilizada não daria conta de quase nada que eu de início pudesse sustentar. Comecei a firmar-me nas indicações de leituras, referências e a enfrentar corajosamente os autores recomendados. Eram discussões e estudos sobre a Contemporaneidade e os processos formativos, apontando contribuições e limites dos estatutos científicos para a produção do conhecimento.

Muitas eram as questões sobre o Método da Pesquisa. As compreensões da Tecnologia para além da instrumentalidade e na perspectiva crítica das TIC derivaram ações relacionadas à *tecnogênese* e os potenciais educativos e pedagógicos relacionando Epistemologia, práticas pedagógicas e a linguagem. Nas tecituras sociais, em especial os processos educacionais, as tecnologias eram discutidas como construção singular e coletiva, enquanto processo criativo e transformativo, sugerindo como elemento indissociável ao jogo do conhecimento, numa relação mútua, implicada na “gênese humana e antropológica da própria tecnologia e na gênese histórico-tecnológica do ser humano” (LIMA JR., 2005).

Com toda a pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação, as vivências construídas foram extremamente elucidativas, e assim, defendi em 19 de março de 2012, a dissertação intitulada *Os Potenciais do Desenvolvimento Cognitivo da Comunidade Virtual de Aprendizagem*⁵. O compromisso principal assumido com a pesquisa de Mestrado foi compreender os potenciais instrumentais e operacionais da Comunidade Virtual da Aprendizagem para o Desenvolvimento Cognitivo. Com este estudo, pude evidenciar que as TIC são potenciais ao processo de aprendizagem, articulando diferentes linguagens e suportes tecnológicos, possibilitando o processo interativo, as trocas simbólicas e a capacidade de processamento de informações.

Nesta época, eu já conseguia entender que o Desenvolvimento Cognitivo é compreendido como um processo humano-histórico, que integra a vivência e sentimento comum, numa instância flexível, tornando-se criativo, potencial, transformador com a imprevisibilidade do sujeito, que constrói suas ações e imprime uma percepção de mundo dentro do contexto social/vivencial de ação-reflexão gerando novas ações e outras formas de conhecer, (re)criar num processo cíclico.

Esse entendimento traz em si elementos que me conduz a outras reflexões e outras trajetórias. Como impacto técnico-científico da pesquisa durante o Mestrado em Educação elenco: estudo de bases teóricas e conceituais sobre Desenvolvimento Cognitivo em relação ao sujeito adulto e Comunidade Virtual de Aprendizagem na produção de conhecimento; difusão social do conhecimento nas

⁵ Para leitura da dissertação, acessar:

http://www.cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2016/01/alicio_rodrigues_da_silva_netto.pdf

áreas de Epistemologia, Desenvolvimento Cognitivo e Educação e; socialização das bases críticas sobre cognição com referencial em Vygotsky. O processo formativo também acontece a partir dos impactos educacionais de forma criativa e transformativa sobre o papel das Comunidades Virtuais de Aprendizagem com ênfase na área pedagógica, bem como nos processos de geração, difusão, apropriação e reprodução do conhecimento na sociedade contemporânea.

Assim, a principal categoria teórica que norteou a pesquisa do Mestrado foi à noção sobre o Desenvolvimento Cognitivo, retomada a partir das investigações vygotskianas que analisa o desenvolvimento da criança como uma construção logicamente esquematizada e com padrões definidos em categorias de análise e desenvolvimento.

Partindo do princípio de que não é possível esgotar o tema, surgem, neste tempo narrativo, fissuras em torno do entendimento teórico do Desenvolvimento Cognitivo, nos campos relacionados à Teoria de Vygotsky, as quais apontaram para a necessidade de investimentos e aprofundamentos epistemológicos. Assim, o Doutorado em Educação passa a fazer parte da minha realidade acadêmica como a possibilidade de continuação e ampliação da pesquisa iniciada no Mestrado, uma vez que o campo de estudo é amplo, demanda maior tempo de investigação e torna-se potencial à Pesquisa em Educação.

Desta forma, ao direcionar o Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky como objeto de estudo da pesquisa doutoral, fui à busca de construção e elaboração mais robusta, para além da iniciada no Mestrado, principalmente por compreender que o objeto de pesquisa sempre apresenta caminhos diversos e traz brechas ao entendimento teórico. É justamente por aí que desenho a trajetória dos estudos do doutoramento, acreditando que a virada epistemológica está numa tentativa de construção teórica ao ampliar a discussão de Vygotsky (2009, 2010) relacionando o Desenvolvimento dos Conceitos e a discussão de Lacan (1992, 1998) a partir do modo de produzir sentido e compreensão do sujeito.

Então, é neste tom que as provocações introdutórias desta Tese começam a perscrutar. Os estudos vygotskianos estão respaldados em uma base marxista, traz em seu contexto uma preocupação com a organização do trabalho mediante relação

de poder, interfere no modo como se produz conhecimento, tem papel fundante na construção de estatutos de verdade, consolidados na sociedade através de práticas discursivas e nas relações sociais. Mas, como subverter tal posição tendo como compreensão a forma como atribuímos sentido aos objetos que fazem parte de nosso contexto social?

É por aí que o Desenvolvimento dos Conceitos na teoria vygotskyana, enquanto objeto de pesquisa, possui relevância. À medida que o relacionamento e a organização das informações têm papel fundamental na construção e produção de sentido, assume o estatuto da verdade, mas, sobretudo, uma verdade construída socialmente. Entendo, nesta perspectiva, que o Desenvolvimento dos Conceitos é um processo único que o sujeito realiza ao longo da vida, validado mediante experiências em forma de laços sociais. Estes, por seu turno, trazem, em meu entendimento, uma forma como o sujeito simbolicamente entra em uma condição social, não dependendo exclusiva e absolutamente das relações sociais.

A reelaboração e produção de sentido, nesta constituição, equivalem afirmar que o sujeito está propenso, praticamente em tempo integral, à adaptação ao meio e aos processos de subjetivação. Assim, não há equívoco ao afirmar que estamos falando de um *continuum*, enquanto sujeitos ativos e imersos ao processo de troca de experiências e aprendizagem, um movimento de retomada do que foi aprendido, elaborado e reconstituído.

Os estudos vygotskyanos abordam a possibilidade de descrição e explicação das funções psicológicas superiores, criando uma teoria da aprendizagem em que os processos cognitivos, enquanto pensamento consciente da aquisição dos conteúdos e sistematização dos conhecimentos, proporcione uma unidade de análise do comportamento humano capaz de incluir todas as manifestações psicológicas, das mais elementares às mais complexas. Trata-se de uma abordagem voltada ao processo interno do conhecimento, tendo como possibilidade a interligação das funções psicológicas.

Estas reflexões ocorreram em um contexto de imersão doutoral e, como não seria diferente, o processo de apropriação e direcionamento da Tese foi bastante intenso. Saber escutar é fundamental. Um ritual de descoberta constante, um

processo vivencial que é consolidado pela experiência. À medida que imergia nas leituras e debates, a temática era construída e consolidada. A obra de Vygotsky, aos poucos, foi descortinando, apresentando caminhos e entendimentos diversos. Neste processo, o Desenvolvimento dos Conceitos no âmbito epistemológico de construção do conhecimento tornou-se potencial a aprofundamentos e questionamentos. As reflexões instituem-se como indicadores, já que a construção de sentido e, conseqüentemente, da própria pesquisa torna-se interminável, uma vez que o objeto é sempre aberto e dinâmico.

Em razão do ato de formalização do objeto de pesquisa e da dinâmica no aspecto formal, além de outros dinamismos internos, esta sistematização já o é, em si só, carregada de significados por mim, portanto subjetiva. Percebo que em algumas pesquisas sobre os problemas educacionais relacionados à Cognição humana, muitos pesquisadores têm utilizado como parâmetro as postulações piagetianas e vygotskyanas. Contudo, não é meu foco na presente pesquisa explorar as motivações a partir dos estudos de Jean Piaget, uma vez que o escopo assume um caráter de centralidade, residindo na compreensão a partir de campos específicos na obra de Vygotsky. Assim, o estudo sobre Cognição e derivações, que serão posteriormente explanadas, provém do desejo em aprofundar e, conseqüentemente, melhor compreender a relação entre Cognição e Subjetividade assumindo as ideias de Vygotsky (2009, 2010), Lacan (1992, 1998) e Lima Jr. (2012, 2015, 2019), respectivamente, como orientação teórica epistemológica.

Ao discutir sobre Desenvolvimento dos Conceitos, Vygotsky, principalmente em *A Formação Social da Mente e A Construção do Pensamento e da Linguagem*, advoga o papel estruturador da Cognição no Desenvolvimento dos Conceitos na Criança, pressupondo que a cada conceito apreendido pode afetar e transformar as estruturas cognitivas já estabelecidas. Admite que o desenvolvimento se estrutura em domínios específicos e que o aprendizado provoca uma explanação de propriedades e conteúdos de forma diversa e constante. Esta posição torna-se problemática ao pretender explicar/classificar/padronizar o desenvolvimento cognitivo como se fosse uma verdade geral, derivada de uma instância social externa, no sentido da produção material e da organização social do trabalho, assim como as concebeu Karl Marx.

Por este entendimento, Vygotsky destaca que “embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (VYGOTSKY, 2010, p. 104), apresentando um hiato entre desenvolvimento da criança e, aqui demarco enquanto sujeito, aprendizado escolar, da mesma maneira como um decalque que é a projeção do objeto, mas não é o objeto em si. São realidades dinâmicas dissonantes altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais assumem, por minha compreensão, uma relação que requer análises mais aprofundadas.

Assim, observa-se que “cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que vai de um estágio para outro” (VYGOTSKY, 2010, p. 104). Isso me leva, em certa proporção, a reexaminar como cada um se insere no contexto de aprendizagem de forma particular ao ponto de vista global, ou seja, a maneira pela qual cada criança formula sua compreensão do objeto. Assim, há aqui um deslocamento em relação ao que Vygotsky estabeleceu como linha mestra em seu trabalho, pois suas premissas são importantes, sustentam a hipótese teórica respaldada nas relações sociais e lança mão às bases marxistas de formulação do Desenvolvimento Cognitivo como internalização e transformação dos conceitos por meio do intercâmbio como artefatos culturais.

Então, algumas provocações, a partir da teoria vygotskyana, começaram a se tornar mais frequentes, dando pistas do modo e do processo de construção dessa pesquisa, acenando para o sentido elaborado pelo sujeito, uma vez que entendo “pesquisa como construção de sentido” (LIMA JR, 2005) e campo polissêmico. Assim, escutei neste processo que para Vygotsky:

“em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, um sistema funcional de aprendizado da criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2010, p. 155-156, grifos meus).

Trata-se de uma elaboração bastante singular ao processo de construção desta Tese, já que Vygotsky, além de propor uma internalização das estruturas

externas mediante relações sociais, também se dedicou a formação de conceitos derivando que a criança passa por estágios de desenvolvimento, deixando um hiato na maneira pela qual esse processo ocorre nos diferentes indivíduos e que, em minha tese, assume posição de sujeito, destacando como isto uma diferença entre a compreensão de indivíduo, teoria vygotskyana, e sujeito, em minha forma de compreender e fazer inscrição.

Este entendimento, indivíduo/ sujeito, que também é epistemológico, constitui-se enquanto sentido e posição para mim e, especialmente, na construção da Tese, uma vez que rompe paradigmas clássicos, defendidos na teoria vygotskyana, para um sujeito de autorização e autoridade, que perpassa entre outras bases, a compreensão do sujeito enquanto produtor/construtor de sentidos. O sujeito assume função e autorização de si mesmo.

Em suas pesquisas, Vygotsky optou, em princípio, por investigar crianças na fase inicial de desenvolvimento, uma vez que teriam adquirido a capacidade cognitiva básica para proceder aos estágios por ele descritos e à internalização. Provavelmente, por isso, a ausência, em certa medida, de estudos que investigassem quais são essas capacidades cognitivas básicas inerentes aos seres humanos preocupou o pensador russo, que mencionou a necessidade de explicar em quais termos elas se formam nos indivíduos. Isso me leva a reconhecer que, em seu trabalho, muito embora não haja ações da pesquisa que descreva os processos subjetivos numa relação epistemológica com o Desenvolvimento dos Conceitos, ocorre, por seu turno, uma reflexão acerca das bases processuais e cognitivas do aprendizado e do Desenvolvimento Cognitivo.

Derivado das observações dos estudos vygotskyanos, a relação da criança como o objeto, de certa maneira, ocorre de forma indistinta, pois:

nossa hipótese estabelece a unidade, mas não, a identidade entre o processo de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Pressupõe que seja convertido no outro. Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças.
 (...) embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as

quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 2010, p. 104) (*grifos meus*)

Assim, muitas pesquisas que ao longo dos anos beberam na fonte dos estudos vygotksyanos têm caminhado mediante os resultados apresentados e não pela análise dos processos como os sujeitos se apropriam singularmente, pois mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças torna-se impotente, sendo impossível de se explicar. Muitos estudos apresentam evidências mais específicas demonstrando como a pessoa aprendeu e desenvolveu cognitivamente, direcionados, por exemplo, pelos estudos da Zona de Desenvolvimento Proximal, Real ou através das relações sociais entre os indivíduos, norteados pela identificação das funções psíquicas superiores.

Desta forma, apresenta-se como essencial a busca de premissas, parâmetros de observação e evidências, a fim de que possam identificar atributos nas crianças que obtiveram bons resultados no processo de Desenvolvimento. É neste sentido que esta Tese propõe pensar, dentro de uma visão atualizada sobre Cognição, uma questão específica, o Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky, tendo como possibilidade identificar uma concepção de Subjetividade, nos processos de produção de conhecimento e atribuição de sentido.

O salto qualitativo apresentado por Vygotsky em sua teoria é enorme. Ele postula que os processos dependem do indivíduo e das relações que estabelecem com o meio. Isso posto, subvertendo o entendimento vygotksyano, o Desenvolvimento dos Conceitos ocorre no sujeito mediante a forma como cada um se implica oportunizando experiências únicas. Assim, começo a elaborar que o desenvolvimento poderia decorrer também da singularidade. Este sentido é elaborado, por mim, em decorrência de análises e reflexões mediante posição epistemológica assumida, a partir de um sujeito subjetivo e, mais detidamente, de base lacaniana, bem como das orientações doutorais, pois compreendo que ao atribuir sentido aos objetos de nosso interesse, produzimos e legitimamos conhecimento, nos organizamos simbolicamente.

Essa possibilidade de diálogo torna-se dinâmica e potencial. Depreendo que são bases epistemológicas distintas, porém não são impossíveis do diálogo.

Requerem, de minha parte, maior atenção e comprometimento, apresentado os caminhos que utilizei para dialogar com o processo de construção desta Tese.

Portanto, posso ainda afirmar que o enfoque desta pesquisa é subversivo. Tratar a subjetividade a partir de fissuras, aspectos pontuais da tese vygotskyana, é direcionar o olhar sobre o sujeito, possibilitando compreender o objeto de acordo a historicidade, causalidade, singularidade. Esta subversão frente ao objeto de estudo, configura-se numa tentativa em problematizar mediante densidade epistemológica e a pouca teorização em torno de tais aspectos.

Assim, o Desenvolvimento dos Conceitos envolve inúmeras questões e variáveis que transitam por diversos campos como afetividade, cognição e relações sociais. Faz interface com diversas áreas do conhecimento que tradicionalmente direcionam os estudos à criança e ao adolescente abordando somente estas etapas da vida dos sujeitos. No entanto, o enfoque muda ao apresentar questões sobre o desenvolvimento dos conceitos ao longo de todo o ciclo vital. Toda essa questão apresenta-se como deslocamento ao advento do modo científico ao considerar que existe um desdobramento lógico entre “saber e conhecimento” (LIMA JR., 2015).

Esse entendimento assume posição diferente após sucessivas orientações doutorais e inserção ao Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana⁶, como parte substancial ao desenvolvimento da Tese, perfazendo contornos e encaminhamentos epistemológicos. Desta maneira, pude dar início aos estudos sobre Lacan (1992, 1998) e aprofundamentos a partir de estudos de Lima Jr. (2012, 2015, 2019) bem como algumas temáticas que giram em torno do objeto desta pesquisa. Assim, passo a entender que o sujeito atribui sentido e, ao seu modo, infere lógica diferente à perspectiva vygotskyana, que defende a categorização e hierarquização como forma de desenvolvimento do indivíduo. É justamente, pelo entendimento da singularidade do sujeito e das aproximações epistemológicas lacanianas que me foi

⁶ O Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana fundado pelo Prof. Pós-Doutor Arnaud Soares de Lima Junior e Dr. Ana Claudia Gaião está localizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde desenvolve estudos permanentes de Psicanálise com textos exclusivos de Freud e Lacan. Ao final de cada ano, ocorre a Jornada de Psicanálise, no tempo desta Tese aconteceu a quarta edição da Jornada. Para além dos estudos, há atendimento clínico de Psicanálise, em caráter de gratuidade para docentes, discentes e funcionários da UNEB, bem como para pessoas da comunidade do entorno da Universidade e que se encontra em estado de vulnerabilidade social. No segundo semestre de 2018 fui convidado pelo orientador da pesquisa a fazer parte como ouvinte durante as reuniões de estudo, passando a membro do Instituto no ano de 2019.

possível fundar algumas possibilidades a partir da própria Ciência, diferenciando da lógica científica e reafirmando não se pautar no acúmulo de conhecimento.

Este é o deslocamento na pesquisa em questão. Vale pontuar um aspecto estritamente epistemológico da problemática vygotskyana, que está diretamente associada aos processos de formação conceitual mediante natureza psicológica, uma vez que, para ele, os conceitos são constituídos enquanto categorização, visto como caminhos obrigatórios que deverão ser seguidos, etapa por etapa, partindo de uma posição inicialmente compreendida como “método de definição” (VYGOTSKY, 2009) até atingir um nível mais complexo que ele denomina como “método de abstração das funções superiores” (VYGOTSKY, 2009).

Todo esse movimento possibilita ampliar a discussão em duas frentes de compreensão: o Desenvolvimento dos Conceitos na perspectiva vygotskyana e a Subjetividade na vertente lacaniana, enquanto elementos intrínsecos aos processos de produção de sentido, incluindo os processos de produção de conhecimento. A partir dessas inquietações surgem as questões norteadoras da pesquisa que são: **na estrutura desenvolvida por Vygotsky, de categorização e hierarquização é possível identificar uma concepção de sujeito e quais as implicações e/ou possibilidades a partir do sujeito da Psicanálise?**

O **objetivo geral** desta pesquisa de doutoramento, à vista de tal problemática, está em apresentar contribuição teórica à compreensão de Conceito, a partir do pensamento de Vygotsky, estabelecendo uma relação epistemológica entre Desenvolvimento dos Conceitos na Criança e concepção de sujeito da Psicanálise, nos processos de produção de conhecimento e atribuição de sentido, no campo da Educação.

Para isto, tem como **objetivos específicos e complementares** à pesquisa:

- I. Apresentar as bases epistemológicas do Desenvolvimento dos Conceitos na Criança por Vygotsky e os processos de produção de conhecimento;
- II. Contribuir com reflexões críticas acerca da constituição do Sujeito nos processos de produção de sentido;

- III. Analisar as implicações e/ou possibilidades epistemológicas do Desenvolvimento dos Conceitos na Criança por Vygotsky a partir do Sujeito da Psicanálise como impressão de subjetividade nos processos de produção de sentido e de conhecimento.

Mediante leituras, imersões teóricas e análises, entendo que, na perspectiva da singularidade, trata-se de uma pesquisa teórica, com ênfase Epistemológica. Em que a prática teórica da pesquisa é fundamentada na valorização do sujeito, por base contemporânea, que passo a entender que o objeto do conhecimento é articulado por um “sujeito epistêmico subjetivo” (LIMA JR., 2012, 2015). Assim, não tenho a possibilidade de inferir o caminho, por definitivo, articulo um significante que não se revela de modo imperativo, necessita ser desvendado, pois a tecitura do objeto é sempre inacabada e relativa a partir do “dinamismo do sujeito e do objeto” (LIMA JR., 2012, 2015).

Por este entendimento, o sujeito-pesquisador desponta como elemento principal e instrumento de investigação. As informações serão constituídas a partir da interlocução dos autores que fundamentam a pesquisa, bem como as descrições detalhadas do objeto em estudo, as citações diretas e indiretas sobre as reflexões já construídas, os trechos ou íntegras de documentos das mais diversas tipologias, as sessões de orientação e redirecionamentos através do Grupo de Pesquisa, simulações de bancas, fóruns e grupos de discussão, dentre outras possibilidades que também são elementos constituintes desta pesquisa.

Portanto, a questão em estudo está atrelada às relações entre problematização e contribuição no campo do Desenvolvimento de Conceitos e Sujeito da Psicanálise, onde a metodologia que se pretende aplicar mediante o repensar das explicações científicas faz emergir questionamentos aos próprios parâmetros da abordagem metodológica, redefinindo os focos de análise para outros objetos, olhares, por fim, outra forma de fazer pesquisa, tornando-a mais dinâmica e pulsante.

Esta Tese está composta em cinco capítulos, que são nomeados enquanto provocações epistemológicas, por compreender que todo processo de escrita é aberto, poroso, assimétrico e carregado de sentidos, portanto espaços narrativos

provocativos, os quais serão indicadores para futuras reflexões. Assim, a construção da pesquisa acontece como produção interminável, pois compreendo que o objeto sempre vem de um antes e nos leva a um depois, em um movimento *ad infinitum*.

No primeiro capítulo, denominado Provoações Introdutórias, abordo as questões relacionadas à contextualização da Tese, iniciando com um breve relato de minha trajetória de pesquisador e conseqüentemente minha relação com o objeto de pesquisa. Descrevo como o pesquisador e o objeto estão diretamente interligados no processo de escrita e construção lógica, contendo o início do estudo/investigação e de como surge à inquietação da pesquisa. Neste contexto, além de demonstrar a relevância deste trabalho apresento o problema norteador, objetivos geral e específico da investigação, os caminhos que direcionam a pesquisa e os capítulos intitulados como provoações.

O segundo capítulo, Provoações metodológicas: as bases epistemológicas da pesquisa, é quando busco compreender que a metodologia constitui uma dimensão teórica e operacional de toda Tese. Assim, discorro que a pesquisa é de base teórica bibliográfica, numa abordagem qualitativa, com a finalidade de estabelecer uma discussão teórico-científica com o máximo de informações disponíveis, fazendo a interconexão dos autores referenciados e as bases que sustentam minha forma de pensar e compreender a pesquisa e, conseqüentemente, o objeto. Neste capítulo, avanço no entendimento de questões que subvertem algumas bases e demonstram certa aderência à minha intencionalidade, quando assumo posição crítica à Ciência, encontrando justificativa pela escolha de uma abordagem teórica, enquanto discussão em torno de princípios e compreensões que norteiam o Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades - Umanità, o qual faço parte como membro. Por fim, alinho a discussão com autores como Bogdan e Biklen (1994), Lima Jr. (2012, 2015), Gatti (2012), Feyerabend (2007), Maffesoli (2004).

No terceiro capítulo, Provoações Vygotskyanas: o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança, apresento uma discussão teórico-crítica sobre o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança em Vygotsky. Entendo que tal discussão faz-se relevante na busca de sustentação para a pesquisa e, conseqüentemente, implicações ao estatuto das bases que fundamentam o objeto de pesquisa. A partir de estudo crítico e detalhado sobre os estágios de Desenvolvimento dos Conceitos

vygotskyanos verifica-se que as mudanças ocorrem do exterior para o interior, de modo que as formas de pensamento permanecem invariáveis, sustentando que as funções psíquicas superiores na idade de transição não são uma simples continuação das funções elementares da infância, mas sim uma formação psíquica qualitativamente nova, regida por leis especiais e distintas. Com isso, o Desenvolvimento dos Conceitos constitui um processo complexo distinto com funções intelectuais elementares, carregado de sentidos que vão de estágios mais simples aos mais complexos, mas todos eles hierarquicamente organizados para o desenvolvimento dos indivíduos. Nestas provocações faço interlocução a partir da obra de Vygotsky (2009, 2010), alinhamentos e contrapontos com obras de Lima Jr. (2005, 2012, 2015, 2019) e Lacan (1992, 1998).

No quarto capítulo, Provoações Subjetivas: onde está a subjetividade em Vygotsky?, trago à discussão as questões relacionadas à Subjetividade e os aspectos que oscilam sobre essa temática: constituição do sujeito, subjetivação e produção de sentido. Assim, utilizo com lastro teórico-científico os estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades, no Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana e nas seções de orientação doutoral, bem como as imersões em textos específicos de Lacan (1992, 1998) e Lima Jr. (2012, 2015, 2019), com acréscimos substanciais de outros autores que se fizeram necessários. Nesta seção, a discussão está em consolidar as bases relacionadas ao sujeito e a atribuição de sentido como potencial à Educação.

No quinto e último capítulo, intitulado Provoações Conclusivas, analiso as questões epistemológicas da Pesquisa em Educação, as compreensões em torno do Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos e as subversões mediante a constituição do sujeito. Por fim, apresento implicações epistemológicas e educacionais em que construo a relação do capítulo com a questão basilar desta Tese que trata da discussão do Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky e a Subjetividade, alinhando com as obras de Vygotsky (2009, 2010), Lacan (1992, 1998), Lima Jr. (2012, 2015, 2019).

CAPÍTULO 2

O relacionamento sujeito e objeto contribui ao assentimento da pesquisa para além de um processo histórico e social de produção de sentido. Isso é demonstrado quando se percebe que os caminhos e contornos já definidos pela metodologia não garantem o status da própria ciência. Assim, os sujeitos precisam ser compreendidos como singulares, únicos, uma vez que não podemos nos prender a uma metodologia científica que venha a descrever e delimitar os mesmos caminhos a todas as pesquisas. Portanto, posso afirmar que não existe a fórmula única! É preciso ir além, ser autor da própria história. A pesquisa requer a produção de sentido pelo sujeito-pesquisador.

PROVOCAÇÕES METODOLÓGICAS: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

Nem toda descoberta pode ser explicada da mesma maneira, e procedimentos que deram resultado no passado podem causar danos quando impostos no futuro. A pesquisa bem-sucedida não obedece a padrões gerais; depende, em um momento, de certo truque e, em outro, de outro; os procedimentos que a fazem progredir e os padrões que definem o que conta como progresso nem sempre são conhecidos por aqueles que aplicam tais procedimentos. Mudanças de perspectiva de longo alcance, como as assim chamadas “Revolução Copernicana” ou “Revolução Darwiniana”, afetam diferentes áreas de pesquisa de maneiras distintas e recebem delas impulsos diferentes. Uma teoria da ciência que delinea padrões e elementos estruturais para todas as atividades científicas e os autoriza por referência à “Razão” ou “Racionalidade” pode impressionar os observadores externos - mas é um instrumento grosseiro demais para as pessoas envolvidas, isto é, para os cientistas enfrentando algum problema de pesquisa concreto.” (FEYERABEND, 2007, p. 19-20)⁷ (*grifos meus*)

Para iniciar as reflexões sobre a Metodologia que pretendo esboçar, apresento Feyerabend (2007) como forma de denotar a perspectiva epistemológica que assumo nesta Tese. Considerado um pensador anarquista, faz crítica à noção de razão e objetividade sendo contra uma metodologia científica que venha a descrever e delimitar os mesmos caminhos à todas as pesquisas. Deixo claro que não existe, ao meu entendimento, a fórmula única! Torna-se necessário ir além, ser autor da própria história.

Em uma de suas primeiras obras: *Contra o Método* (2007), sendo publicada a primeira versão em 1975, estabelece algumas reflexões aos conceitos de racionalidade e defende que as noções de razão e autoridade serviriam como forma de autoritarismo e preconceito às tradições existentes. Assim, Feyerabend propõe outra concepção à ciência, onde exista o pluralismo de ideias, aceitação de argumentos e métodos diferentes. E por esse mesmo caminho e compreensão Lima Jr. (2005) aponta que a pesquisa requer a produção de sentido pelo sujeito-pesquisador⁸.

A predileção por Feyerabend (2007) e Lima Jr. (2005) para abertura desta seção demarca e particulariza uma escolha, ao meu modo, como *Provocação Metodológica* às diversas possibilidades de se fazer pesquisa bem como a

⁷ Trecho selecionado da Introdução à edição chinesa de Paul Feyerabend no livro *Contra o Método* (2007)

⁸ O emprego do termo sujeito-pesquisador refere ao sujeito da pesquisa, mas também, por aquiescência, apoiado no entendimento de que cada um produz discursos, onde a partir deles torna-se possível relacionar-se com a realidade ideológica-social. Produz conhecimento, torna-se sujeito-pesquisador, ou seja, atribui de certa maneira sentido próprio.

impertinência dos padrões gerais, da metodologia científica, como forma e garantia de uma pesquisa bem-sucedida.

Tal presunção se faz admissível ao modo como compreendo a pesquisa, em que a natureza da ciência é relativa, subjetiva, carregada de vivências, a qual potencializa, mediante processo histórico, o relacionamento sujeito e objeto, incluindo os papéis sociais e as particularidades pessoais⁹. Este percurso metodológico contribui ao assentimento da pesquisa como “processo histórico e social de produção de sentidos tornando o sujeito livre, dinâmico, ativo em que o modo de produzir sentido transfigura a metodologia científica em um ambiente poroso e frágil” (LIMA JR, 2015) além de que o sujeito estabelece de maneira não categorizada os laços sociais que os constituem. Esta porosidade traz ao sujeito-pesquisador a oportunidade de complementar as brechas mediante processos experienciais nos mais diversos contextos.

Neste sentido, por onde devo caminhar? A metodologia, com processos determinados pelo Cartesianismo e Positivismo, não me traz a possibilidade de uma condição singular. Este defende que a razão, sujeito do consciente, é a única via segura pela qual o conhecimento do mundo pode ser obtido, tendo a possibilidade de alcance de uma verdade absoluta e incontestável. No entanto, compreendo que subverter este entendimento torna-se singular e provocativo. Se parto da compreensão de que a “realidade é puramente relativa, ou seja, todo objeto ou fenômeno está ligado a outros e é determinado por eles e, por isso mesmo, está sujeito às mudanças e ao acaso” (MAFFESOLI, 2004, p. 10), como posso, pela metodologia, tentar atribuir contornos e formas ao conceber o fazer pesquisa como produção de sentido? (LIMA JR., 2005)

Por essa via, demarco que a relação sujeito-objeto em minha pesquisa, assume função essencial e as questões relacionadas à produção de sentido atribuído pelos sujeitos são fundamentais. Assim, discutir sobre o objeto, o sujeito e as compreensões a partir de tal perspectiva é criar uma rede relacional, onde os fundamentos epistemológicos coadunam com a construção de um percurso

⁹ Este entendimento emerge mediante estudos do sujeito enunciativo desta Tese, apresentado um nível de apropriação e fundamentação em Feyerabend (2007), Lima Jr. (2005, 2012, 2015, 2019) e, até mesmo em Lacan (1992, 1998), uma vez que compreendo que o sujeito da Ciência é o mesmo da Psicanálise, sendo portanto sujeito da falta.

metodológico singular. No entanto, através deste entendimento, a Metodologia torna-se assimétrica, “já que a “construção de pesquisa” é uma construção interminável, e a construção do objeto sempre aberta, porque ultrapassada, tardia, incompleta, assimétrica, entre outros.” (LIMA JR, 2019, p. 60). Por sua vez, esta assimetria traduz como provocação metodológica que, através da utilização de estratégias argumentativas numa tentativa de explicar que é uma elaboração, apesar da estruturação e delimitação necessárias, torna-se, nesta Tese, uma construção dinâmica e única.

2.1. O relacionamento sujeito e objeto contribuem ao assentimento da pesquisa como processo histórico e social de produção de sentido: a abordagem histórica e social do objeto e do sujeito na construção metodológica.

Para realizar o estudo sobre a Metodologia a que me proponho nesta pesquisa, cuja base epistemológica são textos escritos por Vygotsky, deparei-me com algumas questões, que aqui elenco como centrais e primordiais. Qual é a leitura mais apropriada para conhecer o pensamento do autor? Qual a compreensão da obra de Vygotsky na relação Cognição e Subjetividade? Quais serão as dificuldades de acesso aos textos de Vygotsky e, especificamente, o problema de pesquisa, por se tratar de uma construção não explícita da obra do autor e por muitos, leitores e pesquisadores, não abordado? Mais do que uma necessidade textual/ acadêmica, torna-se um dever logo de início elencar alguns elementos que subvertem esta pesquisa, uma vez que o campo epistemológico faz-se necessário para compreensões e derivações futuras da escrita.

Com estes questionamentos iniciais, anuncio como dado da realidade, como evidência e mostra, o que resta deste impossível que está na ordem de poder ler um saber exposto pela via da literalidade e de uma suposta escrita vygotskyana. Mesmo que marcada inevitável e necessariamente por profundas fissuras, brechas, resvalamentos da escrita, tais questões, no campo da Educação, trazem polêmicas ligadas aos campos da subjetividade, do conhecimento e do saber. Assim, a Psicanálise recuperou a subjetividade que a Ciência tenta obliterar “ao inverter ou

criar um novo significante, vem ao sujeito científico à sensação de ter suturado a falta do Outro, de ter preenchido a falta do simbólico, de ter encontrado a Verdade.” (SANTANA, 2012, p 78-79)

O direcionamento de tais questões me fez refletir que tais dinâmicas constituem instâncias simbólicas enquanto ação do sujeito. Optei por iniciar abordando que Vygotsky assenta-se como pressuposto teórico o materialismo histórico. Este, por seu turno, está pautado numa abordagem, desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), em que descreve que as causas de desenvolvimento e mudanças sociais ocorrem em decorrência de uma relação de poder. Assim, “a concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é à base de toda a ordem social” (ENGELS, 1880), uma vez que na sociedade a relação de poder se estabelece pelo que se produz e como produz. Assim, em conformidade com esta posição, as transformações sociais estão diretamente ligadas às modificações operadas no modo de produção e de troca. O foco de análise está nas Ciências Humanas e Sociais, numa ênfase materialista, no processo econômico que a sociedade constrói, na relação de produção e, conseqüentemente, de poder que o homem faz parte.

O empenho de Vygotsky está na tentativa em mostrar a relativização do desenvolvimento marxista da infraestrutura sobre a superestrutura¹⁰ acompanhando outros pesquisadores da corrente marxista, bem como a importância das relações sociais para uma teoria que esteja consolidada em tais conceitos de que é a existência que determina a consciência.

Vygotsky ainda utiliza a base científica e as formas superiores de comportamento consciente, que derivam das atividades práticas e sociais, como possibilidade de manter relação com o mundo exterior. As mudanças que ocorrem na sociedade decorrem da conquista material que, por seu turno, determinam as situações econômica e social dos indivíduos. Assim, para dar conta da existência

¹⁰ Para Marx, a infraestrutura trata das forças de produção, conjunto de elementos formados cerne de todo objeto, pelo meio de produção numa relação entre os próprios trabalhadores. Por esse entendimento, encontra-se na base econômica da sociedade, onde se dão as relações e as marcas de exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. Enquanto que a superestrutura preocupa-se com as estratégias dos grupos dominantes para consolidação e perpetuação de seu domínio numa relação jurídico-política e de estrutura ideologia representada pelo Estado, Religião, Artes, dentre outros.

humana é preciso libertar-se das limitações, tecer formulações que compreendam como os processos orgânicos se estabelecem aos processos culturalmente determinados pelas funções superiores.

De fato, a tese vygotskyana, teve um pioneirismo a partir do pressuposto de que o desenvolvimento da criança podia ser compreendido com base epistemológica, ao enfatizar a influência da realidade objetiva, defendendo que o indivíduo era formado por suas experiências sociais. Em particular, essa ênfase forneceu as bases críticas a uma abordagem marxista, quando Vygotsky dá mais importância às origens externas ou sociais da linguagem, em vez de considerá-las uma atividade subjetiva e singular. Esta posição vygotskyana é reverberada por outros cognitivistas clássicos e em alguns textos de Piaget e Wallon, ao reafirmar o “sujeito” dentro de um contexto ideológico que transforma a atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas ao caráter quantitativo e automático dos objetos. Por esse entendimento, ainda acrescento que

um contexto ideológico de “reificação” capitalista tem um valor crítico importante, mas o que pode gerar uma questão para avanço ainda maior é saber se suas pretensões podem ser alcançadas pela via da racionalidade estritamente científica, visto que o “sujeito” da Ciência encerra um paradoxo lógico insustentável.” (LIMA JR., 2012, 2015, 2019)¹¹

Nessa discussão, Vygotsky (1996) defende que o indivíduo é constituído a partir das experiências sociais, históricas e pelo desdobramento da consciência, que acontece na relação com o meio que faz parte. Esta relação pressupõe um sistema de reflexos, onde uma palavra desempenha função cognitiva, desenvolvendo-se como mecanismo da consciência de si mesmo.

Embora Vygotsky tenha conseguido dar um salto significativo na Psicologia, neste momento, ainda estava bastante próximo à reflexologia, a qual descreve que todo fenômeno pode ser explicado em função e combinação de reflexos. Assume, de forma evidente, que os processos de formação de conceitos não existem por si

¹¹ Esta contribuição à Tese, por parte de Lima Jr., está inscrita enquanto posição apontada durante a segunda qualificação, realizada em 27 de setembro de 2019. É uma contrição a partir dos escritos do orientador de pesquisa que amplia o foco de análise, além de potencializar outros caminhos que poderão se inscrever mediante posição aqui assumida.

mesmos e nem afastados do próprio indivíduo, estabelece relações, conexões, construções sociais, históricas e experienciadas com o meio social.

Mas como posso abordar a singularidade nesta perspectiva epistemológica? Compreendo que Vygotsky, em seus escritos, não transita por questões sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança tendo como referencial as experiências singulares e as possíveis diferenças entre elas. Não trata a aprendizagem como possibilidade de construção singular, deixa desta forma, um campo aberto e potencial a outras investigações acadêmicas ampliando o corpo teórico. E é justamente por aí que lanço mão à pesquisa que tenciono desenvolver fazendo uma junção da perspectiva do Desenvolvimento dos Conceitos na tese de Vygotsky e outros referenciais que possam potencializar bases no campo da Subjetividade, mais especificamente nas sessões de orientação e nos aprofundamentos epistemológicos, bem como nos estudos em Psicanálise desenvolvidos através do Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana¹².

Trata-se, portanto, de uma **pesquisa teórica** que tem por objetivo subverter questões consolidadas no campo da Educação, ou abordar dimensões ainda não elaboradas do seu objeto. Essa pesquisa de natureza **teórica bibliográfica** pode construir bases epistemológicas sobre o Desenvolvimento dos Conceitos da Criança em Vygotsky, visando orientar o processo de construção de sentido e, como efeito, poderá direcionar ações e intervenções no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendo a subversão do sujeito como a concretização daquilo que representa o sujeito para outro significante. Refere-se, neste sentido, ao fato de que não é possível uma adequação total do sujeito ao objeto, há, pelo menos, um significante que não se pronuncia, tornando-se um complexo. Obviamente, nem toda subversão será convergente, é uma mostração de que na coisa em si existem caminhos e possibilidades. Não se trata em discutir se a Psicanálise é ou não

¹² Demarco aqui o Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana como elemento fundamental ao aprofundamento e desenvolvimento das bases lacanianas. Este encontro foi constituído mediante orientações do Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior, orientador da pesquisa e fundador do Instituto, como forma abrir caminhos à elaboração da Tese. Os estudos desenvolvidos transitam na compreensão da obra laciana, através dos livros *O Averso da Psicanálise* (1992) e *Escritos* (1998) e mais especificamente como o referido autor elabora as compreensões sobre a Subjetividade. Tema que será melhor aprofundado em seções posteriores desta pesquisa. O Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana tem como sede a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, no tempo da escrita desta Tese, está vinculado ao grupo de pesquisa Educação e Humanidades (*UMANITÁ*).

subversiva, pois depende de sua aplicação concreta e da forma como o sujeito se inscreve.

Assim, ao abordar sobre o Sujeito, já se apresenta um deslocamento subversivo, que em meu entendimento, perpassa sobre a possibilidade de análise, como um ato incrivelmente simples e verdadeiramente singular ao escutar, ao compreender. Neste sentido, o sentido subversivo constrói uma versão própria, singular e ontológica em que está para além de uma posição passiva, demonstrando que há algo do inconsciente que nos torna únicos. E por aí, mediante tal posição, que compreendo e defendo a questão da subversão do sujeito, ao apresentar a ideia de que o ser humano não é um ser de pura razão.

Pela via sociológica, o estudo recai em questões específicas da obra de Vygotsky (2009, 2010), bem como a forma como ele compreendeu o Desenvolvimento dos Conceitos. Porém, como contraponto epistêmico, pela via da Psicanálise, faço imersões no campo da Subjetividade, mediante leituras e, de forma mais específica, estudos da obra de Lacan (1992, 1998) e Lima Junior (2012, 2015) por contribuírem sistematicamente com a epistemologia desta Tese. Assim, tendo por base estas provocações, a Tese pode ainda contribuir com reflexões críticas sobre a produção de sentido em Educação, e, por fim, potencializa reflexões acerca da subjetividade na construção de conhecimento na sociedade contemporânea.

Desta maneira, apresento derivações e provocações epistemológicas que transitam por teóricos e epistemólogos que buscam compreender os processos de produção de sentido como forma de construir interlocução e entendimento. Compreendo que este deslocamento em minha posição, enquanto autor da pesquisa potencializa o entendimento de tais questões, que se inscrevem como potenciais para esta e outras pesquisas. Assim, ao assumir essas provocações numa tentativa de “não conceituá-las é um ato subversivo” (LIMA JR., 2019, 2015, 2012), pois defendo que a dobra se inscreve ao apontar que o sujeito traz em si sua singularidade e particularidade vivencial. É nesta tecidura que o estudo propõe um deslocamento e aprofundamento nas questões relacionadas ao Desenvolvimento dos Conceitos do campo teórico conceitual para a noção de significante do sujeito.

2.2. Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica: contornos epistemológicos no campo de pesquisa.

O ato de conhecer exige que o sujeito compreenda e trate os sentidos produzidos na relação com o objeto da pesquisa. Como premissa básica e inicial derivou que abordar sobre a metodologia é procurar entender e socializar como o objeto é captado e construído pelo próprio sujeito. Há nesta construção uma preocupação com os passos que deverão ser desenvolvidos para atingir o objetivo. Ou seja, a metodologia tem a perspectiva mais direcionada e delimitada, porém ganha sentido pelo sujeito pesquisador assumindo uma função polissêmica.

Neste sentido, acentuo de forma especial uma discussão sobre a pesquisa qualitativa como essencial à defesa e entendimento desta Tese. Assim, não quero afirmar que somente uma abordagem como esta consegue ter maior aderência a problemática em questão. Assumo aqui tal posição por compreender de que há necessidade de se observar “a questão da validade epistemológica” (GALEFFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009) em que se pressupõem articulações linguísticas entre o dito e não verbalizado, inspirando-se em um jogo de linguagem, como meio universal de tudo o que dá sentido e do que faz sentido.

Para ilustrar essa questão, recorro a Lima Jr. (2012), cujo pensamento traduz uma crítica, em certa medida, à metodologia, ao apontar que “não se pode excluir a dinamicidade, historicidade e complexidade relativa à subjetividade humana”. Por esta via, há um avanço no entendimento da metodologia que parte de um modo determinado, convencionado para produção de sentido.

Assim, a fim de entender a metodologia é necessário ter ciência da realidade dinâmica e complexa do objeto em estudo e sua “realização histórica” (LUDKE; ANDRÉ, 1998). Com efeito de sentido, todos esses aspectos, em especial sobre a obra de Vygotsky, têm um deslocamento mediante reflexões que incidem no Desenvolvimento dos Conceitos na Criança. Trata-se, também, de um aprofundamento em/de Vygotsky.

Antes de prosseguir nos estudos sobre a pesquisa qualitativa, algumas leituras e reflexões a partir de metodólogos como Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2012), Gatti e André (2010), Galeffi, Macedo e Pimentel (2009), oportunizou-me elucidar que as Ciências Humanas e Sociais defendem duas perspectivas, métodos quantitativos e métodos qualitativos, essenciais à produção de Pesquisa Científica.

De forma geral, entendo o método quantitativo como um modelo de pesquisa onde parte de quadros conceituais de referência, abrange o comportamento humano, a partir dos quais formula hipóteses sobre os fenômenos e situações internas e externas. A coleta das informações enfatiza fatores nos sujeitos envolvidos constituindo-se resultados observáveis e mensuráveis. Este método é frequentemente aplicado aos estudos descritivos, os quais propõe investigar, “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Essa perspectiva é compreendida como Positivista, tendo em suas bases contemporâneas Stuart Mill (1843) e Auguste Comte (1848), os quais postularam que, desta corrente filosófica, os fatores podem ser estudados pelo método experimental e pelo levantamento de amostras.

Também é muito comum, entre os tipos de estudos quantitativos, citar os de correlação de variáveis ou descritivos, os quais por meio de técnicas estatísticas procuram explicar e/ou relacionar o modo, generalizante, que os sujeitos operam. Por esta via, compreendo que embora muitos experimentos em Ciências Sociais estejam limitados pelas características dos sujeitos, pelo instrumento de avaliação empregado, pelo fator de tempo e disposição de pessoas, pode implicar grave incorreção em fazer generalizações com base nos resultados dos experimentos, sendo apenas uma das formas de se atribuir sentido.

Desdobrando a perspectiva epistemológica, o método qualitativo difere em princípio do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretende medir ou enumerar categorias. Toda essa designação traz o entendimento de que a metodologia considera a não passividade do homem e a capacidade de compreender o mundo em que vive de forma contínua.

Os estudos de campo qualitativo não têm um significado preciso em quaisquer das áreas onde sejam desenvolvidos. Para os positivistas, este tipo de pesquisa é considerada excessivamente subjetiva e não científica. Porém, o estudo de base qualitativa parte do princípio de que os sujeitos são vivos, interativos, dinâmicos. Assim, a partir do método qualitativo é possível compreender que as informações coletadas pelo pesquisador são vistas como uma atividade interativa e interpretativa¹³, realizada pela ação dos sujeitos entre si e com o mundo.

Tal compreensão aponta ao entendimento de que o homem é diferente dos objetos. A pesquisa, por esta via, constitui-se em uma modalidade investigativa que se consolidou numa tentativa em responder aos desafios da compreensão dos aspectos humanos. Ela produz uma ruptura entre o pesquisador e o pesquisado, através de um método rígido e pela clara definição do objeto. Advoga-se a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas de pesquisa.

Mais do que tais métodos, algumas características básicas da pesquisa qualitativa precisam ser sistematizadas. Tomo como referencial Bogdan e Biklen (1994), porém não tenho a pretensão de esgotá-las, simplesmente direcionar as que nortearam as provocações metodológicas desta Tese.

a) Durante a pesquisa qualitativa **o foco recai na análise ao invés de quantificação e mensuração das informações coletas;**

b) A busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, o foco de interesse está em cada sujeito e como este se constitui, portanto **a ênfase recai na forma pelo qual o sujeito se autoriza e se inscreve ao invés da objetividade;**

c) A pesquisa torna-se campo aberto e flexível, o pesquisador trabalha com situações complexas e não é possível de início mensurar o caminho

¹³ Eis então um paradoxo metodológico que se apresenta. Se a partir do método qualitativo é possível compreender as informações como atividade interativa e interpretativa, onde se inscreve a subjetividade? O sujeito é interpretado pelo pesquisador e não traduz, em certa medida, o seu entendimento/compreensão de mundo. O método qualitativo reproduz uma compreensão do pesquisador sobre o outro, é sempre uma leitura sobre o outro e não de si mesmo.

a ser percorrido, assim a **flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa** é muito importante;

d) Neste tipo de pesquisa todo o caminho torna-se fundante, a **orientação está no processo e não no resultado pré-determinado** diferenciando, desta maneira, de uma pesquisa quantitativa;

e) Demonstra **preocupação com o contexto**, no sentido de compreender a forma como os sujeitos e a situação ligam-se intimamente **na formação da experiência através dos processos singulares**.

Cumprido destacar que as pesquisas qualitativa e quantitativa demonstram relação aproximativa, uma vez que as duas abordagens não são, em certa medida, incompatíveis e podem ser integradas em um mesmo projeto de pesquisa. Assim, o pesquisador pode ser conduzido, pela pesquisa quantitativa, à escolha de um problema particular, a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa. Por fim, em meu entendimento, a pesquisa qualitativa, com algumas contribuições da quantitativa, é a que melhor corresponde ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos, por apresentar, em certa medida, uma melhor adequação à discussão que proponho nesta Tese.

Entendo que a questão central aqui não é tanto a de determinar se é uma pesquisa qualitativa ou não, mas como esta se inscreve. As questões postas estão para além da terminologia utilizada, mas principalmente “se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais” (GATTI, ANDRÉ, 2010, p. 29) nas formas como os sentidos são construídos. Traduz-se, em certa medida, em modo singular de compreensão da metodologia, o que implica visar à dinâmica do sujeito sobre o objeto e vice-versa, evidenciando a função de autonomia e a recursividade inerentes ao sujeito e a sua ação.

Essas diferentes proposições refletem origens e ênfases diversas, torna-se impossível delinear contornos, o que resulta em grande variabilidade de definições e características, consideradas essenciais e estratégicas. Com isto, está no sujeito-pesquisador o sentido de subversão das questões metodológicas, partindo de uma

posição neutra, para um sujeito-pesquisador dinâmico. Entretanto, essa variedade não é tão banal, pois Gatti e André (2010) ainda descrevem que

em meio a um debate de crítica à concepção positivista de ciência e à proposição de uma perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetiva que, contrariamente à posição que separa o sujeito e objeto, valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade do sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores são intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (GATTI, ANDRÉ, 2010, p. 29) (*grifos meus*)

Desta forma, como é possível mensurar contornos metodológicos? É sempre limiar, improvável definir, torna-se porvir. Faz-se incontestável a ideia de algo fixo ou uma teoria fixa da racionalidade, pois esta seria uma posição demasiadamente ingênua sobre o homem e sobre as circunstâncias sociais que estão diretamente associadas. Assim, o ato criativo torna-se essencial, uma vez que a metodologia não está consolidada e atrelada apenas a um referencial, torna-se campo dinâmico e assimétrico.

O pesquisador necessita exercer sua autonomia, dar vida e contorno aos caminhos da construção epistemológica, construindo a metodologia que assume, nesta perspectiva, sentidos e significados, pela via do saber, mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir.” (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Desta forma, o princípio que legítimo não requer um modelo extremo, sob o amparo de uma autoridade e/ou autorização da razão que delinea o caminho a ser percorrido, mas bases que indiquem formas de compreender a pertinência existente com a problemática em questão. As normas não podem deixar de ser consideradas, mas analisadas com “um rigor outro” (GALEFFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009), pois toda ciência repousa no humano. A partir desta posição, o que proponho é pensar a metodologia a partir da implicação do sujeito e do objeto, dos objetivos que visam atingir e principalmente do contexto vivencial onde a pesquisa é experienciada. A metodologia funda-se como “processo criativo, configurando a própria pesquisa na qual a autonomia e a autoridade da razão pertence ao pesquisador” (LIMA JR., 2015).

À primeira vista, pode-se tratar de uma compreensão de sentido ou “anarquismo epistemológico e metodológico” (FEYERABEND, 2007), uma vez que na constituição do sujeito não existe uniformidade, mas sentidos e caminhos ao compreender como fluxo aberto a possibilidades de criação, mantendo uma dinâmica em constante reelaboração. Ao assumir tal posição, compreendo que o sujeito-pesquisador pode interpretar a pesquisa à sua própria maneira e de acordo com o sentido que deseja atribuir, mas sem se distanciar do rigor, da cientificidade, das bases lógicas e da coerência epistemológica. Assim, o anarquismo epistemológico e metodológico, defendido por Feyerabend, traz, em meu entendimento, progresso e dinamismo à pesquisa, haja vista tornar-se campo aberto e potencial aos diversos sentidos que se escolha caminhar.

Torna-se fundamental esclarecer que não estou desprezando ou banalizando a metodologia científica que apresenta validade e qualidade para certos tipos de produção de conhecimento, mas como qualquer outra tem seus limites. Considerá-la como campo aberto e potente é possibilitar conceber o sujeito enquanto ser vivo, atuante, dinâmico. Para meu propósito de aprofundar tais questões, Lima Jr. (2015, p. 35), em Educação e Contemporaneidade diz que:

Nesta perspectiva, **pesquisa não se restringe** ao processo de produção de conhecimento científico, mas ao **processo histórico de produção de sentidos, do qual os sentidos** atribuídos ao modo da **racionalidade científica** são **uma das possibilidades, legítima, necessária**, atendendo a algumas demandas, contendo também possibilidades, mas **jamaís a única possibilidade do conhecimento** (...). (LIMA JR., 2015, p. 35, grifos do autor).

Essa é a minha escolha no processo investigativo e interpretativo fundador e gerador de sentido. A pesquisa assume, então, diversas direções. As evidências passam a ser relacionadas às teorias em novas maneiras de se constituir sentidos. É uma forma de consolidar que este processo seja adaptável à construção da pesquisa, uma vez que assume a função de passagem, que não pode ser visto e elaborado pelo outro, mas uma elaboração singular, atribuindo sentido e abstração, sendo por fim, dinâmico e flexível.

Assim, compreendo, nesta Tese, a metodologia enquanto construção singular em que se opera o dinamismo do saber. Admite, por fim, o sentido atribuído

pelo sujeito sobre o objeto e sobre o próprio sujeito. Articula-se o saber, num contorno do ser-sujeito com a realidade que o circunscreve, sem se esgotar, sem estabelecer um limite, uma fronteira, mesmo que ela se formalize, pois este se inscreve continuamente. O modo como o sujeito conhece, estabelece relações e cria autonomia no processo de produção de conhecimento encaminha para um plano de formalização simbólica, não enquadramento e não hierarquização. O sujeito autoriza a si e é autor de si, portanto a maneira pelo qual constrói o conhecimento deriva da singularidade e da sua condição simbólica.

Entendo que não é possível mensurar e quantificar um objeto tendo como discussão tal perspectiva, uma vez que **a metodologia aqui compreendida é subjetiva e porosa**. As brechas tentam formalizar um sentido, existindo de certa maneira um hiato na compreensão de produzir e formalizar sentido. Estabeleço, de certa maneira, uma apreciação sobre a formalização única, como possibilidade de dar molde e contorno aos processos já existentes, uma vez que o sujeito é mais um no contexto vivencial e não está necessariamente atuando, torna-se receptivo, passivo, reproduzidor de conceitos. Ao passo que, ao produzir sentido o sujeito é vivo, reflexivo, com ações completamente opostas à formalização única, uma vez que este processa as informações e as constitui a partir do contexto vivencial.

Assim, **o sujeito é singular**. Esse sentido só é possível se e somente se o sujeito sublevar as questões basilares à metodologia científica. Atuar, pensar e compreender a partir da vivência é transgredir, duplicar a lógica, abolindo as fronteiras, os limites em busca da defesa do ponto de vista. Compreender **o processo metodológico enquanto instância do saber**, enquanto registro subjetivo que atravessa a totalidade das relações do ser, num exercício de demonstração das estruturas porosas e relativas à Ciência e seus efeitos sobre os diversos campos do conhecimento. O saber assume a articulação do processo criativo, atribui sentido e significado.

Isto ilustra de modo categórico, que a questão fundante é “a produção de sentido pelo sujeito” (LIMA JR, 2005). Compreender a pesquisa como produção intelectual é romper os limites da racionalidade científica trazendo possibilidades de atuação no dinamismo inerente a cada sujeito. A pesquisa toma para si novas direções; o sujeito constrói sentidos diversos através dos processos histórico e

social. Este novo direcionamento do sujeito através da pesquisa postula uma transgressão metodológica rica em ideologias, ofertam fundamentos em defesa de outra concepção epistemológica, a qual oportuniza caminhos e sentidos diversos, particulares.

É assim que compreendo **a pesquisa como construção singular**. Exige um processo histórico e social de produção de sentido, sendo constantemente elaborada. Cada sujeito pode interpretar e atribuir significados a própria maneira como herança cultural e social sem se distanciar do saber, como essência e potência. Encontrar o sentido para construir e fundamentar uma pesquisa coaduna com os modos de produção de conhecimento, uma vez que são associados com a vida em seus diversos contextos. Institui-se, desta maneira, que a metodologia da pesquisa pode ser dinâmica, flexível, singular. O sujeito precisa estar presente durante toda a produção. Não se pode falar, nesta perspectiva, em metodologia negligenciando o processo histórico e social do sujeito-pesquisador.

Neste contexto, compreendo que **a pesquisa se constitui no processo histórico e social**, onde há a historicidade do objeto e do sujeito que se interrelacionam. Conduz uma série de interferências e intercorrências que serão únicas e necessárias à compreensão do sujeito e do objeto. Desta forma, não se pode falar do objeto como instância deslocada, um elemento à parte em que este, o sujeito-pesquisador, apropria e “domina” todos os elementos necessários à pesquisa. Existe, enfim, neste deslocamento epistemológico, uma implicação do sujeito e do objeto na pesquisa, que

é preciso transitar por princípios epistemológicos distintos e, conseqüentemente, transitar por diferentes comunidades epistêmicas e paisagens de sentido, é preciso trazer traços desses outros modos epistêmicos e cognitivos. Não é possível aprender a fazê-lo do âmbito exclusivo da ciência, por isso é necessário perguntar a estes outros contextos e vivenciá-los e, assim, permitir a outros sujeitos a co-autoria e co-responsabilidade da gestão e criação do conhecimento. (LIMA JR., 2005, p. 206)

O diferencial dessa compreensão está na abordagem em melhor compreender que para além da realidade histórica e social que funda a diferença, está também a própria dimensão simbólica, onde situa a questão epistemológica. Trata-se ainda em compreender as implicações e as trocas interativas dos

processos de construção de conhecimento, no sentido de que não há uma metodologia puramente científica, ou seja, não há a pureza epistemológica, como não há a pureza metodológica.

Neste movimento singular, a metodologia ultrapassa, vai além da compreensão de tornar o significativo como uma referência de manuais metodológicos. Em afirmação a tal posição, são instituídos diferentes modos de elaboração ao sugerir que a metodologia “é constituída por todo um conjunto de teorias, parcialmente superpostas, factualmente adequadas, porém mutuamente inconsistentes” (FEYERABEND, 2007, p. 55), o que não se institui enquanto restrição ao processo de produção de conhecimento, mas ao processo de produção de sentido. Cria-se inúmeras possibilidades, uma vez que a singularidade é sempre transitória e parcial, expressando a relação sujeito-objeto que também é dinâmica e constantemente reelaborada.

Por sua vez, a metodologia nesta Tese, assume o sentido de **pesquisa teórica**, enquanto elemento estruturante de análise, visto que supõe transitar em busca da consolidação de bases epistemológicas. O sentido construído nesta pesquisa postula que o excesso de rigidez ou um rigor metodológico abusivo é um claro sinal de uniformização e padronização das bases científicas, a qual funciona como oposição à flexibilidade.

O rigor não está nas medições, mas na busca da coerência com a epistemologia e o lugar de verdade mediante o contexto do sujeito. Torna-se uma construção que é ao mesmo tempo complexa e aberta às emergências do ser humano. Neste âmbito, busca-se “um rigor outro” (GALEFFI, MACEDO E PIMENTEL 2009) na apropriação teórica, sendo reintroduzido o sujeito e seus processos na constituição epistemológica, no fazer ciência. Desloca-se a centralidade da escrita do outro para o eu singular.

Esse processo é essencial à formação do pesquisador e como tal compreendo que a pesquisa envolve laços, ações que vão além do coletar informações, ultrapassa a reunião e a sobreposição de dados, alcança, em meu entendimento, o processo de construção intelectual. Assim, a pesquisa acadêmica torna-se a representação do trabalho do pesquisador, a qual exige em si reflexão e

aprofundamento epistemológico como forma de traduzir o entendimento sobre o campo investigado articulando o conhecimento, desenvolvido por outros autores e o saber do pesquisador.

Desta forma, a pesquisa torna-se singular. A percepção sobre um campo específico em estudo sempre demonstrará, em minha concepção, uma perspectiva única em decorrência do pesquisador. Por este entendimento, pretendo compreender o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança e contribuir com essa teorização a partir de impressões construídas pela via da Subjetividade. Assim, o sentido construído mediante experiências particulares, não garantem que o objeto e as compressões serão as mesmas em mais de um pesquisador. Por essa consequência sobre a singularidade, nas mais diversas produções, não tenho a pretensão em conceituar ou definir pesquisa, mas fazer uma escolha coerente para alcançar os objetivos delineados.

Como aponta Fonseca (2002) “a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado”, vale, assim, demarcar que se processa através de aproximações sucessivas da realidade, a qual nos fornece subsídios para investigação. Em uma pretensão crítica, a pesquisa científica é o resultado de um exame minucioso com o objetivo de investigar um problema recorrendo a procedimentos científicos. De maneira mais específica, Fonseca (2002) ainda acrescenta que

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas como objetivo de recolher informações ou conhecimento prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32, grifos meus)

Trata-se, portanto, de entender que a pesquisa teórica busca recompor teorias, estudos e conceitos por meio de referenciais publicados, analisando e aprimorando fundamentos epistemológicos. Traz em seu contexto discursivo alguns objetivos como proporcionar um aprendizado sobre determinada área do conhecimento, o que não implica imediata intervenção na realidade, porém tem

papel decisivo na criação de condições para intervenção, através de desempenho lógico e argumentação diversificada.

Assim, este tipo de pesquisa é de suma importância, pois o pesquisador, através da literatura revisitada requer um saber exposto, através de planejamento sistemático, a fim de que o saber do pesquisador se engendre, como possibilidade de compreensão desde os aspectos mais basilares, passando pela construção lógica até a produção de sentido pelo próprio sujeito.

Para ilustrar a questão em análise, recorro mais uma vez a Feyerabend (2007) no que concerne à metodologia da pesquisa, cujo pensamento traz uma crítica, que aqui coloco como minhas palavras por compartilhar também desta compreensão: **não existe uma metodologia única a ser aceita e utilizada**, ou seja, a semântica sujeito-objeto é elaborada ao longo do processo nas relações e interações, pois as situações intelectuais nunca serão as mesmas, assumem o caráter de potencialidade, sendo possível abstrair regras, elaborar caminhos à futura pesquisa tornando-se campo aberto e ágil, capaz de instituir outras possibilidades epistemológicas, pois **não existe a fórmula única, é preciso ir além, ser autor da própria história.**

Assim, tais derivações sobre a metodologia centralizam-se numa perspectiva dinâmica, a qual não pode e nem deve ser reduzida a processos estáticos, mas a construção e à produção de sentidos pelo sujeito, visto que os caminhos são múltiplos e variados. Neste contexto, o delineamento da metodologia na pesquisa não está simplesmente numa escolha aleatória dos procedimentos a serem utilizados, contudo de forma coesiva na busca de aproximação entre a metodologia, o objeto e o sentido produzido pelo sujeito-pesquisador.

2.3. Não existe a fórmula única! É preciso ir além, ser autor da própria história: o processo investigativo como elemento estruturante de análise.

Na elaboração do processo investigativo, cujo aprofundamento teórico e análise perpassam pelo estudo do Desenvolvimento dos Conceitos na Criança por Vygotsky a partir do sujeito da falta, considero a metodologia estruturada em três momentos essenciais. Delimito o primeiro momento como contato crítico e minucioso com a obra do autor, o início da investigação; em seguida no segundo momento denomino como leitura e análise pela via epistemológica, a partir da subjetividade; e, por fim, o terceiro momento apresentado como sistematização e fundamentação teórica da Tese.

O primeiro momento da pesquisa, que intitulei como contato crítico e minuciosos com a obra do autor, demarca a minha retomada às questões centrais da obra vygotskyana. Este momento, denominado como fase exploratória, torna-se potencial, pois adentro conhecimentos basilares sobre o objeto de pesquisa, bem como elaboro os contornos iniciais na construção da Tese. Em meus estudos, compreendo este momento em três subetapas fundamentais e sequenciais: leitura da obra do autor; contato com outros estudiosos e trocas de informações através do processo de orientação, debate e compartilhamento de informações; por fim, leitura da literatura crítica com concepção do plano de pesquisa.

A etapa 1 - leitura da obra acessível do autor - caracterizou-se por dedicar sobre as principais concepções já construídas pelo sujeito pesquisador sobre a temática. Em seguida, a obra foi retomada para novas investigações, analisadas, inicialmente, de forma espontânea e, logo em seguida, busco a sistematização por meio de fichamentos de textos. As obras mais pontuais, diante da perspectiva de análise e reflexão sobre a temática desenvolvida nesta Tese, selecionadas durante o processo de orientação, foram: A Formação Social da Mente (2010), A Construção do Pensamento e da Linguagem (2009), Teoria e método em Psicologia (1996).

Paralelamente a estas leituras, foi realizado o levantamento da bibliografia das obras do autor, das dissertações e teses defendidas e as que aproximam, de certa maneira, da perspectiva de análise que desenvolvo. Foram realizadas

pesquisas na base de dados da CAPES, em São Paulo (PUC e USP) e Campinas (Unicamp), Bahia (UNEB) como forma de direcionamento e construção da Tese. Porém, a leitura dos textos de Vygotsky não foram suficientes para compreender o autor, então, avancei nos estudos através de buscas significativas e como forma de superar tais dificuldades, tornou-se tão necessário a procura de orientação para além dos textos acadêmicos, a fim de entender e apropriar-me sobre a obra vygotskyana.

A segunda etapa - contato com outros estudiosos e trocas de informações através do processo de orientação - foi substancial à construção teórica. As discussões e direcionamentos da presente pesquisa com o orientador tornaram-se basilares. Estas ocorreram de duas formas: pela participação no Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades (UMANITÀ) e pelas seções de orientação individual, por meio de agendamentos mediante produção e necessidade de aprofundamentos.

A participação no Grupo de Pesquisa (UMANITÀ) durante todo o período doutoral foi sistemático, trouxe contribuições essenciais à construção da Tese. A imersão na pesquisa demonstrou a complexidade do autor em questões relacionadas ao Desenvolvimento dos Conceitos na Criança, bem como um afastamento nas questões relacionadas ao sujeito mediante perspectiva a qual defendo, um sujeito dinâmico e singular. Posso assim afirmar que em alguns casos o alicerce é semelhante, mas a arquitetura é variada. Por este entendimento e posição, a minha inserção ao Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana tornou-se primordial como forma de ampliar e melhor compreender tais aspectos pela via da Subjetividade.

A terceira etapa - leitura da literatura crítica com concepção do plano de pesquisa - permitiu um panorama das principais contribuições apontadas pelos autores que se tornaram referenciais. Este horizonte faz-se necessário porque os objetivos investigativos que delineio nesta pesquisa articulam sentidos particulares, os quais se fazem fundamentais à compreensão do papel do sujeito. No entanto, a pesquisa desloca-se da produção do conhecimento aos processos históricos, sociais e a produção de sentido. Do ponto de vista epistemológico, entendo que uma pesquisa necessita legitimar, criar possibilidades, proporcionando conexões às mais diversas situações e uma livre construção pelo sujeito, sendo por fim, dinâmica.

O segundo momento da pesquisa, que intitulei como leitura e análise pela via da Subjetividade, demarca que a obra vygotskyana cria um sistema acabado e fechado para a Psicologia. Uma leitura mais aprofundada irá apreender um modelo de psicologia em Vygotsky que não representa a proposta nem a postura do autor, onde os termos sujeito e subjetividade não aparecem explicitamente.

As análises pela via da subjetividade foram realizadas de forma dinâmica e singular. As questões de pesquisa retomadas em maior aprofundamento, sendo, em certa medida, recapitulada e introduzida questões outras que se mostraram essenciais e necessárias. Este movimento, carregado de análise pessoal, trouxe ao processo investigativo um imbricamento, atravessado e sustentado por pressupostos básicos e teóricos, sem deixar de ser uma associação “pela via do saber, que é uma espécie de **consustanciação** entre o saber da coisa em si e o saber subjetivo do sujeito” (LIMA JR., 2015, p. 30, grifo do autor). Assim, percebo que o movimento empregado é sempre uma compreensão realizada por mim e nunca a única forma de perceber o objeto em si, uma vez que outros sentidos e caminhos são infinitesimais.

Enfim, ao indicar esta falta, esta incompletude (simbólica, linguística e lógica) é que o sujeito surge e ascende como saber, é que o objeto ganha contornos e traz influências mediante contexto cada vez mais particularizado. O objeto em estudo, através do sujeito pesquisador, carrega em si sentidos construídos através de relações individuais, sociais e psicológicas afins, que se organizam e constitui o sujeito e o próprio objeto numa relação singular.

Neste contexto, compreendo que o sentido atribuído ao objeto é sempre particularizado, constituído pelo sujeito e como este se inscreve, “portanto o sentido varia sem limite, e sua verdade é relativa, dinâmica, contextual e também subjetiva, de forma inalienável” (LIMA JR., 2015, p. 27), traz, em si, um valor específico que corresponde diretamente ao contexto histórico e social da relação sujeito-objeto que se estabelece enquanto desafio em considerar o sujeito, o contexto particular, o dinamismo da subjetividade e a incompletude da própria metodologia.

O terceiro momento da pesquisa, que intitulei como sistematização e fundamentação teórica da Tese, ao que se refere às minhas pretensões indicativas,

decorrem em considerar o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança por Vygotsky a partir da Subjetividade, sendo o objeto que assume os contornos epistemológicos da pesquisa.

Ora, ciente desta posição, cabe aqui como proposição articular sobre o próprio sujeito. A meu ver, a Ciência não dá conta de toda verdade, nem mesmo considero a existência da verdade única, ela é relativa. Trata-se de “uma dinâmica relativa e de um processo de singularização a partir da subjetividade de cada eu que se constitui e se inaugura” (LIMA JR, 2012), necessitando de um conjunto de pressupostos que reverbera pelo campo social, histórico, a fim de que se possa descobrir as características particulares como um possível furo na lógica; uma marca que transita na constituição do sujeito enquanto processo histórico, social e interativo.

A condição geral e necessária à elaboração desta Tese, defende a constituição do ser sujeito repleto de sentidos e significados diversos, fundados em si mesmo e à realidade simbólica. Não posso articular uma metodologia sem levar em consideração tais prerrogativas que são tão fundantes; o sujeito é autor por ele mesmo, constituindo o objeto como sua verdade ou ocupando o lugar da verdade, que é sempre articulada em função do dinamismo simbólico humano, ou seja, “a pesquisa é compreendida como processo histórico de produção de sentido ou significado e se institui de diferentes modos (...)” (LIMA JR., 2005, p. 45-46), não cabendo hierarquizações entre estes sentidos instituídos.

Nesta construção teórica sobre metodologia, meu propósito não é substituir um conjunto de regras gerais por outro mais aberto e flexível, que obedeça ao mesmo modelo científico. É demonstrar que na construção metodológica, do mais complexo ao mais simples, do sintagmático ao pragmático, tem seus limites, demonstrando que existe o impossível da abordagem metodológica. Ela por si só não conseguem dar conta, delimitar fronteira, cobrir brechas e situações básicas.

Nesta dinâmica, a potencialidade da Metodologia na Pesquisa evidencia instrumentos e características próprias, possibilita a construção de processos significativos entre os sujeitos, com trocas simbólicas e capacidade de processamento de informações. Desperta, principalmente, avanços à compreensão

da teoria vygotskyana ao postular que o Desenvolvimento de Conceitos depende tanto do sujeito, quanto das relações que estabelecem, potencializando compreender mediante historicidade.

Trata-se de discutir, a partir deste sujeito o objeto, um movimento de construção epistemológica em que surgem as versões subjetivas que são ou podem ser articuladas para produzir os arranjos sociais. Entretanto, por mais que se aplique a dimensão social sobre o objeto de pesquisa, este, por seu turno, nunca poderá ser esgotado por um sistema simbólico.

A subjetivação que ocorre nos processos de produção de sentido consiste em deslocar a ação do sujeito sobre a coisa estrutural. O sujeito extrapola os sentidos construídos, assume condição subversiva, que no duplo sentido, apresenta de um lado a mudança, de outro a atuação do saber, permitindo elaborar formas de entendimento que não estão subjugadas pela razão instrumental. Portanto, as contribuições de uma pesquisa teórica podem interferir nas práticas sociais. Os questionamentos apresentados enquanto representações subjetivas surgem como potencialidades da escrita e avanço às questões relacionadas à Subjetividade.

A primeira vista, impacta numa construção teórica e no imbricamento dos eixos temáticos (Desenvolvimento de Conceitos, Sujeito e Psicanálise), propondo buscar referências textuais em autores que submeteram esses fenômenos às determinações socio-históricas. Por isso, para os fundamentos dessa pesquisa, a verdade do objeto, no âmbito do humano, está sediada no sujeito que atribui sentido. A constituição do objeto é uma construção do sujeito enquanto saber e produção de sentido como uma verdade, sendo, por este princípio, a base de elaboração desta Tese.

CAPÍTULO 3

Desta forma, não há nenhuma teoria, por mais antiga e complexa, que não seja capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento. Ela carrega em si as características de seu tempo, absorve ao seu modo a história do pensamento humano e é uma construção historicizada. O que escrevo e compreendo sempre vem de um antes e me leva a um depois.

PROVOCAÇÕES VYGOTSKYANAS:

O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA

Nesta seção, revisito Vygotsky a partir do *Estudo experimental do Desenvolvimento dos Conceitos*¹⁴, como fonte de referência, para melhor compreender o método de investigação cujos resultados tornaram-se a base de sua teoria sobre desenvolvimento. Para tanto, é necessário não somente empregar esforço e atenção nos aspectos teóricos e metodológicos, mas estar consoante às questões de cunho epistemológico. Nesse sentido, abordarei, ao longo do texto, uma discussão teórica sobre a categorização (estágios e fases) do desenvolvimento dos conceitos na perspectiva vygotskyana. Assim, entendo que tal discussão torna-se fundamental na busca de sustentação aos elementos da pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante destacar que Vygotsky não finalizou uma teoria sobre os conceitos, possivelmente por sua morte prematura, mas antes se concentrou em princípios explicativos gerais que pudessem servir de caminhos no estudo da gênese dos conceitos. Elabora, desta forma, uma teoria da gênese e natureza social dos processos psicológicos superiores, preocupando-se com os processos de individualização do homem inserido na cultura. Isto posto, a obra vygotskyana revoluciona, a sua época, a formação de conceitos e os elementos que os constituem, motivando-se em entender através de estágios e fases, inserindo-o em determinados meios, criando, por fim, categorias que pudessem dar conta desta perspectiva.

A este respeito, Vygotsky tendo como questão central compreender o desenvolvimento e a relação com a aprendizagem visa a conhecer a origem dos processos psicológicos, sendo portanto um impossível. Ele postula três dimensões, essenciais ao desenvolvimento, que dependem do indivíduo, das relações, do meio físico e social. A primeira dimensão trata em conhecer as formas de desenvolvimento da espécie humana, relacionado aos processos de abstração e generalização através da linguagem.

A partir desta dimensão, Vygotsky categoriza a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, ou seja, sua gênese, por meio da abordagem

¹⁴ Capítulo 5 no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2009) de autoria de L. S. Vygotsky aborda metodologia experimental que permite penetrar e compreender, em sua perspectiva, o processo de formação e conceitos, bem como as categorizações ao desenvolvimento e estudo da natureza psicológica.

de diferentes níveis ou domínios genéticos. Ele postula quatro momentos específicos e bastante diferentes entre si. O primeiro denominado como domínio filogenético diz respeito ao desenvolvimento da espécie humana, como por exemplo, o surgimento do balbucio e a culminância no momento da fala. O segundo como domínio ontogenético com a atenção voltada ao desenvolvimento das características psicológicas do indivíduo. Este por seu turno parte da transição do modo situacional, logo concreto para o modo mais abstrato do pensamento, em decorrência das atividades culturais, sociais e imersões específicas no decorrer de sua vida.

O domínio sociogenético referente à origem e conservação da sociedade, tem como foco a história dos grupos sociais, utilizando como sustentáculo as práticas culturais (alfabetização, escolarização e/ou desenvolvimento científico) devido às mudanças da natureza dos próprios conceitos. O quarto e último refere-se ao domínio microgenético em que se trata de mudanças ocorridas em um período delimitado e não muito extenso de tempo. Assim, relaciona-se a momentos específicos e particulares do desenvolvimento considerando o contexto histórico-cultural. Neste sentido, o percurso do desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, suas ações e relações que constroem são em parte definidos pelo processo do próprio sujeito influenciado pelo contato com um determinado contexto cultural.

Com características bem definidas, a segunda dimensão consiste na ruptura da visão clássica do conceito como uma lista de propriedades necessárias e suficientes, visto como entidade isolada e não parte de um sistema complexo de relações. Vygotsky assinala que estes devem ser entendidos como elementos integrantes da teoria em que estão inseridos. De certa maneira, o teórico busca reforçar a ideia do conceito imerso em todo um sistema de complexos, transformando-se no centro de uma rede que desperta vários significados fundado em um sistema lógico. Na teoria vygotskyana cada palavra evoca um complexo sistema de enlaces, transforma-se no centro de toda uma complexa rede sistêmica, atualizando campos semânticos, os quais caracterizam um aspecto importante da estrutura da palavra.

Por essa via de compreensão, os vários significados atribuídos à palavra na teoria vygotskyana estão diretamente associados em compreendê-la mediante o

contexto e as interferências do meio físico e social. A palavra torna-se meio de compreensão mútua entre as pessoas, desempenha papel decisivo diante da necessidade de determinado complexo, adquirindo, por fim, certa significação e, assim, torna-se palavra ou conceito. Esta é a questão chave na investigação vygotskyana, não apenas considerar o significado da palavra como a unidade entre pensamento e linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação.

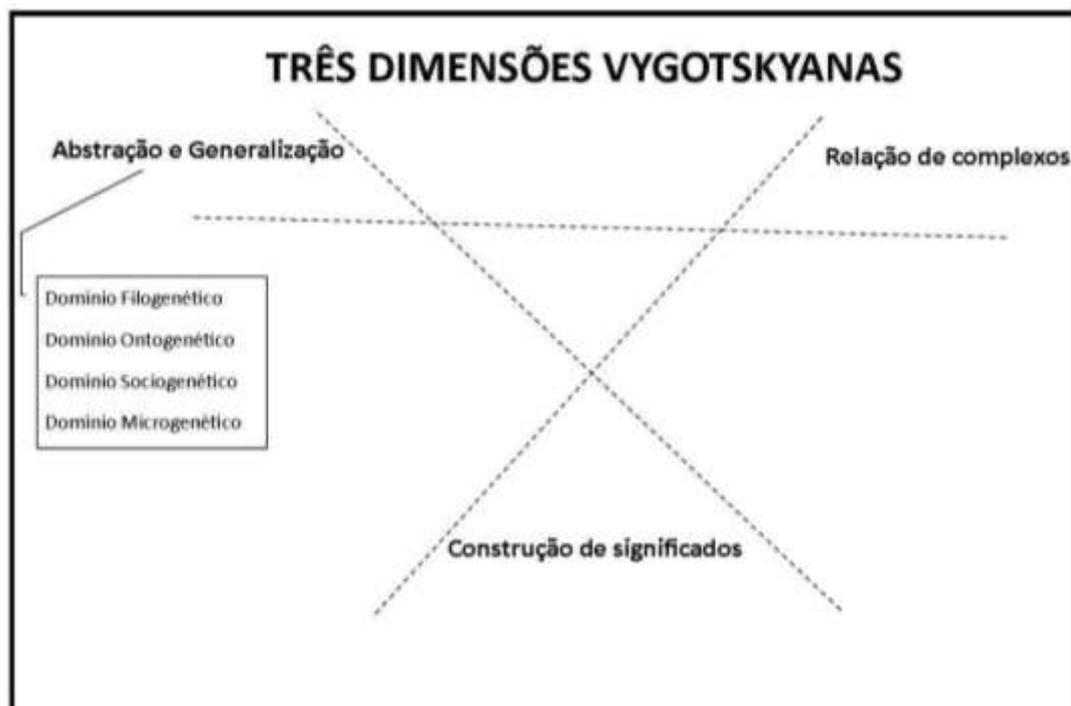
Então, a partir desta significação, dialogando com Lima Jr. (2012, 2015, 2019), que considero importante, logo de início, provocar reflexões nesta Tese, uma vez que ao abstrair o traço característico e generalizador da palavra, esta se transforma em instrumento da linguagem, assume o lugar de uma verdade consubstanciada ao sujeito. Traduz-se em compreensão de si mesmo, está para além do processo de compreensão do outro e, por esta percepção, transcende o caráter reprodutivo. Esta posição traz, ao meu entendimento, uma diferenciação, um deslocamento às compreensões relacionadas à polissemia e a produção de sentido, as quais serão melhor desenvolvidas em seções futuras desta Tese.

Por fim, a terceira dimensão parte da compreensão dos conceitos como processo de construção conjunta de significados que nos conduz às estruturas conceituais em constante elaboração em função de situações de interação social (processo de internalização, movimento inter-intra-psicológico), não sendo estável, mas como resultado de processos sociais externos. O foco desta dimensão, segundo Vygotsky, recai no desenvolvimento, decomposição, análise e abstração do pensamento complexificado e na formação conceitual propriamente dita. Ele ainda pontua que não há problema na aproximação desta dimensão com a anterior, uma vez que essa semelhança nunca é completa, traz em si elementos psicológicos em uma situação em que a criança coloca os diferentes traços de um dado objeto em condições diferentemente favoráveis quanto a atenção empreendida.

Nesta dimensão, apresentada por Vygotsky, abre-se uma brecha na percepção da criança, apresenta indícios em duas partes desiguais, surgem processos que na escola, na institucionalização das ações, são denominados de abstrações positivas e abstrações negativas. Essas abstrações, no entendimento defendido nesta Tese, perpassam por questões de subjetivação, sendo, portanto a

forma como cada sujeito inscreve-se e autoriza-se enquanto ser. Porém, na teoria vygotskyana entende-se que a criança utiliza-se da generalização com base no máximo de semelhança, transformando o processo em dois caminhos: um mais pobre e outro mais rico. Para ele, o processo torna-se mais pobre porque os vínculos em que se baseiam a construção esgotam-se em simples impressão vaga da identidade ou da máxima semelhança, enquanto que é entendido como mais rico porque a construção e elaboração pela criança baseiam-se em uma descrição essencial de traços perceptíveis nas relações sociais que este faz parte.

Desta forma, os conceitos, na teoria vygotskyana, não são vistos enquanto entidades estáveis, mas como resultado das interferências na e da vida social. E, entendendo as possibilidades até aqui apresentadas, busquei construir graficamente as compreensões elaboradas como demonstro no quadro 1, a seguir:



Quadro 1. Três Dimensões Vygotskyanas
Fonte: **Elaborado pelo Autor da Tese**

As três dimensões estão representadas por linhas pontilhadas demonstrando o contínuo ao meio social, categorizações que não se encarnam absolutamente, não há um ponto externo que indique o início, o marco inicial genésico como numa linha do tempo. Na visão vygotskyana, o encontro destas linhas ocasionam as três dimensões: abstração e generalização, relação de

complexos e construção de significados, que, em meu entendimento, não dá conta do significante, não há um sujeito no esquema.

Cria-se, com isto, uma interseção que potencializa o desenvolvimento e a formação de conceitos na criança, torna-se uma ação automática, sequencial e complexa. O importante nesta situação não é o concordar ou discordar com a construção, mas entender que o movimento da transposição textual à gráfica representa um entendimento para além do processo de categorização e escalonamento apresentado por Vygotsky. Este novo impulso no processo agrega valor simbólico e, por consequência, avanços a pesquisa.

Aqui, vale pontuar um aspecto estritamente epistemológico da problemática na tese vygotskyana, que está diretamente associada aos processos de formação conceitual mediante natureza psicológica, uma vez que, para ele, os conceitos são constituídos enquanto categorização, visto como caminho obrigatório que deverá ser seguido etapa por etapa partindo de uma posição inicialmente compreendida como método de definição até atingir um nível mais complexo que ele denomina como método de abstração das funções.

Vygotsky parte de dois pontos de análise, investigação do conceitos (método de definição) e o sentido da palavra para a construção do conceito (método de abstração). Defende a ideia de que “o essencial mesmo para o conceito é sua relação com a realidade” (VYGOTSKY, 2009, p. 152), demonstra que quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado atribuído pela criança à palavra como definição puramente verbal e o significado real. Desta forma, retoma a ideia de que a palavra é símbolo, em que os métodos tradicionais dos conceitos caracterizam-se pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva, operacionaliza a palavra sem significação inicial. Não apresenta uma relação de troca entre o objeto e a palavra em si, traz a ideia de que o sentido e o objeto são elementos dissociados e não estabelecem relação significativa.

Neste cenário de elaboração, o nível inicial, considerado por Vygotsky, como menos desenvolvido assume a função de investigação dos conceitos primários, a palavra é vista separadamente dos diversos sentidos que exprime até atingir o modo de abstração, contudo sem captar o dinamismo, o desenvolvimento e o fluxo de

construção desta abstração. O ato recai em um estudo do produto sem considerar as intercorrências que levam à formação deste produto.

A partir deste referencial e entendendo ser necessário melhor compreensão à tese vygotskyana, derivo estudos cuidadosos sobre a organização e categorização dos processos psicológicos superiores desenvolvidos por Vygotsky. O elo fundamental, nesta formulação, não é simplesmente uma descrição sobre o desenvolvimento da formação de conceitos como forma de aumentar a eficiência dos processos preexistentes, mas em sua própria medida e de forma específica estimular avanços e compreensões futuras sobre a construção do objeto de pesquisa.

3.1. Não há nenhuma teoria, por mais antiga e complexa, que não seja capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento: Formação Conceitual na perspectiva vygotskyana.

Após ter apresentado as três dimensões essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem, tratarei do processo de categorização à formação de conceitos na perspectiva vygotskyana. Entendo que, para Vygotsky, tais dimensões visam a conhecer a origem dos processos psicológicos, fundamentado na formação de conceitos com base no meio social, buscando garantir um nexos relacional com a realidade. Esta seção, não tem como posição teórica a construção crítica sobre o desenvolvimento dos conceitos vygotskyanos, trato tais questões enquanto processo de significação de termos, construindo sentido e textualidade da posição que assumo e o compreendo. Assim, não delimito a análise do objeto por Vygotsky, mas uma análise do objeto vygotskyano por mim, autor da pesquisa. Logo, a construção textual transita por esta posição e conseqüentemente na elaboração e produção de sentidos.

Toda construção de sentido, em algum momento, transpassa aspectos históricos, filosóficos, sociais, ideológicos. Aponta posicionamentos que Vygotsky descreve como funções sobre a formação de conceitos. Uma das funções recai na

relação objeto e signo do qual a atividade se organiza. Nesse imbricamento signo-objeto, à luz da teoria vygotskyana, verifica-se que os processos dependem tanto do indivíduo quanto das relações que ele estabelece com o meio físico e social tornando-se ação hifenizadora mediada por situações linguísticas, possibilitando individualidade, hierarquização, historicidade e causalidade.

Compreendo esta ação hifenizadora para além de ato único e definitivo, torna-se, em meu entendimento, configuração possível em que o sujeito aplica signos como meios de orientação das operações intelectuais. Assim, avanço em tais compreensões como forma de potencializar o campo de pesquisa, ao descrever o emprego de sentidos diversos às palavras, como instrumentalização complexa na transição gradual do concreto ao abstrato, em um movimento que Vygotsky aponta, em sua teoria, como sendo do mais elementar ao mais complexo.

A investigação vygotskyana procede compreender que as funções sobre a formação de conceitos são essenciais ao **emprego funcional da palavra ou do signo** como meio de desenvolvimento. Este, por sua vez, apresenta uma orientação ativa e complexa no desmembramento e discriminação de traços, abstração e síntese, tornando-se fundamental a todo o processo. Deste modo, a formação de conceitos e a aquisição de sentido através da palavra-signo instauram-se como resultado de uma atividade intensa e complexa da qual as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

No entanto, cabe, aqui, delinear que Vygotsky no processo de formação de conceitos incorpora à estrutura, como parte essencial, o emprego do signo como fundamento de orientação e domínio dos processos psíquicos. Este signo é, por ele, a palavra que em princípio assume a função de meio e, posteriormente, torna-se símbolo. Assim, as palavras não exercem, no sujeito, desde seu início, o papel de signo dos objetos, aos quais estão relacionados, sendo uma ação construída no desenvolvimento. Isto significa apontar, mediante perspectiva vygotskyana, que é possível colocar, um sinal de igualdade entre os equivalentes funcionais, **signo = palavra**, ao longo do processo de desenvolvimento.

A palavra, para além de sua função comunicativa, possui função reguladora da atividade psíquica. Ela não é somente meio de compreensão, mas também um

meio de compreender a si mesmo, sendo através da palavra que o sujeito se autoriza e é autor de si. Ao abstrair o traço característico e generalizar o objeto, introduz um sistema complexo de relações, assume o sentido de instrumento do pensamento. Essa capacidade não se restringe a substituir ou representar objetos, mas buscar a igualdade entre o pensamento e a linguagem no significado da palavra. Desta forma, atua como meio da consciência, onde a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado, pressupõe, necessariamente, generalização e desenvolvimento. Por fim, deixa de observar a palavra enquanto possibilidade metafórica e metonímica ao tentar encontrar o elo, o sentido único enquanto verdade para o indivíduo, uma vez que sua obra trata do consciente.

Então, o desenvolvimento dos conceitos, em Vygotsky, pressupõe de modo específico e original que o pensamento, fator imediato, não é constituído por livre associação, tampouco através de juízo de valor. Todos estes participam do processo, não são únicos, uma vez que particularizados não podem dar conta em explicar o pensamento qualitativamente original nem as operações intelectuais elementares.

Isso significa afirmar que, para Vygotsky, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas acontece no processo social, por meio de atividades definidas, a partir de condições de vida e em processo de educação e linguagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural constitui-se nas atividades humanas mediadas pelas relações e objetivações sociais, historicamente produzidas e pautadas em pressupostos filosóficos da teoria marxista e no funcionamento dos processos mentais.

Já no início do século XX, os estudos sobre formação de conceitos preocupava-se não apenas com os recortes cognitivos, mas também com as elaborações realizadas pela criança. Nos métodos mais tradicionais era muito comum estabelecer dois processos como essenciais: 1) método por definição e 2) método por abstração. Porém estes dois métodos verificavam que o processo de desenvolvimento infantil ocorria através da interferência de adultos ou outras crianças mais experientes, tornando-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Logo, a mediação é vista como meio,

um processo que ocorre influenciado pelo social e principalmente em decorrência da relação que a criança estabelece com o conhecimento a ser apropriado.

O primeiro método investiga a definição dos conteúdos verbais já formados pela criança. Para Vygotsky, esse método não possibilita um estudo aprofundado da formação de conceitos, por lidar com o produto acabado e não com o decorrer do processo. Há, mediante este método, uma centralidade na palavra, não dando importância à percepção e a elaboração processual do material sensorial, cognitivo que origina um conceito. Por fim, não estabelece uma relação entre o conceito e a realidade do sujeito em decorrência de suas experiências. O outro método questionado por Vygotsky é o de abstração das funções que se preocupa na investigação dos processos psíquicos que levam à formação de conceitos. Porém esse método não analisa a complexidade, uma vez que faz recortes parciais, negligenciando o papel desempenhado pela palavra na formação de conceitos pela criança.

Esses métodos por definição ou por abstração não fazem correlação exigida no processo de formação de conceitos, separam a palavra do material perceptual e operam ora com um ora com outro método. Os avanços nos estudos da formação de conceitos, a partir das pesquisas de Ach e Ritmat¹⁵ foram muitos significativos. Houve por parte de ambos uma tentativa em relacionar os dois métodos tradicionais como forma de superar as deficiências, porém propuseram centralidade nas condições funcionais, fazendo com que os métodos fossem elaborados como processos mecânicos. O equívoco estava em direcioná-lo a uma visão teleológica, com uma tendência ao determinismo, ou seja, o próprio objetivo cria a atividade

¹⁵ Ach e Ritmat foram estudiosos que influenciaram as pesquisas de Vygotsky. Ach, N. 1921: *Über die Begriffsbildung. Eine experimentelle Untersuchung*. Bamberg: C. C. Büchners Verlag, cujo título pode ser traduzido como: "Sobre a formação de conceitos. Uma investigação experimental". (tradução livre do autor da Tese) e Ritmat, F. (1925): *Intelligenzuntersuchungen anschliessend and die Achische Suchmethode*, cujo título pode ser traduzido por "Investigações de inteligência seguindo o método de pesquisa Achish". Os dois teóricos foram psicólogos alemães da Escola de *Wurtzburg* (junto de Külpe, Bühler e outros), contrário aos associacionistas, elaboraram a ideia de que o pensamento, no decorrer da resolução de tarefas, são determinados por uma tendência nela implícita - a tendência determinante. Para eles, o estudo do desenvolvimento dos conceitos e de sua formação não podem ser considerados como produtos já prontos e sem alterações; os indivíduos possuem um caráter sintético e desenvolvimentista, em que os sentidos atribuídos às palavras promovem modificações em símbolos. Outro ponto desenvolvido por eles perpassa na aquisição de um papel funcional atribuídos aos conceitos e, por fim, estes conceitos desenvolvidos não podem ser abordados como estruturas fechadas, autossuficientes ou abstraídas da função a que servem nos processos mentais.

adequada, por meio da tendência determinante, o problema traz em si a sua própria solução.

Dessas ideias decorre a tese vygotskyana, segundo a qual a natureza humana é social. O homem torna-se homem durante sua vida através dos processos socioculturais e as características são externas desde o nascimento. Nesta perspectiva teórica é possível notar que a constante presença do meio social através de indivíduos mais experientes, seja por meio da figura de uma criança mais velha ou de um adulto, seja por meio do próprio conhecimento acumulado e considerado verdadeiro, possibilita a existência de desenvolvimento dos processos psicológicos desde os primeiros dias de vida.

Nesta formação psicológica, às crianças, além das experiências individuais, assimilam a prática histórica e social de indivíduos que fazem parte de seu contexto. A troca de informações e conhecimento decorrem de um processo de desenvolvimento individual, fortemente mecânico e bastante comum em mecanismos de apropriação e objetivação nos processos de adaptação, onde cada criança forma aptidões e capacidades humanas em decorrência de experiências com o outro. Por esta via, compreende-se que é o desenvolvimento ocorre como transmissão de conhecimento entre indivíduos mais experientes em menos experientes, o que distancia da transmissão do saber como algo inato do ser humano. Esta perspectiva diferencia a transmissão do conhecimento, defendido na teoria vygotskyana, da transmissão de saber como essência do ser humano em um processo em que defendo que cada um só pode apresentar ao outro aquilo que lhe é significativo. Não nos é possível falar em transmissão de conhecimento quando o objeto em si não faz laço com o sujeito.

Pautado nestas breves considerações, para a investigação do processo de formação dos conceitos na criança, Vygotsky mesclou os dois métodos tradicionais afastando-se do determinismo biológico e determinismo sociocultural respaldando-se nos pressupostos filosóficos marxistas. A este movimento nomeou-se **método de dupla estimulação** que consiste em expor o problema desde o início da realização da tarefa e permanecer até o final, sendo a solução demonstrada paulatinamente. A construção do conceito é feita mediante as experiências que vão sendo adquiridas, com sentidos e caminhos diversos até atingir os objetivos. Isto provoca um

deslocamento nos métodos tradicionais de Ach e Ritmat ao demonstrar que o indivíduo antes de saber qual é a tarefa, poderia ler e manusear as palavras sem sentido, tendo de forma antecipada contato com as possíveis respostas.

Assim, a formação de conceitos, em um plano consciente, é resultante de atividade complexa, da qual todas as funções intelectuais básicas fazem parte, tais como: memória, atenção, elaboração de imagens, inferências, dentre outras, como um processo criativo. O conceito não pode ser algo isolado, fossilizado e imutável, mas um processo cognitivo dinâmico a serviço da comunicação, do entendimento e da resolução de problemas. Entretanto, todas essas funções, sem o uso do signo igual a palavra não são suficientes, uma vez que para Vygotsky a criança precisa ser exigida pelo meio sociocultural que faz parte, caso contrário não conseguirá atingir os estágios mais elevados ou só alcançará com grande atraso.

Essas exigências por si só não são garantias para o desenvolvimento dos conceitos na criança. A função destas é a ampliação sociocultural global da criança, a qual afeta, significativamente, o conteúdo e o desenvolvimento e, caso na adolescência não exista nenhuma nova função elementar, o que de fato existe é uma reorganização das funções já existentes, apontando assim que o desenvolvimento dos conceitos ocorre por toda vida com um processo contínuo.

Por esta via, o processo se desenvolve de maneira categorizada seguindo uma lógica própria e necessária à constituição do pensamento até atingir a abstração das funções intelectuais. As funções elementares participam do processo de formação de conceitos, não sendo os fatores genéticos que os definem. Assim, logicamente, estas elaborações são irreduzíveis às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo de valor e às tendências determinantes, embora todas sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que é o processo de formação de conceitos, requerendo uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre a palavra e o conjunto estrutural intelectual.

Como efeito dos processos de produção de sentido, busquei identificar a relação entre as três dimensões e os três estágios de elaboração de conceitos que Vygotsky apresenta na construção de sua teoria. Com isto percebi, de forma

bastante singular, que elas apresentam não só uma correspondência em quantidade como também na qualidade e imersão teórica. Sob esse aspecto Lima Jr. (2019) acrescenta que “todo constructo se move com meta à assimilação do que está disposto na cultura e na sociedade. Trata-se de uma exterioridade ao sujeito, cujo método, uma vez decifrado é o único capaz de produzi-lo, como sendo um efeito do método” ¹⁶. Essa polissemia, demonstrada através da representação gráfica, torna-se potencial ao entendimento e ampliação das discussões, conforme quadro 2, a seguir.



Quadro 2: Estágios de Formação de Conceitos

Fonte: Elaborado pelo Autor da Tese.

Três elementos assumem funções, que Vygotsky denomina como estágios, na compreensão e elaboração dos conceitos: **o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual** propriamente dito,

¹⁶ Esta contribuição de Arnaud Soares de Lima Jr., orientador da pesquisa, deu-se durante a banca de qualificação que ocorreu no dia 27 de setembro de 2019. Desta forma, o registro faz parte das contribuições orais da banca de qualificação e mais especificamente do orientador. Todo o processo torna-se muito importante, pois representa o momento de escuta para avanços à Tese.

criando entre eles uma relação muito próxima com a abstração e generalização, a relação de complexos e a construção de significados respectivamente.

Neste cenário, Vygotsky, descreve que a criança ao “entrar” em contato com os estágios de desenvolvimento opera numa sequência lógica e gradual do nível intelectual mais elementar até a elaboração final que ocorre somente com o pensamento conceitual propriamente dito, sendo este o nível intelectual mais complexo. Ao atingir a posição categórica final, nos estudos vygotskyanos, a criança terá atingido, em seu processo intelectual, todos os estágios/ fases necessárias ao desenvolvimento dos conceitos. Está assim completo em suas questões psicológicas.

Estes estágios funcionam na teoria vygotskyana, como etapas, que aqui delinheio enquanto categorias, a serem transpassadas. Estas, por seu turno, descrevem características bastante pontuais, sendo o fator mais determinante estar justamente na linearidade do processo. Os indivíduos, segundo tal perspectiva, não podem subverter a ordem das ações. O encadeamento ocorre justamente como elo central e garantia de que alcançará o próximo nível com todos os passos anteriores satisfatoriamente resolvidos.

De forma bastante pontual, é importante demarcar esta contextualização conceitual, até mesmo para comprovar as brechas, pois entendo que nenhuma pesquisa diz e explica sobre todas as coisas, do contrário teríamos uma teoria sobre tudo. Assim, passo a descrever os estágios que Vygotsky definiu como essenciais ao estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, como campo potencial de análise referencial e investigação.

3.1.1. Ela (a teoria) carrega em si as características de seu tempo...: Vínculos Associativos - 1º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.

Para verificação empírica do método da dupla estimulação, Vygotsky fez alterações nos modelos clássicos (método por abstração e método por definição) aplicando aos mais diversos grupos sociais, dentre eles: crianças, adolescentes e

adultos com distúrbios patológicos (intelectuais ou linguísticos). O que observo em seu texto é que não há uma descrição dos procedimentos adotados como forma de replicarmos literalmente o seu método e com isto averiguarmos os resultados com as crianças na atualidade, abrindo assim um campo potencial para interpretações e análise das mais diversas vertentes. O autor conclui que o processo de formação de conceitos passa por fases básicas que se subdividem em vários estágios. Inicia-se a categorização vygotskyana na formação de conceitos.

O primeiro estágio, em seu sentido mais basilar, é compreendido como **pensamento sincrético** e está proposto em três fases assim discriminadas: **vínculos associativos** ou amontoados sincréticos manifestados pela tentativa e erro; **sincretismo da percepção infantil** ou amontoados sincréticos determinados pelo campo visual da criança **e o nexó desconexo do pensamento infantil** ou imagem sincrética de base mais complexa como síntese geradora do primeiro estágio.

Nesta primeira fase do primeiro estágio, vínculos associativos, a criança efetiva os agrupamentos ainda de forma bastante rudimentar, não organizada, pressupondo uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra. Os critérios utilizados são particulares, transcorrem em contínuas mudanças, não estabelecem relações com as palavras, tampouco desempenham um fator de organização para a classificação da sua experiência.

Este é o primeiro passo no processo de formação de conceitos pela criança. Nesta fase, agrupam objetos de forma desigual, sem fundamento algum, revelando uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo a objetos naturalmente não relacionados entre si ou de forma ocasional na percepção que a criança elabora do objeto. Nesta fase, a criança implementa um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que em razão desse sincretismo, no significado da palavra, a imagem dos signos na mente torna-se extremamente instável.

Os sentidos produzidos pela criança tendem a se misturar em diversificados elementos em uma imagem desarticulada, mediante algumas impressões ocasionais. Assim, tende-se a confundir os elos reais entre as coisas, apresentando uma superabundância de conexões entre sujeito e objeto. As relações sincréticas e

o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também oportuniza refletir sobre os elos objetivos, à medida que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões das crianças.

Em decorrência de tais questões percebo que muitas palavras coincidem no significado, tanto para o adulto quanto para a criança por apresentarem uma relação direta com os objetos concretos, a exemplo de carro, cachorro, bola e os mais diversos instrumentos que fazem parte do universo adulto e infantil. Assim, entendo que desde os primórdios da formação de um conceito, o mundo real ou vivenciado é fator relevante para o desenvolvimento, embora não seja o único e o primordial.

Nos estudos vygotskyanos, os vínculos associativos ou amontoados sincréticos manifestados pela tentativa e erro são desarticulados e criados ao acaso. A criança operacionaliza os objetos através de mera suposição que pode ser confirmada ou não pela experimentação. Desta forma, na primeira fase, a palavra é signo (palavra=signo) e para dar conta desta conceituação no método por definição o sentido é sempre diverso, propondo investigar os conceitos formados através da definição verbal dos conteúdos. Quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado e a palavra como definição puramente verbal. Trata-se de vínculos associativos.

Na segunda fase, denominada nos estudos vygotskyanos como sincretismo da percepção infantil ou amontoados sincréticos determinados pelo campo visual da criança, percebo que há uma preocupação em determinar a posição espacial dos objetos experimentados. A criança, nesta fase, estabelece uma relação com a imagem, através do método de abstração onde a palavra assume a função de signo. Verifica-se que palavra e signo estabelecem uma relação hifenizadora: palavra-signo, divorciado de outra palavra em processo elementar de compreensão e substituição do complexo sintético. A criança orienta-se pelos vínculos objetivos que descobre nos objetos e passa a operar através de grupos sincréticos formando-se como resultado a continuidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados inseridos numa relação mais complexa da percepção imediata da criança.

Na terceira fase compreendida como o nexos desconexo do pensamento infantil ou imagem sincrética de base mais complexa tem função geradora e

sintetizadora do primeiro estágio, pois tendo passado pelos estágios anteriores, já elabora com mais coerência seus amontoados de objetos. Pode-se afirmar que há uma coerência incoerente, uma vez que não existem nos elementos recombinados elos intrínsecos entre si. A elaboração de conceitos consiste em uma pluralidade não informada e construída através de imagens sincréticas em que Vygotsky equipara a conceitos, definindo assim imagem sincrética igual a conceito (imagem sincrética=conceito).

O que diferencia esse estágio dos demais é que a criança ao tentar estabelecer um significado à nova palavra, o que faz, por meio de uma operação processual de duas etapas, definição e abstração, uma intervenção mais elaborada, a qual permanece sincrética e não resulta em uma ordem maior do que a simples agregação de amontoados, pressupõe-se desta forma uma extensão difusa e não direcionada, ou seja, não apresenta uma associação obrigatória entre os elementos.

Vygotsky apresenta o primeiro estágio como um encadeamento didático do processo de desenvolvimento de conceitos, por isso constrói todo entendimento com base na diferença e complexidade consistente nos vínculos que o sujeito põe a base da palavra e como processo de uma percepção única e elaborada através de vínculos associativos. Nesta categorização, primeiro, formam-se as imagens sincréticas, correspondente ao significado da palavra, em seguida, organizam-se espacial e temporalmente em perspectiva, uma série de vínculos, por fim, sobrepõe-se à formação da pluralidade desordenada em nexos desconexos criando-se um conceito. Desta forma, a criança elabora todo o primeiro estágio do desenvolvimento dos conceitos, amontando objetos básicos do significado das palavras, projetando-se ao segundo estágio, de forma mais convencional, o que é denominado por Vygotsky como pensamento por complexos.

3.1.2. ... absorve ao seu modo a história do pensamento humano e é uma construção historicizada: Pensamento por Complexos, Formação de Vínculos - 2º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.

Pensamento por complexos, pensamento por vínculos ou formação de vínculos são algumas das nomeações que Vygotsky atribui ao segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos. Este, como os demais, baseia-se na experiência imediata, estabelece relações e diferentes impressões concretas à unificação e generalização de objetos particulares, ao ordenamento e sistematização de toda experiência do sujeito, de modo que a unificação de diferentes objetos concretos torna-se comum.

Compreendo o estágio de desenvolvimento dos conceitos como estruturas variáveis da organização dos processos mentais. Estes, por seu turno, define um momento do desenvolvimento humano com o todo, ao longo do qual a criança vai, paulatinamente, construindo estruturas cognitivas. Cada estágio desenvolve-se a partir do que foi construído nas etapas anteriores, sendo que, na teoria vygotskyana, a ordem ou sequência em que as crianças atravessam é sempre a mesma, variando somente no ritmo em que cada um adquire novas habilidades.

Desta forma, o segundo estágio, pensamento por complexos e formação de vínculos é caracterizado pela transitoriedade e variabilidade do pensamento, ou seja, as crianças agrupam os objetos por suas próprias características e não por um traço estável. Os objetos são agrupados por traços distintos e mutáveis, como se fossem famílias separadas e relacionadas. É marcado pelas relações concretas que se têm aos fatos, sem buscar interpretá-los, distanciando-se das construções abstratas e lógicas. As associações dos objetos são constituídas pelas mais diversas impressões concretas, uma vez que a criança já superou parte do egocentrismo¹⁷. A

¹⁷ Vygotsky (2009, p. 27) aponta que o egocentrismo “consiste no elo central que permite resumir numa unidade todas as peculiaridades do pensamento infantil. Este é o nervo basilar de todo o sistema piagetiano, a pedra angular de toda a sua construção teórica”. Assim, as particularidades do pensamento infantil decorrem desta questão básica, cuja afirmação ou negação reforçam ou eliminam todos os outros fios com os quais a generalização teórica tenta aprender, conscientizar e unir em uma totalidade à lógica infantil. Pode-se também designar o nome de egocentrismo ao pensamento infantil com característica intermediária entre o autismo integral constituídos de devaneios incomunicáveis e

funcionalidade deste estágio está no estabelecimento de elos e relações entre os elementos para que ocorram as generalizações futuras. Assim, as ligações entre os elementos são reais e concretas, com traços de objetividade, pois é uma evolução do pensamento sincrético ao pensamento conceitual.

Logo de partida, o segundo estágio de desenvolvimento difere do primeiro pela tipologia e inserção de atividades laborais e intelectuais, tudo isso, operacionalizado pelas generalizações criadas e pela maneira como o pensamento representa a estrutura de objetos particulares, unificados à base de vínculos que estão presentes em tais objetos.

A criança forma um conjunto de objetos a partir das relações fundamentadas em fatos, identificados e agrupadas a partir de situação imediata envolvida. O pensamento por complexos baseia-se em vínculos factuais que se revelam na experiência imediata, representada como a unificação concreta em um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. O complexo não está diretamente associado ao pensamento lógico-abstrato, mas ao concreto-factual. Esse movimento em ato que inicialmente era caracterizado pela formação de imagens sincréticas (1º estágio) aos poucos transpassa a construção de complexos (2º estágio) em seu sentido mais funcional. Trata-se, por fim, na construção de um complexo como conceito, generalizando ou unificando objetos heterogêneos concretos a um novo estágio de desenvolvimento.

Neste estágio, o sujeito ao unificar os objetos homogêneos em grupos comuns, supera o primeiro estágio do desenvolvimento vygotskyano, uma vez que já não confunde as relações entre suas próprias impressões e os objetos associados. Este movimento em ato consiste em suplantar o nexos desconexo, tão presente no primeiro estágio, base da imagem sincrética, a um patamar diferente ao unificar objetos homogêneos em grupos comuns, complexificando-os em leis e vínculos.

Neste sentido, no pensamento por complexos as generalizações criadas por intermédio desse modo representam a estrutura, a sistematização de objetos

a característica social da inteligência do adulto. Desta forma, o pensamento egocêntrico é compreendido como transição de pensamento que, do ponto de vista genético, funcional e estrutural, está situado entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido.

particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos, que acabam de surgir e foram estabelecidos nas impressões entre tais objetos. A criança através de suas bases começa a construir uma relação com o objeto através da atribuição de sentidos e significados, sendo descrito por Vygotsky como **conceito-complexo**.

Entendo que a relação conceito-complexo consiste em um sistema formado por fases bem definidas que constroem vínculos que vão além dos fatos, sem a necessidade de interpretação lógica. Esta diversidade de vínculos serve de base ao pensamento por complexos, constituindo característica fundante à diferenciação do processo de formação conceitual. Desta forma, o conceito é caracterizado pela uniformidade, objeto particular, vinculado a uma totalidade expressa, ligados entre si, por encadeamento do mesmo tipo, logicamente idênticos e generalizados por um traço essencial e uniforme em uma relação entre os objetos. Enquanto que o complexo está associado ao todo, expresso por elementos gerais integrantes na composição, nas relações diversas, onde os vínculos são diversificados e diversamente factuais.

Nesta investigação, observo que Vygotsky organiza o segundo estágio do estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos em cinco fases linearmente descritas e que em certos momentos, à sua perspectiva, necessárias e fundamentais à construção de conceitos. A cada uma destas fases, Vygotsky atribui um nome, que assume características e relações lógicas, sendo definidas como: complexo associativo, complexo coleção, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito que sucedem um após o outro, dificultando, de certa maneira, indicar quando um se inicia e o outro termina.

A primeira fase denominada por **complexo associativo** baseia-se em quaisquer vínculos que a criança possa associar tendo como traço principal o núcleo de um futuro complexo. Nesta fase, os elementos podem não estar unificados, tem como princípio a generalização e a semelhança entre as ações. Constrói-se uma multiplicidade de traços concretos e o pensamento assume uma função policrômica, não linear, pouco sistematizada e não reduzida à unidade embora baseada em vínculos objetivos. Qualquer relação que o sujeito estabeleça será suficiente para

inclusão deste objeto através de associações, tornando-se campo vasto no sistema complexo do sujeito.

Para Vygotsky, após ultrapassar a fase de associação dos objetos, que atende como elo central à formação de um futuro complexo, a criança estará pronta a outro momento no desenvolvimento dos conceitos. Neste processo, as relações serão estabelecidas não só por aproximações, mas também por distanciamentos. Este agrupamento dos objetos, ou sua impressão concreta, com base em características que os tornam diferentes e complementares entre si, é denominado, na teoria vygotskyana, por **complexo-coleção ou combinar objeto** e se constitui como a segunda fase do desenvolvimento dos conceitos.

Em decorrência desta nova possibilidade no desenvolvimento conceitual, as impressões concretas das coisas são organizadas a partir de grupos especiais e com sentido elaborado pela própria criança, potencializando outras apropriações. Os complexos-coleções constroem uma relação com grupos concretos através de complementação funcional. Entendo que o momento pelo qual se inicia o processo de organizar em grupos aquilo que para ele constitui-se enquanto semelhante ou diferente é fundamental. As relações entre os objetos e suas experiências ganham sentido singular. O traço abstrato, elaborado pela criança, torna-o único e particular, pois se constitui enquanto unidade de sentido que se intercomplementam.

Assim, a diferença essencial entre complexo associativo e complexo-coleção consiste em não se incluírem exemplos repetidos dos objetos que possuem o mesmo sinal característico. Ao invés de uma associação por semelhança torna-se possível também uma associação por contraste, obtendo-se desta forma, uma coleção constitutiva com base nos traços diversos.

Entendo que neste momento, as imagens sincréticas, pertencentes ao primeiro estágio de desenvolvimento dos conceitos, estabeleçam vínculos bastante rudimentares entre sujeito e objeto, em que podem apresentar questões de diversas ordens, não seguindo uma lógica e relação formal. Enquanto que no complexo associativo, segundo estágio, tem como princípio a generalização e semelhança estabelecida entre estes mesmos objetos. Desta maneira, no complexo-coleção, pertencente ao segundo estágio, segunda fase, torna comum os vínculos e as

relações entre os objetos que são constituídos na experiência prática, efetiva e direta do sujeito.

Após operacionalizar e categorizar as informações através de associação e conceito-coleção, mediante semelhanças e diferenças em torno do sujeito e do objeto, torna-se inevitável a próxima fase, que Vygotsky denominou como **complexo em cadeia**. Este, por sua vez, trabalha com a perspectiva de que a criança faz uma ordenação sequencial das informações, ficando muito próximo da fase anterior que trabalha na perspectiva da combinação dos objetos.

A minha proposta com este concatenamento de informações não é polarizar e, até mesmo, discutir superficialmente as informações apresentadas na teoria vygotskyana. Foge ao meu interesse textual expor uma visão reducionista ou até mesmo simplificada sobre o desenvolvimento dos conceitos. Por esta via, não posso me esquecer de que ao escrever, mesmo tendo como preocupação ser o mais autêntico possível às ideias de Vygotsky sempre resvala o sujeito e a forma como este se autoriza e é autor de si. Assim, na busca de produzir sentidos, reverbera o sujeito da pesquisa e a expressão de sua subjetividade, uma vez que os encaminhamentos e as provocações serão respondidas pela própria pesquisa e pelos sujeitos que a adentrarem.

Deste entendimento, apresento o complexo em cadeia, na perspectiva vygotskyana, como uma combinação dinâmica e temporal, uma transmissão de significado através de elos isolados, sendo um agrupamento vago e flutuante numa sequenciação que mantêm sentido para o sujeito. Aqui, o complexo em cadeia passa a ser compreendido, por mim, enquanto complexo em rede. Delineio textualmente que na teoria vygotskyana a nomeação atribuída a esta fase do desenvolvimento dos conceitos é complexo em cadeia, sendo “uma fase inevitável no processo de ascensão da criança no sentido do domínio dos conceitos” (VYGOTSKY, 2009, p. 185), o qual se constrói segundo a junção dinâmica e consecutiva de elos isolados em uma única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro. Assim conceituar passa a ter o sentido de entender o significado da palavra e sua relação com o objeto.

Nomeio o complexo em cadeia como complexo em rede, pois entendo que cada conexão torna-se um traço associativo e distintivo, o centro da atração sendo constituído por uma série de objetos concretos que possuem sentido e significação único para o sujeito e ao mesmo tempo polissêmico e rizomático. Os elos nesta rede relacional assumem a centralidade, de forma que os nós vão agregando outros vínculos que são estabelecidos pelos sujeitos mediante experiências, convergências e/ou divergências. Portanto, percebo que a forma como o sujeito se inscreve neste complexo é muito particular, uma vez que não há garantias de que todos os envolvidos operacionalizem pelas mesmas vias. O processo de formação do complexo ocorre a todo tempo, na passagem de um traço a outro e o significado se desloca pelos elos da cadeia complexa. Mais uma vez baseia-se no vínculo associativo entre os elementos concretos particulares, sendo que este vínculo não deve estar ligado necessariamente a cada elo isolado da amostra.

A relação se constrói através de combinação dinâmica e temporal de determinados elementos em uma cadeia de transmissão de significados. Por exemplo, se em uma amostra é apresentado a imagem de um lobo, a criança pode escolher imagens que retome as características físicas deste animal, direcionando sua atenção a outros animais como o cachorro. A partir deste momento, a seleção de imagens retomam as diferenças e semelhanças estruturais, passa desta forma, a selecionar mediante condições experimentais em um complexo que costuma ser representado por um traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra. No processo de formação do complexo o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa.

Neste contexto, os vínculos entre pensamento por complexos e pensamento por conceitos são importantes e se constituem como compreensões complementares. No **pensamento por complexo** que é de natureza concreta e figurada, a criança não desempenha nenhum papel específico em comparação com todos os outros semelhantes, aparecendo por seu sentido funcional, sendo iguais entre os iguais. Assim, o traço essencial do pensamento por complexo que distingue do pensamento por **conceitos** está em não existir diferença entre o vínculo hierárquico e as relações proximais entre os traços.

Todos os atributos são essencialmente iguais em seu significado funcional, o **sujeito compreende o processo como essencialmente igual em significado e construção funcional do conceito** na relação geral e particular, ou seja, entre o complexo e cada sujeito há como a lei toda uma generalização. Por fim, observa-se, com tudo isto, que o centro estrutural pode estar ausente, porém a centralidade é assumida por cada elo, por cada ligação que o sujeito estabelece com o objeto.

Por esse motivo, não se encontra, obrigatoriamente, o ponto comum a todos os elementos, mas o ponto principal em relação a cada ação. Estes elementos concretos, particulares podem estabelecer vínculos entre si ou serem elementos isolados dentro de uma coletividade, como por exemplo: numa relação em cadeia o primeiro e o terceiro elementos associados pelos sujeitos podem não ter nenhum vínculo entre si, mas os dois estão ligados a um segundo elemento que, por traços específicos e particulares, estabelecem uma aproximação.

Os vínculos transformam-se, de forma imperceptível, uns nos outros. O elo que coordena os traços: associativo, conceito-coleção (combinação de objetos) e complexo em cadeia transitam e integram-se mutuamente. A aproximação dos traços é estabelecida não somente por uma semelhança ou diferença, mas por uma impressão vaga e distante entre eles. Desta forma, as fases do sistema complexo não são díspares, mas complementares. Tendo esta complementaridade enquanto referencial, passo a discutir a quarta fase do desenvolvimento dos conceitos que Vygotsky caracteriza como **complexo difuso**.

O quarto tipo de complexo no sistema de desenvolvimento conceitual é caracterizado por Vygotsky como complexo difuso, diluído, indefinido, confuso, apresentando como resultado diferentes associações de objetos. Assim, o sentido construído é sempre uma produção simbólica. Pela via vygotskyana, o indivíduo participa do complexo difuso ao seu modo individual e constitutivo, atribuindo o determinado valor sobre os objetos em si. Porém, por meu entendimento, o sujeito, participa da construção do complexo difuso não como um meio de ascensão ou passagem para outro estágio, mas como um processo contínuo, em que a realidade não pode ser construída fora do próprio sujeito. Esse processo jamais atingirá todos os envolvidos da mesma forma, depende de como este se inscreve e se autoriza. Essa forma de pensamento é interessante como análise experimental por revelar

com notória clareza um traço extremamente importante do pensamento por complexo, sendo impossível definir os contornos e ausência de limites.

Ainda sobre estas questões, Vygotsky aponta que

o complexo-coleção está representado na vida natural da criança predominantemente por generalizações baseadas na semelhança funcional dos objetos particulares, então, o protótipo vital, o análogo natural do complexo difuso no desenvolvimento do pensamento da criança são as generalizações que a criança produz. (VYGOTSKY, 2009, p. 189)

As aproximações inesperadas, frequentemente ininteligíveis pelos adultos, os saltos de pensamento, as generalizações e as passagens difusas da criança começam a relacionar com os limites factuais e as experiências práticas eficazes. O produto deste pensamento por complexo respalda-se na participação como uma aplicação da relação de identidade parcial e interdependência estabelecida pelo pensamento, uma vez que os vínculos e as relações entre os objetos são impossíveis e impensáveis do ponto de vista do pensamento por conceitos. As elaborações são construídas de forma não conceitual e muito diversificadas.

Sobre o complexo difuso, a criança, a partir das generalizações construídas ao seu modo, carrega traços que oscilam e mesclam uns nos outros. Não há uma delimitação dos contornos e das ações, todas são possibilidades postas em questão e os processos de associação são ilimitados, os quais potencializam inúmeras conexões, apresentando traços que resvalam. Entretanto, o complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familiar de objetos com possibilidades infinitesimais de aplicação e incorporação. Estas possibilidades, por sua vez, são construídas de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Em ambos, complexo coleção e complexo difuso, a criança permanece nos limites dos vínculos concretos e diretamente associados aos objetos experienciados, estabelecendo que toda a diferença consiste na relação entre traços difusos e principalmente indefinidos, respaldando-se na compreensão de que cada criança tem a possibilidade de estabelecer vínculos, os quais não são necessariamente idênticos a outras crianças na mesma faixa etária e *modus operandis*.

Desta forma, o complexo difuso no pensamento da criança torna-se uma combinação familiar de objetos com possibilidades imensuráveis de ampliação e incorporação. A criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, irregulares, onde não há contornos sólidos e os processos são ilimitados, construindo sentidos necessários à compreensão, a partir de traços não simétricos e pela universalização dos vínculos que combinam. Ao se deparar com um objeto qualquer, ela estabelece de forma não proposital um sentido e conseqüentemente uma forma especular. Porém, outra criança, no mesmo nível etário, por mais que se deseje, não constituirá em forma, medida e intencionalidade a mesma compreensão do objeto. Assim, entendo que a compreensão do objeto é feita a partir de trocas na constituição do significado pelo sujeito.

A possibilidade de compreender o pensamento difuso está na articulação de que este momento de construção do desenvolvimento não opera com conceito, mas com natureza complexa. Assim, a palavra assume uma aplicação funcional diferente, que vai além do meio e da forma como operacionaliza, recebe a função de denominar grupos de objetos concretos por uma relação proximal.

Para completar a categorização deste segundo estágio, que constitui o desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky denominou como último complexo o **pseudoconceito**. Este, por seu turno, pode ser compreendido como “a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.” (VYGOTSKY, 2009, p. 190). Neste entendimento, não são conceitos de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de elaboração, pelo surgimento e desenvolvimento dos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Assim, em termos externos temos um conceito, mas em termos internos um complexo, desta forma sendo denominado de pseudoconceito.

Antes de tudo, cabe observar que Lima Jr. (2019) abordando sobre o sujeito e construindo, ao meu modo, sentido e relação com o pseudoconceito, orienta que:

o simbólico e a linguagem são dinamismo do sujeito que estão na base ou como base para os processos intelectuais, contudo, não são articulados e/ou inaugurados como modo-expressivo-de-ser por uma “causa motriz” intelectual, não se restringindo a isto, pois há também uma instância e um

dinamismo não simbólico que é constitutivo do sujeito e do seu modo de ser, que é o Real. Isto vale para o sujeito adulto e, principalmente, para a criança que não é, de saída, toda simbólica e não é, de pronto, mecanicamente, sujeito! O sujeito é Real, Simbólico e Imaginário (Lacan). (LIMA JR., 2019)¹⁸

Por esta via de significação, o dinamismo simbólico que é constitutivo do sujeito torna-se uma das causas da disseminação e domínio quase exclusivo do pseudoconceito em relação a todas as outras desenvolvidas no sistema complexo. Ele assume a categoria máxima do 2º estágio e a função limítrofe ao 3º estágio, que será delineado mais a frente. Esta posição limítrofe traz, na teoria vygotskyana, uma compreensão de que o conceito torna-se quase explicativo, que não se desenvolve de forma livre, espontânea, por linhas traçada pela própria criança, mas em determinados sentidos são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados construídos.

Assim, este processo produz sentido, atribui significado, uma vez que as ações direcionadas através das palavras e linguagem permitem desenvolver outras compreensões a partir das generalizações complexas com os próprios critérios. Desta forma, o pseudoconceito revela o dinamismo propriamente dito na assimilação da linguagem humana. O sujeito, a partir de seu meio, constrói significados e complexos influenciados no processo de compreensão já existente. Na perspectiva vygotskyana, este sujeito escolhe os elementos concretos particulares, inclusive este ou aquele complexo, ele já recebe de forma pronta numa série em que os mais experientes criam conceitos que assumem a função de verdade.

Em questões práticas, a criança assimila o processo de desenvolvimento de conceitos a partir do meio. Instaura-se uma liberdade quanto ao uso da linguagem; projeta-se um direcionamento na argumentação e na construção lógica; mascara-se a relação com os conceitos através de uma observação superficial; dá-se início à conexão entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, equivalente ao

¹⁸ Contribuição de Arnaud Soares de Lima Jr., orientador da pesquisa, durante a banca de qualificação que ocorreu no dia 27 de setembro de 2019. Ainda acrescento que os termos Real, Simbólico e Imaginário são termos introduzidos por Lacan através da conferência intitulada O Simbólico, o Imaginário e o Real, proferida em 8 jul. 1953, durante a abertura das atividades da Sociedade Francesa de Psicanálise. Nesta conferência Lacan apresenta a comparação destes três registros, os quais são essenciais à realidade humana.

pensamento conceitual. Mediante tais condutas vygotskyanas, os complexos coincidem como os conceitos dos indivíduos mais experientes, iniciando o pseudoconceito, o conceito-complexo.

Na teoria vygotskyana a utilização significativa da palavra como conceito e verdade, torna-se resultado de um conjunto de transformações intelectuais que se inicia na primeira infância, uma vez que de forma equivalente o conceito seja impossível sem a palavra. Neste nível, Vygotsky, estabelece uma fusão entre o desenvolvimento do pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente dito, demonstrando sutileza entre esses dois elementos, visto que estando diretamente associados, não ocorrerá mais uma classificação baseada nas impressões imediatas, mas sim a determinação e a separação de variados atributos do objeto, situando-o em uma categoria específica, onde o conceito abstrato é codificado numa palavra.

A criança não assimila de imediato o modo e o pensamento dos adultos, recebe uma palavra, constrói a partir de seus contextos vivenciais formalizando uma lógica que vem a ser compreendida como pseudoconceito. Ao receber esta palavra que é semelhante ao adulto, porém obtido por intermédio inteiramente diverso, difuso, obtém-se algo que de forma exterior demonstra ser muito semelhante aos conceitos delimitados pelos adultos, mas em sua essência, em seu processo de construção difere profundamente deles.

Esta coincidência entre a referencialidade e o significado construído reforça a posição vygotskyana em que o processo de “desenvolvimento dos conceitos nunca reflete em forma especular o processo genético real de desenvolvimento na maneira como este ocorre na realidade” (VYGOTSKY, 2009, p. 200). Por mais que se tente demonstrar o objeto assumirá em cada sujeito contornos singulares, permitindo revelar de forma abstrata a própria essência genésica de desenvolvimento. Por isso, ratifico a importância do processo histórico na interpretação e análise do desenvolvimento dos conceitos, uma vez que as manifestações de participação e de linguagem produzem cada uma, ao seu modo, significados e sentidos diversos entre os sujeitos, apontando que o significado da palavra é campo polissêmico.

O significado e a referencialidade, na tese vygotskyana, são apresentados como situações díspares na evolução da linguagem. O significado é compreendido como expressão da própria palavra, deve-se distinguir o significado da expressão, do seu referente material, ou seja, daqueles objetos que essa palavra ou expressão sugerem. Assim, a criança concebe como significado os referentes aos quais a comunicação se torna possível, organizando o próprio conteúdo por intermédio de operações intelectuais bem diferentes.

Ao passo que a referencialidade torna-se uma compreensão que esses entendimentos podem ocasionar, tendo como referência o meio que está diretamente associado, ou seja, refere-se aos mesmos objetos, ao mesmo círculo de fenômenos, entretanto não coincidem em significado. Para o autor em estudo, as palavras podem coincidir tanto para a criança quanto para o adulto em significado, mas não coincidem em referencialidade. Assim, pois, em relação às palavras da criança e do adulto, pode-se dizer que são sinônimos no sentido em que indicam o mesmo referente. Assumem os mesmos nomes para os mesmos referentes, coincidem em função nominativa, contudo, são diferentes as operações mentais em que se baseiam.

De igual maneira, o processo pode ocorrer inversamente, os referentes coincidem por operações mentais, nos sentidos elaborados e assumem significados diversos a partir da função nominativa. A referencialidade torna-se concreta e o significado, mediante operações mentais, diverso, difuso, aberto. Esta posição, para Vygotsky, explica os sinônimos que são construídos linguisticamente. Assim, para denominar significado da palavra torna-se fundamental distinguir dois momentos: o significado da expressão propriamente dita e sua função. A diferenciação do significado e do nome na palavra traduz em possíveis análises da evolução do pensamento infantil nos seus diversos estágios, uma vez que seus significados se transformam durante o processo como acontece com o pensamento infantil.

Toda essa construção teórica é condicional. Os determinantes sociais e os contextos operacionais criam complexos, exigências e objetivos motivacionais, que impulsionam o desenvolvimento intelectual do sujeito no que se refere a conteúdo e pensamento. As palavras podem coincidir entre adultos e crianças, porém a referencialidade concreta e o significado assumem contornos diversos. Neste

entendimento um nome nunca será um conceito, sendo insuficiente por ser estreito e demasiadamente largo. Cria-se, com isto, uma necessidade lógica em que os vínculos se estabelecem nos conceitos e complexos metafóricos, uma vez que a transferência de nomes para novos objetos ocorrem por associação e semelhança, sendo, portanto, lei do pensamento complexo.

Este movimento, de formação de pseudoconceitos, torna-se uma projeção da vida sociocultural do sujeito. Não demonstra em ato um abandono das formas de pensamento em estágios, mas um avanço as etapas posteriores, uma vez que as interferências vão se constituindo no processo de desenvolvimento. As mudanças elaboradas a partir do pensamento sincrético, passa ao complexo até o desenvolvimento do pensamento conceitual, que são constantemente reelaborados na transição da adolescência. Assim, o desenvolvimento intelectual e a formação por complexos, com peculiaridades típicas no sentido funcional e cognitivo, demonstra ter uma aproximação com a generalização, uma vez que o adolescente tem sua centralidade no crescente domínio consciente e voluntário sobre si mesmo, sobre a natureza e o contexto vivencial e cultural do qual faz parte.

3.1.3. O que escrevo e compreendo sempre vem de um antes e nos leva a um depois: Evolução do Pensamento Infantil - 3º Estágio no Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos.

Por esta via de compreensão epistemológica, início o terceiro e último estágio do desenvolvimento dos conceitos vygotskyanos, demonstrando que a evolução do pensamento infantil tem como foco **a decomposição, a análise e a abstração**. Cabe, em continuidade à argumentação geral deste texto, compreender que Vygotsky, no terceiro estágio, faz um apanhado das produções existentes e identifica um impasse em torno das reflexões que se construía acerca da relação linguagem e pensamento.

Nestes termos, o terceiro estágio, não surge para a criança como algo novo, mas enquanto processo categórico que prenuncia uma continuidade do segundo

estágio. Basicamente, o terceiro estágio vygotskyano, dividido em duas raízes: pensamento infantil e formação de pseudoconceitos não se constituíam como independentes na história do desenvolvimento dos conceitos. Eis então um paradoxo! A maior parte dos estudiosos à sua época consideravam os processos como independentes e havia uma tentativa em estudar o pensamento discursivo mediante decomposição de seus elementos.

Diante disso, Vygotsky (2009) propõe adotar um caminho metodológico distinto, elegendo, para tanto, o significado da palavra como unidade de análise da relação historicamente construída entre pensamento e linguagem, ao apontar que sua investigação avança em relação ao significado da palavra, por compreender que esta faz a interseção pensamento e linguagem, contendo a propriedade do todo em função das quais se realiza a análise:

encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. (...) Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. (...) deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. (...) do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. (...) Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2009, p. 398, grifo do autor).

Contudo, esta não era a principal tese da investigação vygotskyana sobre esses processos. Os avanços relativos à inconstância, à mutabilidade dos significados das palavras e o desenvolvimento torna-se uma possibilidade em compreender à teoria do pensamento e da linguagem. Assim, retomo às palavras de Vygotsky ao afirmar que “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança (...) sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”. (VYGOTSKY, 2009, p. 408, grifo meu).

Com isto, Vygotsky contraria, por um lado, a vertente associacionista, para a qual o significado seria a associação palavra e objeto; e, por outro a vertente

estruturalista, para a qual a palavra e o objeto formariam uma estrutura igual a qualquer outra. Assim, no terceiro estágio vygotskyano, há um deslocamento com relação a esquematização e categorização, apresentando como novidade a forma não linear e não cronológica que aponta sobre o desenvolvimento dos conceitos.

Essa não linearidade remete, em meu entendimento, ao pseudoconceito, uma concepção já desenvolvida e anteriormente definida por Vygotsky. Assim, a aproximação com este momento descrito está, justamente, na associação e generalização dos objetos e ações efetivadas pelos sujeitos. Em contrapartida, a diferenciação, que se transforma em avanço, mediante interferências do meio social, está no trato das habilidades em examinar conceitos discriminados fora dos vínculos concreto e factual.

Tal compreensão é apontada por Vygotsky como circular e transitória no processo natural de evolução do desenvolvimento. Ele descreve que a criança ao atingir o terceiro estágio do desenvolvimento dos conceitos não os realiza de forma cronológica e sequencial. Verifico que este estágio aproxima-se mais da forma como penso a pesquisa em que a criança realiza suas ações mediante experiências e interferências no decorrer de sua formação humana. Com relação ao processo de formação, as fases do terceiro estágio acontecem numa configuração não linear, onde as formas superiores do pensamento por complexos, representados pelos pseudoconceitos são transitórias na qual se detém também nosso pensamento habitual, baseado na experiência cotidiana.

Os fundamentos que permitem essa compreensão são essenciais ao desenvolvimento do terceiro estágio de evolução dos conceitos, pois Vygotsky demonstra uma subversão ao processo de categorização e avanço às questões relacionadas ao pensamento por complexo. Por essência lógica, a formação do pseudoconceito não é a matriz que desempenham função basilar, sendo então elemento auxiliar e não determinante ao processo de desenvolvimento, mas dentro de um contexto situacional, exercem papel fundamental no processo evolutivo.

Na investigação vygotskyana sobre o terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento, as fases não se coincidem, as sequências dos estágios são particulares no processo de desenvolvimento dos conceitos. As formas assumem

posições que são baseadas em experiências cotidianas sendo constituídas pelos sujeitos reiteradamente. Neste contexto, além da combinação (associação) e a generalização de determinados elementos concretos, entra em voga a discriminação, abstração e isolamento dos elementos, potencializando habilidades de examinar conceitos discriminados e abstraídos dos vínculos concretos e factuais da experiência. Passo a entender que, segundo Vygotsky, o pensamento complexo revela-se impotente, exercendo abstração fraca, sendo diluído na especificação de sentidos e na elaboração do verdadeiro conceito baseado na análise e síntese do processo.

A primeira fase, do terceiro estágio, em seu sentido mais essencial, é denominada como **processo de abstrações positivas e negativas**. Nesta fase, os objetos e as palavras precisam ser decompostas, analisadas, compreendidas e sistematizadas de tal forma que o sentido construído avança em sua função polissêmica. Neste sentido, a primeira fase desse terceiro estágio é muito próxima do pseudoconceito. Essa unificação dos diferentes objetos concretos abre brecha à percepção da criança, possibilitando indícios em duas partes desiguais, surgindo os processos de generalização.

A criança tem com base o máximo de semelhança em um processo mais pobre e mais rico que o pseudoconceito. Torna-se rico ao construir elementos que ampliam a diversidade, potencializa as compreensões perante o grupo ao qual estão inseridas, torna-se por este entendimento abstrações positivas. É mais pobre uma vez que estabelece vínculos ao aproximar-se numa simplificação do processo através de impressão vaga da identidade, sendo, portanto, abstração negativa.

O momento pelo qual a criança demarca um grupo de objetos em abstrações ricas e pobres, que é generalizado e depois reagrupa, segue atributo comum, torna-se uma característica recorrente da **segunda fase, do terceiro estágio**, que passa a ser denominado como estágio dos **conceitos potenciais**. Esta fase, muito semelhante ao pseudoconceito, pela aparência, torna-se enganosa enquanto possibilidade de compreensão e avanço na evolução do pensamento infantil. Consiste, por fim, na relação dos pseudoconceitos e os conceitos potenciais.

Nesta compreensão, os primeiros conceitos potenciais são complementares com relação à palavra, enquanto que o segundo aproxima-se ao significado elaborado. Estabelece-se, desta forma, uma associação desprovida do significado referencial, que esta palavra assume e a abstração torna-se cada vez mais presente no cotidiano, indo além do período transitório, uma vez que já se inscreve no processo de construção do pensamento.

Entendo essa complementação na perspectiva vygotskyana enquanto relação palavra e sentido construído pelo sujeito. Essas primeiras palavras, por construção lógica, são efetivadas nos conceitos potenciais que têm por referência prática um determinado círculo de objetos que a ela se torna comum. O domínio do processo de abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, oportuniza a formação de conceito mediante a evolução do pensamento infantil. Neste movimento, os conceitos potenciais e o desenvolvimento do pensamento por complexo, na teoria vygotskyana, demonstra uma aproximação compreensiva ao pensamento estruturalista e construtivista que, por esta via, enfatiza certa categorização no processo de desenvolvimento dos conceitos.

No sentido que está sendo elaborado nesta Tese, cabe pontuar que parto da compreensão de que os conceitos potenciais são decorrentes das ações experienciais do sujeito, consiste em produzir sentidos que provocam impressões particulares. O sujeito ao escolher um objeto, dentre inúmeras possibilidades, já demonstra um sentido, uma lógica muito particular. Generaliza-o segundo atributos comuns; demonstra que a relação com o pseudoconceito efetiva-se tanto na aparência quanto na essência, ou seja, no sentido construído através da palavra. Assim, assume função enquanto significante, tem relação com o real subjetivo e como o saber ser sujeito a partir de si mesmo, que se inaugura na existência e na realidade do ser, obtendo como possível resposta uma formulação singular, um caminho elaborado pelo sujeito, o qual se torna, por si mesmo, uma razão de ser.

Mediante estudo do desenvolvimento dos conceitos vygotskyanos, percebo um imbricamento e não linearidade entre as fases do terceiro estágio. Vygotsky faz em sua teoria, um avanço às questões relacionadas aos conceitos potenciais ao apontar uma diferença entre pensamento complexo e pensamento potencial. Essa dicotomia demarca a **terceira fase, do terceiro estágio**, que é denominada

conceitos espontâneos e conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em um nível de maturação dos conceitos espontâneos, que atinge grau cada vez mais elevado conforme a criança segue cronologicamente seu percurso de socialização.

Assim, os conceitos espontâneos, na teoria vygotskyana, podem ser compreendidos por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto que o conceito científico é sempre um processo construído por outros conceitos. Desta forma, os espontâneos e científicos não estão em conflito; fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas, motivados por situações diferentes.

Os conceitos espontâneos não se encontram restritos aos processos infantis, muito menos separados dos conceitos científicos, mas se localizam em movimento único e contínuo no processo interativo dos sujeitos. Em decorrência dos processos de compreensão da teoria vygotskyana não se pode discutir tais perspectivas como elementos dissociados. A formação conceitual não tem sua origem entre duas formas de pensamento, que entram em conflitos de entendimento, mas enquanto relações de caráter mais complexo e positivo, criando uma aprendizagem de base psicológica no processo de evolução do pensamento.

Segundo Vygotsky (2010, p. 93), “é através das experiências cotidianas que a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos”. No entanto, Vygotsky confirma que os conceitos espontâneos e científicos, inicialmente afastados, porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar. Isto posto, os conceitos espontâneos funcionam em ascendência apontando a capacidade de definir e operar por meio de palavras, enquanto que os conceitos científicos em descendência iniciam com a definição verbal e aplicação de operações mentais.

Vygotsky caracteriza os conceitos espontâneos como conceitos desenvolvidos naturalmente pela criança a partir das suas experiências cotidianas. Estes conceitos, principalmente indutivos, são formados em termos de propriedade perceptiva, funcionais ou contextuais, não sendo organizados em um conjunto de relações coexistentes e sistemáticas. Este, por sua vez, não é conscientizado e a

atenção nele contida orienta-se para o objetivo representado e não para o próprio ato de pensamento que o abarca.

Esta questão, portanto, faz um furo no entendimento que busco pelas vias de compreensão. Esta abertura torna-se inevitável e necessária que não haja respostas completas, fundada na razão científica, uma vez que ao entender a questão do ser que se reinscreve no real e na realidade por mais elaborado e construído pelo sujeito, sempre será uma produção por si e a partir de si. Assim, para Vygotsky, cognitivista, a criança aprende e, em consequência, desenvolve o pensamento, portanto, compreende-se que o desenvolvimento cognitivo é consequência de um aprendizado consciente e que corresponde a um trabalho intelectual. Enquanto que o significante da transmissão nos atos de escutar, pensar e falar tem um papel fundamental no modo singular de desenvolvimento cognitivo que, por ser singular, não pode ser generalizado e nem completamente explicado.

Esse entendimento conduz-me a apontar que o saber está respaldado sobre a constituição subjetiva, para além do conhecimento explicativo, que não pode ser elucidado ou categorizado. Deriva como saber, ato puro no processo de tornar-se sujeito do desejo e da linguagem. Tais compreensões assevera o funcionamento de cada sujeito, como ato singular, que se modifica em diferentes formas sempre que a realidade exigir “pois o saber atua a si mesmo e “presentifica” em ato e em expressividade - articula o real, sem esgotá-lo, dinamizando-o uma vez mais” (LIMA JR., 2019, p. 63)

Esta não conscientização está na ausência de um sistema de conceitos. A formação de um sistema conceitual baseado em relações recíprocas de generalidade torna os conceitos arbitrários, existindo uma forte aproximação entre os já construídos (espontâneos) e aqueles que ainda estão sendo elaborados em seu processo vivencial (científicos). Cabe demarcar que, na teoria vygotskyana, os conceitos científicos, por meio de atividades estruturadas, com a participação de outros indivíduos mais experientes, confere abstrações mais formais e conceitos mais definidos aos construídos espontaneamente.

Os conceitos espontâneos e científicos no adolescente restringem-se ao campo da experiência cotidiana, não se colocam acima do nível dos

pseudoconceitos e, mesmo apresentado todos os atributos, ainda assim não são conceitos do ponto de vista formal. A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento, visto que Vygotsky a considera como transitória.

Esse caráter transitório do pensamento, no período de formação de conceitos, torna-se nítido em ação fluida e funcional, revelando a natureza psicológica da própria ação ao compreender a importância que dá fundamento a atividade intelectual. Assim, a análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes da análise dos próprios conceitos, deste modo **à quarta fase, do terceiro estágio**, resulta no **domínio dos processos de abstração**, existindo, por fim, uma manifestação em sua definição verbal não coincidindo ao momento de seu surgimento, nem ao seu funcionamento.

Na teoria vygotskyana, a colaboração sistemática entre as crianças propiciará o amadurecimento das funções psicológicas superiores e conseqüentemente o desenvolvimento do pensamento por complexos. Os conceitos científicos diretamente associados ao poder explicativo vêm ao encontro dos conhecimentos cotidianos, formando assim uma relação carregada de singularidades, proporcionando a formação de conceitos que envolvem experiências e atitudes por parte das crianças e se desenvolvem por caminhos diferentes.

Para Vygotsky, a compreensão de que no pensamento por complexo a palavra torna-se generalizante e assume emprego funcional determinado, atinge o pensamento por conceitos e a função processual categórica. Entendo que a palavra é tomada enquanto significante. E por esta via, pode ser aplicada de diferentes maneiras, constituindo-se em sentido último enquanto verdade dado pelo sujeito. Este movimento, complexo-conceito, na teoria vygotskyana, pode ser compreendido enquanto processo de abstração e, por seu turno, inteiramente diverso, difuso, assumindo que o conceito instituído na palavra, carrega em si atributos abstratos ocasionando a distinção funcional e fundamental.

Essas duas vertentes, complexos e conceitos, mediante todas as flexões e derivações trazem em si a essência da teoria vygotskyana. O autor, referência deste estudo, constrói um arcabouço teórico e categorizado como forma potencial de

explicação dos processos do desenvolvimento dos conceitos, que sintetizam a abstração, trazendo em si uma construção de linearidade. Porém, em alguns momentos, Vygotsky tenta subverter a ordem e o encadeamento das ações, procura demonstrar através de um passo a passo o desenvolvimento da relação conceitual e, em última análise, apresenta que os estágios e as fases obedecem a um concatenamento de informações até atingir o objetivo na formação dos conceitos espontâneos e científicos. Ao chegar ao conceito científico, há uma canonização em que a criança carrega em si aspectos que implicam hierarquização e juízo de valor.

Embora estes se desenvolvam a partir de caminhos inversos, no processo de formação estão totalmente imbricados e completamente conectados. O importante, neste momento, é entender que os conceitos científicos englobam ações desenvolvidas pelos sujeitos em relação ao objeto, potencializando estruturas para o movimento crescente dos conceitos espontâneos. Para Vygotsky, o conceito espontâneo, em seu processo ascendente, abre caminho para o conceito científico, no seu processo descendente, criando uma série de estruturas fundamentais à evolução dos aspectos elementares mais iniciais de um conceito, conferindo-lhe dinamismo e fluidez.

Para Vygotsky, o processo de formação conceitual cria uma complexidade em que todas as funções intelectuais básicas façam parte. As palavras são compreendidas como meios indispensáveis à condução das operações mentais que canalizam a resolução de problemas, sendo um processo que atinge seu pleno desenvolvimento durante a adolescência mediante estágios e fases que estão fundamentalmente organizadas.

Assim, a formação dos conceitos ocorre mediante função e crescimento sociocultural global. O uso da palavra assume significado e referencialidade que pode ser diretamente modificada como meio para a formação de conceitos, sendo causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência. Nesta perspectiva, um conceito deverá ser aprendido mediante estágios e fases devidamente demarcados, pois sua construção é o resultado de intensa atividade mental desenvolvida pelo sujeito. Tudo isso traz muito que pensar e refletir no campo da Educação, pois estes aspectos da

problemática demonstram uma questão metodológica em que o sujeito torna-se alienado diante do processo de construção e elaboração dos conceitos.

Os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos influenciam-se mutuamente e não podem ser compreendidos como excludentes. No entanto, são metodologias distintas que convergem quanto à relação do sujeito e do objeto. Desta maneira, na perspectiva vygotskyana, os indivíduos, em especial as crianças, adquirem consciência de seus conceitos relativamente tarde, se considerarmos a capacidade de defini-los verbalmente e trabalhar esses conceitos de forma lógica.

Cabe, aqui, demarcar que o aspecto mais representativo de toda essa investigação está em entender a fonte de referência: o estudo experimental do Desenvolvimento dos Conceitos. Para tanto, foi necessário um investimento intelectual à procura de bases que pudessem dar um contorno epistemológico, como forma de compreender a formação de conceitos na teoria vygotskyana como um dos mais importantes ao desenvolvimento humano, o que vai além da percepção do indivíduo para a compreensão do sujeito. Há, por esta via, um descolamento, ao colocar o sujeito em condição de mobilizar níveis mentais cognitivos, por um saber (auto)expressivo, constituído de subjetividade, que é antecedente, pois existe em cada sujeito um modo singular de acionar as marcas que o constitui enquanto ser-sujeito.

A capacidade de se autorizar, desenvolvendo o senso crítico e a consciência sobre as operações intelectuais, mediante contextos sociais em que os sujeitos apenas recebem as informações de forma passiva tornam-se tão inadequadas quanto infrutíferas. A experiência e o contexto vivencial oportunizam a construção de compreensões singulares. O desenvolvimento conceitual pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como abstração, memória, atenção, os quais implicam em pensamento reflexivo. Tais compreensões permite-me afirmar que um conceito não pode ser simplesmente transmitido pelo outro; o sujeito constrói sua realidade, sendo singular antes de tudo.

CAPÍTULO 4

Assim, nenhuma teoria jamais dará conta de todas as explicações, sempre será a compreensão a partir do próprio sujeito. Ele se inscreve e só diz por ele mesmo em um processo constituído como um jogo discursivo na produção de sentido. O sujeito é singular, antes de tudo. Deste modo, se o tempo é do sujeito como a aprendizagem pode ser categorizada? Esta inscrição carrega em si princípios que ajudam na constituição e nas provocações subjetivas.

**PROVOCAÇÕES SUBJETIVAS:
ONDE ESTÁ A SUBJETIVIDADE EM VYGOTSKY?**

4.1. Nenhuma teoria jamais dará conta de todas as explicações, sempre será a compreensão a partir do próprio sujeito: um conceito não pode ser algo isolado, fossilizado, é preciso ir além, ser autor da própria história.

Um caminho possível e necessário no âmbito desta Tese refere-se ao levantamento de registros no campo da Subjetividade e do Desenvolvimento dos Conceitos para além das questões até aqui elencadas em seções anteriores. Compreendo que a partir da construção de laços e nexos relacionais dinâmicos entre as bases que norteiam as discussões: Lacan (1992, 1998) e Lima Junior (2012, 2015, 2019), passo a articular provocações sobre o Sujeito e a Epistemologia como potencial à Educação. Portanto, pretendo outro aspecto dinâmico às construções aqui abordadas, as quais traduzem, por mim, um entendimento mediante processo de produção de sentido como representação e compreensão do campo da Subjetividade.

Ao apresentar estes nexos referenciais, traduzo o modo que melhor compreendo, analiso e descrevo de onde assumo posição. Consequentemente defendo a perspectiva de forma singular, faço de antemão uma escolha que é apresentada como o objeto do meu desejo. Neste sentido, as elaborações, aqui concebidas enquanto ação e direcionamento requerem compreender como os autores basilares coadunam e convergem à construção das questões sobre a singularidade, não sendo antagônicas e sim complementares, traduzindo em alguns desdobramentos e avanços que irão reverberar na construção da Tese.

Para tanto, é necessário não somente empregar esforço e entendimento nos aspectos epistemológicos, como também ir além, mais especificamente, subverter as questões relacionadas ao Desenvolvimento dos Conceitos por Vygotsky, com contribuições teóricas no campo da Subjetividade e produção de sentido; discutindo efeitos decorrentes da escolha de um laço desta natureza para reorganizar os processos de produção, apropriação e ampliação no campo social da Educação.

Neste entendimento, a Tese parte do pressuposto de que o Desenvolvimento dos Conceitos é condição subjetiva. Implica compreender, em última instância, que os processos de categorização e hierarquização desenvolvidos

por Vygotsky, demanda um sujeito obliterado. Desta forma, vê articulada a tentativa de pôr em jogo a universalização das relações sociais cada vez que, com uma infinidade de objetos, propõe a compreensão a partir do sujeito e das relações com a subjetividade.

O que Vygotsky promove a partir de sua teoria é a coletivização da maneira de inscrição para todos, uma vez que a lei não opera em pôr limites, propõem-se normas e encaminhamentos que funcionam como suplências aos direcionamentos do próprio sujeito articulado ao desejo. Defende que o conhecimento já não está necessariamente dentro do indivíduo, contudo, para que haja, em certo sentido, a própria possibilidade de sua interação com o mundo externo. Desta forma, o desenvolvimento global se configura como um produto ofertado da interação entre potencialidades cognitivas e o ambiente externo.

A provocação, nesta tese, está justamente em subverter o discurso do “para todos”, ao discurso do sujeito articulado pela via do saber, o que demarca uma particularidade de estrutura peculiar à posição subjetiva, ao estabelecer relação epistemológica entre Desenvolvimento dos Conceitos na Criança e concepção de Sujeito nos processos de produção de conhecimento e atribuição de sentido. Inauguro, desta forma, um deslocamento do eixo das relações sociais, defendido por Vygotsky, ao papel preponderante da interação social e da cultura no desenvolvimento da linguagem e nos processos do pensamento. Essa concepção está em consonância com as bases de estudo de que o inconsciente é indissociável do laço social.

Nesta direção, importa, porém, acentuar que no processo de categorização dos conceitos elaborado por Vygotsky, o sujeito não assume compreensões abstratas e singulares. Este é constituído através das relações sociais, referindo-se, por conseguinte, com ordens a serem encaminhadas dentro de um complexo em que cada um inquieta-se em sua instância, sendo um reflexo para compreensão lógica dos conceitos.

O processo histórico do pensamento começa onde começa a história, e o seu ulterior desenvolvimento não é senão um reflexo, em forma abstrata e teoricamente coerente, do processo histórico, um reflexo realizado, porém corrigido segundo as leis que a própria realidade histórica nos ensina, pois o método histórico de investigação permite estudar qualquer movimento do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma mais clássica.

O desenvolvimento dos conceitos, revelados na análise experimental, devem ser concebidos historicamente e interpretados como reflexo dos estágios mais importantes porque passa o processo real de desenvolvimento da criança. Aqui, a análise histórica se torna a chave para a compreensão lógica dos conceitos. (VYGOTSKY, 2009, p. 200-201, *grifos meus*).

A concepção teórica defendida por Vygotsky está em compreender o homem como um ser social, pois o ponto de vista do desenvolvimento se torna o ponto de partida para a explicação de todo o processo e de cada um dos seus momentos particulares. As relações são estabelecidas com a natureza e com outros homens como produto e produtor num processo histórico e de poder. Assim, toda a constituição social está respaldada no outro e não exatamente na forma como o sujeito se inscreve no real.

Tem-se, então, que o conhecimento e “análise histórica se torna a chave para a compreensão lógica dos conceitos” (VYGOTSKY, 2009, p. 201) sendo constituída a partir das necessidades de um momento específico, o qual o homem passa a produzir seus modos de sobrevivência por meio do trabalho (relação de poder) e do uso de instrumentos (relação técnica-científica) desenvolvendo a linguagem. Constrói-se, portanto, outra realidade, agora socio-histórica, permeada pela cultura e pelo conhecimento.

Entendo esta concepção defendida na teoria vygotskyana, sobre o funcionamento e categorização, como submissa, uma vez que o desenvolvimento ocorre como produção de conhecimento entre os indivíduos mais experientes e direcionamentos menos experientes. Ou seja, a construção do conhecimento é decorrente de um processo de desenvolvimento individual e mecânico, uma vez que para se trabalhar os aspectos da abstração, torna-se necessário formulações de conceitos enquanto complexo, dinâmico e interfuncional, construído por meio da atuação e inserção, que aqui compreendo como laços sociais. Assim, torna-se fundamental, perceber que este movimento requer investigação a partir da perspectiva em que cada sujeito, ao seu modo, especifique o processo de elaboração conceitual e de produção de sentido.

Para ilustrar essa questão, recorro mais uma vez a Lacan (1992) e Lima Jr. (2015, 2012) cujo pensamento traz uma apreciação à própria constituição do sujeito

dividido, ao estabelecer relação que “traz a subjetividade como o fundamento dinâmico do ser-sujeito”. No entanto, Vygotsky, em um patamar anterior, estabelece uma diferença fundamental ao utilizar o método experimental pautado nos pressupostos filosóficos da teoria marxista do funcionamento dos processos mentais, em que demonstra preocupação com o encadeamento da estrutura e formação dos conceitos, dispondo, em segundo plano, os processos da singularidade humana. Assim, tem-se a exclusão do sujeito por parte da Ciência; sujeito este que é necessário reintroduzir em seu discurso, contemplando a dimensão da verdade como não-toda a partir da fala e a dimensão do saber naquele que se articula à cadeia significativa.

É deste lugar de apropriação que passo a estabelecer a atuação dos sujeitos como ação articulada e dinâmica, onde cada um desempenha a função que se constitui como sistema funcional complexo. Lacan (1992) aponta que “não há uma totalização do saber, ele é singular” (LACAN, 1992, p. 31) e que a falta é a incompletude imaginária que pode estar localizada em diferentes situações vivenciais, frequentemente distintas umas das outras, em estruturas complexas, através de sistemas ao utilizarem diferentes componentes em decorrência da situação aplicada. Neste processo de formação social, cada sujeito compreende e elabora a partir de si mesmo ao estabelecer laços a que venham sustentar a posição subjetiva.

Ainda por referência aos estudos vygotskyanos, as funções mentais superiores baseiam-se no desenvolvimento de funções psicológicas superiores que são adquiridas ao longo da história do indivíduo. Fortalece a plasticidade no entorno das relações sociais mediante instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos, os quais estão diretamente associados.

Vygotsky estabelece ao indivíduo que é possível verificar que toda vinculação se constitui através de relações sociais de poder, que se instaurou sob a articulação social do trabalho, no âmbito da produção material da existência, sob a função da luta de classes. Por este entendimento, é singular observar que a teoria marxista, defendida por Vygotsky, parte de uma compreensão generalizante e dedutiva da sociedade, do homem e da aprendizagem.

O Desenvolvimento dos Conceitos na teoria vygotskyana baseia-se em sistema funcional, devidamente categorizado, possuindo implicações diretas para o desenvolvimento psicológico. Uma organização básica resultante da evolução filogenética e outra sugerindo que o desenvolvimento das funções mentais - primeiro as elementares, depois as superiores – ocorram ao longo da ontogênese. Assim, a teoria, em sua instância inicial, desenvolve processos elementares mais fundamentais para funcionamento psicológico e, só depois, caso tenha alcançado um estágio superior, avança a processamentos mais complexos. Os instrumentos e símbolos constituídos socialmente definem a função mental superior que será acionada para realização de determinada ação, como por exemplo, a escolha de diferentes encaminhamentos para calcular números inteiros simples, dentre outras funções sociais.

Desta forma, um aspecto inicial do Desenvolvimento dos Conceitos está justamente no acesso ao conhecimento que é mediado pelos instrumentos e símbolos que Vygotsky apresenta como complementar à formação. Destaca a representação mental como elemento capaz de operar e possuir conteúdo de natureza simbólica o que, ao seu modo, representam objetos e eventos que substituem o espaço vivencial. Um segundo aspecto perpassa ao campo da origem dos sistemas simbólicos em que os elementos culturais e sociais fornecem aos indivíduos sistemas de símbolos que lhes permitem representar a realidade mentalmente.

Ao longo dos estágios de desenvolvimento, o indivíduo, mediante relações sociais e tendo o outro enquanto parâmetro, formaliza comportamentos socialmente aceitáveis gerando atividades intrapsicológicas, sendo, por esta via, possível afirmar que o desenvolvimento dos conceitos, em uma perspectiva vygotskyana, se dá de fora para dentro. O meio e as relações sociais são substanciais ao desenvolvimento e, conseqüentemente, a formação dos indivíduos socialmente organizados.

A partir desta proposição vygotskyana entendo o movimento empreendido ao processo de Desenvolvimento dos Conceitos enquanto princípio que é operado pelo sujeito e se reinscreve em sentidos. Representa uma instância significativa em que cada um articula, atribui a partir da linguagem, sentido singular à sua condição psíquica, tece uma versão de si mesmo que deriva do seu real. Este, afinal, “nunca

atinge o saber absoluto, seria apenas para marcar a anulação, o fracasso, o desenvolvimento ao término da única coisa que motiva a função do saber.” (LACAN, 1992, p. 36) Assim, o saber nunca será uma totalização, não há como o sujeito atingir o seu ápice, uma vez que não aponto para uma construção categórica com efeitos determinados, mas uma elaboração de sentidos únicos, dinâmicos e potenciais, onde cada um, ao seu modo de inscrição, faz o caminho e estabelece laços gradativamente singulares.

Neste movimento, cabe retomar algumas reflexões apresentadas em seções anteriores: os sujeitos agem da mesma forma? Apreendem seguindo modelos idênticos? E os desejos? É justamente por aí que penso o Desenvolvimento dos Conceitos como subversão a categorização e hierarquização generalizante de proposição vygotskyana, pois o saber é singular e o conhecimento, que está sempre em defasagem, atua de forma dinâmica e assimétrica, sem esgotá-lo.

Em vários excertos, da teoria de Vygotsky (2009, 2010) há o apontamento de que a “Ciência” e a “Psicologia” contribuem à construção do entendimento sobre os métodos tradicionais de desenvolvimento de conceitos. O pensador russo estabelece dois processos bastante distintos que os nomeou como método de definição e método de abstração. O primeiro **método – definição** – é operado pelo indivíduo quase que exclusivamente com a palavra, distanciando da noção de conceito, vinculado ao sensorial cuja percepção e construção sugerem como parte das relações com o meio. Sendo um método que exerce ação sobre o resultado e não sobre o processo; não se preocupa com a dinâmica e o desenvolvimento de aplicação; quase nunca consegue estabelecer relação entre o significado atribuído à palavra com a definição puramente verbal.

O segundo, definido como **método de abstração**, incide sobre os processos psíquicos que conduzem a formação de conceitos. Propõe de certa maneira a realização de experiências diretas das quais o indivíduo parte de elementos mais basilares para os elementos mais complexos e abstratos, daí a nomeação atribuída ao método, abstração das funções mentais. Este segundo método consiste em propor à criança que identifique características similares entre uma série de elementos abstraindo-as das demais características a que está perceptualmente relacionada. Uma problemática deste método está na troca do processo de síntese

por um processo parcial, deixando de lado o papel da palavra na formação de conceitos reduzindo-o ao processo de abstração, separando a característica principal da formulação de conceitos, que é a sua relação com a palavra.

Desta forma, um quadro parcial substitui a estrutura complexa da totalidade, principalmente por ser uma ação que identifica nos sujeitos um fragmento, demarcando que cada uma das fases e/ou etapas do desenvolvimento já constituem em si todo o processo. A palavra passa a representar um conjunto de objetos agrupados a partir da abstração de características relevantes desses objetos. A palavra torna-se, assim, um instrumento de análise da informação do mundo externo, embora o significado seja sempre um ato de generalização, modifica-se à medida que a criança se depara com outras situações de uso.

Vygotsky, insubordinando tal perspectiva, vai além destes dois métodos - definição e abstração - propõe o **método da dupla estimulação**, o qual considera o desenvolvimento das funções mentais superiores com o auxílio de dois estímulos: um recai no desempenho do objeto e outro no signo. O que a criança realiza é a representação sobre o potencial e o real, sendo elemento fundamental ao avanço das questões relacionadas a dupla estimulação que os indivíduos fazem uso no desenvolvimento dos conceitos.

Para esse autor, o nível de desenvolvimento real refere-se aos processos já consolidados na progressão dos indivíduos. Traduz, em certa medida, no que é capaz de realizar a partir da compreensão e participação social sem a interferência de outros, adultos ou colegas, mais experientes. Como contraponto a esta vertente, encontra-se o desenvolvimento proximal que age diretamente à constituição da criança que ainda não atingiu um domínio psicológico e social, necessitando da ajuda de outros mais experientes, a fim de que possa ser capaz de desenvolver-se através das constantes trocas. Este lugar na teoria vygotskyana, estabelece em sua formação um sentido lógico que transpassa o desenvolvimento dos conceitos.

Minha provocação aqui se encarrega em compreender que no Desenvolvimento dos Conceitos, nos termos já apresentados, o aspecto estritamente epistemológico da problemática na teoria vygotskyana está diretamente associada ao processo de Desenvolvimento dos Conceitos mediante natureza

psicológica. Ao criticar sobre os métodos de definição e de abstração e conduzir novo experimento através do método de dupla estimulação, Vygotsky, por seu turno, definiu que ao invés de oferecer ao sujeito um estímulo e observar os resultados, propôs recursos que auxiliassem ao desenvolvimento e que permitissem respostas diversas, para além da imitação, continuando numa perspectiva estímulo-resposta, não havendo uma previsibilidade da resposta.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. Uma consequência direta é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas dos testes diagnósticos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2010, p. 101)

Toda essa demarcação mediante teoria vygotskyana traz à Tese um deslocando em minhas bases referenciais, haja vista compreender que o sujeito constitui-se através da subjetividade, onde “o real só ascende ao simbólico do sujeito, por sua (auto)nomia (...) o da coisa em si, nunca redutível ao simbólico; o da coisa por sua versão simbólica ao sujeito singular.” (LIMA, JR. 2012, p. 28), assim o saber atua o real como realidade específica e relativa, o conhecimento vem no só depois e para além do relacionado com os processos mentais e cognitivos. Assim, a Ciência instituída como a verdade para o sujeito cientista, necessita de rompimento em tais bases, uma vez que potencializa abrir caminho e entendimento à importância do sujeito ao estabelecer a relativização da verdade, não afirmando sobre a verdade do sujeito como algo fossilizado, categórico, mas uma verdade simbolizada.

O saber autoexpressivo inerente a cada sujeito, mediante tal experimentação, apresenta contorno e entendimento diversos, antecede o momento da consciência capaz de interpretar e reproduzir conhecimento. Cada um traduz sua condição psíquica através dos estímulos apresentados, não existindo, por fim, a fórmula única. Os sujeitos são autores da própria história, constrói o caminho que lhe apresentar mais significativo.

Outra questão, que se inscreve nestas provocações, está relacionada ao método de dupla estimulação como proposta sobre o comportamento humano em

geral, sendo apenas a resposta a um determinado estímulo constituído como o auxílio de mediações e signos. Somos marcados pela falta, como seres de sentido e pela incompletude, nos constituímos pela via do saber, que é singular, visto que “dar conta da falta é um saber, que articula o ser, portanto, é também um ato de subsunção do ser, um ato de poder (poder ser).” (LIMA JR, 2019, p. 65). Portanto, o método vygotskyano preocupa-se com uma estrutura de funcionamento lógico universal, na tentativa de responder através de uma metodologia às questões relacionadas ao indivíduo, negando com isto o processo complexo de constituição dos sujeitos pela via do saber.

Em contrapartida, o pensamento vygotskyano pressupõe que a linguagem seja indispensável à formação das funções psicológicas superiores. A especificidade está na elaboração dos conceitos mediante transferência, troca de informações entre mais e menos experientes. Por último, na aplicação das construções socialmente elaboradas, aponta que este processo não é natural e sim significativamente influenciado pelo meio social dentre outras possíveis, direcionando que a questão que se inaugura pressupõe entender que o Desenvolvimento dos Conceitos não é estático e isolado, ocorre durante todo o processo vivencial do sujeito, nunca se esgota, “não cessa de não se inscrever” (LACAN, 1998, *Apud.* LIMA JR., 2015, p. 15) ao parafrasear que é relativo ao saber ser e estar do sujeito em determinado estado das coisas e de Realidade.

Neste sentido, compreendo que a maneira pela qual o sujeito elabora o conceito já sofre interferências mediante forma, conteúdo e inscrição socio-histórica, bem como o resultado final alcançado. Mesmo que o outro faça parte do processo de troca, jamais será possível uma transferência total e uníssona. Este, por seu turno, carrega em si toda uma verdade que o faz e o torna singular. Assim, o desenvolvimento de um conceito não pode ser algo isolado, fossilizado e imutável, mas através de

uma ordem de organização (funcionamento, dinamização) psíquica que se dá na infância, através da ação específica e original da criança que é singular, irreduzível, incomparável e não hierarquizável. (...) comporta um modo de elaboração próprio, singular, basilar e primário para desdobramentos posteriores em termos cognitivos, linguísticos, diretamente ligados às ações de pensar consciente, de interpretar, etc.. (LIMA JR, 2019, p.65)

Nota-se, assim, o caráter inovador pontuado nestas provocações, uma vez que para a criança, a condição de sujeito ocorre numa ação de saber puro. Pouco ou quase nunca, durante a primeira infância, a criança utiliza do conhecimento científico para consolidar sua relação com o mundo vivencial. O saber atua o real como realidade particular, e somente após uma série de questões outras que o conhecimento estará relacionado aos processos mentais. Trata-se de uma leitura específica, de uma novidade que se apresenta no campo do saber, em um momento que o conhecimento se impõe ao sujeito de maneira radical, assinalando que a falta é inerente à constituição de qualquer lógica, visto que a falta radical está implicada na constituição do sujeito.

O saber (auto)expressivo é antecedente ao momento da consciência, oportunizando interpretar os conhecimentos elaborados no âmbito social. Torna-se a entrada do sujeito no simbólico, em que a criança, um ser de linguagem, poderá atingir níveis de elaboração extremamente singulares. A partir do momento, que isso é sabido, que algo chega ao saber, há alguma coisa perdida, o objeto em si é perdido, sendo um resíduo da função significante em razão da constituição do sujeito como barrado. Assim, na presentificação da falta, o sujeito relaciona-se aos objetos ofertados, funcionando como a causa do desejo, um referente ao real que lastreia a cadeia significante.

Neste horizonte, o sujeito não tem consciência do que se quer encontrar ou explicar. Ele é puro saber-ser. A resolução está a serviço da comunicação, da linguagem, do entendimento dos problemas elaborados através dos mais diversos estímulos cognitivos, acionados pelo saber expressivo constituído de singularidade. Portanto, depois de cada tentativa em resolver o problema, aumenta-se o número de possibilidades conduzindo a um processo de estimulação sendo subjetivo.

A questão que se instaura está na relação que a Psicanálise expõe entre Real e Simbólico, como possibilidade de compreensão do dinamismo do saber e da transmissão como estatuto do sujeito enunciativo, através da linguagem e do pensamento. Ela, a Psicanálise, opera através de livre associação, onde o sujeito é requisitado a falar, sendo, em certa medida, produto de um pensamento aparentemente desorganizado. Desta forma, coloca-se em questão o sentido que o sujeito atribui, extraíndo o saber do Real.

Assim, a Psicanálise só opera pela via da falta, a Verdade é abordada por aquilo que se possa dizer e modificá-la, pois o inconsciente não é coletivo. Por esta via, percebo o deslocamento com relação a teoria vygotskyana, uma vez que esta defende que o indivíduo opera através de experiências coletivas e de trocas constantes. Enquanto Vygotsky aponta para um indivíduo em que o desejo é substituível e consciente, a Psicanálise assinala sua transmissão inconsciente e faz aparecer um saber próprio do sujeito.

Isso expõe que o Real é um dos impossíveis, sendo, improvável determinar através de funções lógicas, pois “o Real como impossível; o Real como aquilo que falta sempre ao seu lugar, o Real como o que não cessa de não se escrever” (LIMA JR., 2012, p. 76). Assim, só haveria possibilidade de inscrição mediante formalização, um modelo que oportunizasse uma categorização, mediante lógica científica um estado de significância, que, ao meu modo, não traduz em sentido.

Esta questão envolvendo o Real e o Simbólico torna-se o início do processo de desenvolvimento. O significado sendo um ato de singularização é modificado pelo sujeito quanto este inventa ou cria um novo significante. Estabelece, com isto, uma posição que me faz compreender que o conceito ocorre de modo distinto, através da elaboração inconsciente das experiências ou pelo poder de apreender o Real.

O conceito na teoria vygotskyana, por sua vez, abre caminho para uma noção de desenvolvimento do pensamento conceitual em três fases: pensamento sincrético, por complexos e por conceito. Todos esses hierárquica e categoricamente definidos como etapas a serem seguidas pelos indivíduos. Gerido a partir deste modelo algumas categorias de desenvolvimento conceitual, iniciado no pensamento sincrético ou fase do nexos desconexo até atingir a pseudoformação conceitual.

Complementando este primeiro momento, no pensamento por complexos as ligações entre seus componentes são concretas, sendo produzidas pela experiência direta do sujeito com o mundo social. A referencialidade está diretamente associada ao meio. A diferença fundante entre um complexo e um conceito demonstra-se através da relação estabelecida, haja vista o conceito agrupar os objetos de acordo a um atributo enquanto que no pensamento por complexo estas ligações podem ser

diversificadas. A essência do pensamento por complexos está no excesso de conexões, mediante insegurança da abstração tornando-o diverso em seu contexto.

Para além da questão dual, complexo e conceito, não há, pela via da Psicanálise, como precisar a forma como evolui o dinamismo do saber, tudo deriva dos processos de subjetivação em que os sujeitos estão imersos. Isto rompe com o sentido construído por Vygotsky, que segue a hierarquização evoluindo em estágios estruturalmente delimitados.

Assim, no complexo associativo a criança é apontada pela semelhança recorrente entre os traços de determinados objetos. Enquanto que no complexo coleção apresenta-se vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática e efetiva da criança. Mais além, na fase do complexo em cadeia, os objetos são associados seguindo um determinado sentido e constituindo uma cadeia conceitual; porém, quando se analisam figuras geométricas que constituem essa cadeia, não é possível observar uma relação significativa entre todos os objetos, uma vez que os traços considerados para o agrupamento são alterados ao longo da formação do complexo.

Em seguida, a criança ao atingir tais estágios passa ao complexo difuso sendo representada na vida social e particular mediante generalizações respaldadas em semelhanças funcionais dos objetos particulares. Então, a essência deste complexo são as generalizações produzidas, mais precisamente, ausente de uma verificação prática imposta pelo sujeito. Por fim, a questão que se inscreve está na elaboração de um esquema de desenvolvimento que não prevê falta, incompletude, logo pretende completar e explicar em absoluto.

Por fim, e não menos importante, encontra-se neste processo hierárquico de Desenvolvimento de Conceitos por Vygotsky o pseudoconceito. Este serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos. Este estágio representa o ponto mais complexo do desenvolvimento pela simples razão de que no cotidiano os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente.

O pensamento por complexo permite a unificação de impressões desordenadas possibilitando generalizações. Porém, só isto não é suficiente para que se fale em conceito, torna-se necessário que, além das generalizações, entrem em questão as abstrações, ou seja, a generalização é vista como resultado de um emprego funcional da palavra, porém é importante que se perceba que a palavra também é signo, que pode ser aplicado de diferentes maneiras e que podem servir como base para diferentes situações.

No desenvolvimento dos conceitos, a palavra é uma interseção que a princípio tem importante função e, posteriormente, torna-se um signo. No processo de desenvolvimento, os sujeitos interagem com os atributos presentes nos elementos do convívio social, sendo esta interação direcionada pelas palavras e relações sociais constituídas entre eles, como forma de designar o funcionamento e o entendimento a partir do meio em que o sujeito faz parte. No desenvolvimento das funções mentais superiores há uma construção singular entre os atributos presentes nos elementos do mundo social de maneira lógica e culturalmente organizada.

Vygotsky, na abordagem sobre Cognição explorou com muita maestria as categorias e hierarquizações possíveis, servindo como representação de uma época em defesa de uma perspectiva científica, que é base e fundamento do método científico. Porém demandou forte atenção a um sujeito que fosse completo e, nesse esforço, fracassado, uma vez que o ideal da Ciência é um sujeito integral.

Compreendo que este elemento torna-se uma incompletude de representação, em que não admite um encontro entre o desenvolvimento dos conceitos e os processos subjetivos, como duplo dinamismo representado pela realidade em si e a simbolizada, obliterando o sujeito nas possíveis formas de elaboração e autorização. O foco vygotskyano estava nos objetos que se aproximam por um significado comum, não pela força de seu repertório, mas pela semelhança que eles desempenhavam e estabeleciam em suas diversas impressões. Por esta via, o núcleo de análise recai sobre o objeto, reproduzindo o modelo clássico da Ciência, contudo, a virada epistemológica que aqui defendo está em pensar o sujeito de forma dinâmica através da elaboração e produção de sentido.

4.2. O Sujeito se inscreve e só diz por ele mesmo: o saber e a produção de sentido.

O delineamento fundamental do desenvolvimento humano está em compreendê-lo como singular. Porém, o traço principal da teoria vygotskyana, aponta um estudo integrado, abarcando as relações sociais e os vários momentos da evolução psíquica (estágios do desenvolvimento), numa perspectiva abrangente e global. As funções psicológicas superiores essencialmente humanas, tais como atenção, memória, abstração e comportamento, produtos da atividade cerebral, apresentam em sua base referencial aspectos biológicos, enfatizando os resultados da interação do indivíduo com o meio social.

A constituição dessas funções psicológicas é caracterizada pela relação estabelecida através dos signos, dentre elas a linguagem, que assume posição fundamental, sendo por este meio que o sujeito se constitui e se inscreve. Assim, através dos sistemas de signos, busca-se estudar o desenvolvimento do intelecto puro e não como produto da história do desenvolvimento, ao “atribuir o uso dos signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e significados.” (VYGOTSKY, 2010, p. 10), uma vez que os processos mentais superiores mediante desenvolvimento histórico-social que o sujeito faz parte torna-se fundamental, traduzindo em autonomia diante da realidade.

Vygotsky aponta que o desenvolvimento na base cognitiva e social, sem privilegiar um em detrimento ao outro, mostra os diferentes estágios e vínculos entre cada um. É, justamente, por levar em conta essa dimensão integradora não fragmentando os diferentes elementos na evolução humana, que entendo o desenvolvimento dos conceitos na criança como uma necessidade de compreensão pela via da subjetividade; marcado por traços específicos e fortemente demarcado pelos laços sociais, onde a constituição do sujeito se dá em um movimento singular.

Essa forma de estabelecer relação entre os sujeitos e só depois convergir em funções psíquicas tem como primazia o princípio social sobre o natural-biológico, provocando com isto um deslocamento às compreensões vygotskyanas. Esse movimento torna-se fundamental quando se busca compreender a formação do

psiquismo dos sujeitos numa perspectiva historicizada. Trata-se de captar o sentido dinâmico, onde o sujeito assume posição, com estrutura flexível e móbil, sendo necessário que ele consiga, ao seu modo, dialogar com as mais diversas esferas, caso contrário, a condição deste sujeito estaria obliterada, destinada a permanente assimilação, acomodação e reprodução, mesmo que infinita, posto que o sujeito que se inscreve na teoria vygotskyana é epistêmico.

Essa visão se contrapõe a ideia de desenvolvimento linear, em etapas definidas e seguidas, que compreendem períodos marcados e sucessivos. Aspectos dos diferentes momentos do desenvolvimento não são propriamente “superados” por outros, mas podem reaparecer em outra fase da vida, ganhando novos sentidos de acordo com as diferentes condições do sujeito. Esta posição assumida, leva em conta o contexto em que o sujeito vive, considerando as influências do ambiente social e as experiências culturais, não sendo estático e homogêneo; ele também transforma-se com o sujeito.

A cada novo contexto em que o sujeito se inscreve estabelece um tipo singular de interação. Conforme a disponibilidade este interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, extraindo dele os recursos para o seu desenvolvimento. Este, se baseará nas necessidades e situações particulares específicas no momento de vida, conferindo um caráter relacional ao processo de desenvolvimento.

Noutras palavras, a provocação sobre o sujeito e a relação com o saber está na compreensão da constituição subjetiva que, consiste em deslocar o ato do sujeito sobre a coisa estrutural, como condição subversiva, no duplo sentido, de um lado a mudança, de outro a atuação do saber que permite ao sujeito elaborar formas de compreensão que não estão subjugadas pela razão instrumental. A linguagem humana assume funções básicas de comunicação social e de pensamento generalizante, onde além de permitir a relação entre as pessoas, simplifica as experiências criando categorias conceituais, facilitando o processo de abstração e generalização.

Todos estes processos cognitivos são válidos dentro de determinadas condições relativas aos sujeitos com seus contextos vivenciais, “os quais permitem

ao ser humano articular/ criar/ produzir soluções, sempre transitórias, inacabadas, incompletas, relativas e, portanto, dinâmicas” (LIMA JR, 2012, p. 36) à uniformidade, padronização e representação lógica conceitual. Isto mostra que na compreensão do saber há formas diferentes de se produzir sentido, para além do modo científico em que todos são absolutos e não há relativização. Busca-se com isto uma defesa da subjetividade nos processos educacionais e, por seu limite, um deslocamento na racionalidade científica.

Desta forma, torna-se necessário superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico, como pontuado por Vygotsky nos anos 1930. Sendo fundamental abordar a temática como um mecanismo de superação implicando compreender a relação do sujeito com a sociedade constituída, “como processo histórico de produção de sentido ou significado, que se institui a partir de diferentes modos de encontrar sentido para o viver e para os problemas da existência humana.” (LIMA JR. 2015, p. 34). Neste contexto, por meio dessas ações, relacionam-se com o meio e, em cada estágio vygotskyano, formando-se necessidades específicas, enfatizando que o desenvolvimento dessas atividades condiciona às mudanças mais importantes nos processos psíquicos e particularidades da sua singularidade.

Vygotsky apresenta alguns estágios ao desenvolvimento dos conceitos, os quais podem ser compreendidos através da comunicação emocional do bebê (complexo associativo); atividade objetal manipulatória (complexo-coleção); jogos de papéis (complexo-cadeia); atividades de estudo (complexo difuso); comunicação íntima e pessoal (complexo pseudoconceito); e atividade profissional/ estudo (pensamento por conceitos). Nesta relação, ele estabelece com a sociedade, um processo de assimilação de tarefas, atividades humanas e normas de relacionamento com o meio social. A criança passa, em sua ótica, a fazer uso de diversos recursos para estabelecer interlocução com o meio, através do choro e outras expressões de comunicação social.

Têm-se início, na inserção em tais complexos, a formação da consciência e a diferenciação dos sujeitos na teoria vygotskyana. As questões ficam extremamente demarcadas, o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais e faz uso mais recorrente das funções da linguagem. Neste entendimento, a

mediação é constituída pelo sujeito sobre si, “quando se diz à criança que pressione a tecla do pão em resposta a figura do cavalo, ela responde: ‘Não, eu quero a tecla do trenó’. Isso mostra que ela está mediando a estrutura”. (VYGOTSKY, 2010, p. 79). Assim, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular, “a criança não mais se restringe ao uso das relações já disponíveis (tal como cavalo-trenó), mas é capaz de criar suas próprias relações”. (VYGOTSKY, 2010, p. 79). Por assim dizer, não seria isto uma situação em que a criança assume posição autoral? Não estaria, em seu contexto vivencial, atribuindo sentido, construindo relações diversas e, em alguns momentos, apresentando uma relação com o meio social e psíquico? Ou seja, não seria uma subjetividade na teoria vygotskyana?

É por tal entendimento, que esta Tese pode assumir, em primeira instância, uma relação mais singular, enfim, possibilita ampliar a compreensão de Conceito a partir do pensamento vygotskyano, estabelecendo uma relação epistemológica com a Subjetividade no processo de produção de sentido. Isso, no entanto, advém ao momento em que os sujeitos, compreendo sobre si e a partir de si, resultam nas marcas singulares, na formação e constituição de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural, que constitui as experiências. Ou seja, subjetivamente atribuem sentido, que ocorre mediante processos historicamente formados, de transformação dos objetos do meio vivencial, dos tipos de relações estabelecidas, bem como pela conversão de padrões socialmente elaborados.

Nas palavras de Vygotsky, “a criança adquire conhecimento simplesmente ao operar um objeto e estabelecer como ele um processo de mediação, logo desenvolve um conceito” (VYGOTSKY, 2010). Este desenvolvimento oportuniza a criança a consciência social e o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural podendo ser assimiladas mediante experiências com o meio. Começa a ocorrer uma transição do pensamento concreto, um sistema criança e objeto social, numa assimilação de procedimento de ações com os objetos, ao pensamento abstrato, ação desenvolvida no sistema criança-adulto social que tem predominantemente atividade humana. Os conteúdos convergem em ação interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, sem desejos e propósitos.

Há aqui um tempo hipotético ou lógico. Para a Ciência, o saber manifesta-se enquanto conhecimento e para a Psicanálise institui-se como Real. A problemática que se inscreve está, justamente, na inadequação e construção do conhecimento científico através do saber, o qual oportuniza ao sujeito consciência social e conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural, podendo, por seu turno, ser assimilada mediante experiência com o meio. Então, resta a impossibilidade em determinar qual o tempo lógico anterior e primário onde o sujeito, enquanto ser, dará ao simbólico e, assim, à Linguagem, efeitos de sua forma de lidar com a falta. Isto é o que dinamiza o ser de linguagem, a própria linguagem e o pensamento. Então, “é através do saber ontológico que engendra tanto o pensamento quanto à linguagem, pois pensamento é linguagem.” (LIMA JR., 2019)¹⁹. Eis o paradoxo que se instaura aos campos da Cognição e da Psicanálise.

Ao defender a existência de relações complexas entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky aponta dois níveis de desenvolvimento fundamentais à criança. O primeiro nível é denominado real que é constituído pelas funções psicológicas já consolidadas, enquanto que o segundo é proximal compreendido como as funções potenciais, as quais podem ser identificadas por meio da solução de tarefas com o auxílio de outros sujeitos mais experientes. Percorrem caminhos complexos que não são imediatos, porém complementares, transpassados pela produção histórica de seu contexto e suas relações sociais e de poder; o primeiro caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que o segundo evidencia prospectivamente.

O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. (VYGOTSKY, 2010, p. 103)

À medida que ocorre a interação com outros sujeitos, a criança desenvolve-se, sendo capaz de manipular vários processos que, sem ajuda e sem interferência do meio, seria mais difícil de ocorrer. Assim, a zona de desenvolvimento proximal

¹⁹ Contribuição de Arnaud Soares de Lima Jr., orientador da pesquisa, durante a banca de qualificação que ocorreu no dia 27 de setembro de 2019.

que é mais prospectiva tem um valor mais direto e dinâmico ao processo de instrução que o nível retrospectivo. Portanto, na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas serem organizadas com a finalidade de oportunizar a criança à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela sociedade.

Há, através desta vertente vygotskyana, uma catequização da Ciência como traço do projeto positivista. Este traço repousa na observação dos fenômenos por meio da promoção da experiência sensível, torna-o único e capaz de produzir a partir dos dados concretos a verdadeira ciência, sem influência de qualquer atributo teológico ou metafísica, subordinado a imaginação, à observação, tomando como lastro o mundo físico e material. Desta forma, o positivismo nega à ciência qualquer possibilidade de reconhecimento dos fenômenos naturais e, principalmente, sociais. Por este entendimento, qualquer pesquisa que se inscreva, por um caminho outro, é considerada de menor importância, uma vez que não podem, em alguns casos, serem comprovados pela lógica matemática. Assim, torna-se um estudo inútil e inacessível, voltando-se para a descoberta e o estudo das leis, com relações constantes entre os fenômenos observáveis.

A meu ver, a Ciência ao estabelecer um método enquanto verdade única e possível, nega ao sujeito a possibilidade de ser. O sujeito autor constituinte de si e autônomo, sendo ser de sentido, torna-se responsável pelas condições materiais e simbólicas para que, de modo singular e específico, possa dar conta das necessidades, tanto pelo seu caráter histórico, quanto pela sua condição simbólica. Um dos pontos mais relevantes, por esta vertente, está na complexidade que se manifesta, uma vez que o objeto é o sujeito em inter-relação através de laços sociais, carregado de ambiguidades do ser humano e do ambiente, o que contribui com essa complexidade.

Para Feyerabend (2007, p. 20) “Tudo que podemos fazer é dar uma explicação histórica dos detalhes, incluindo circunstâncias sociais, acidentais e idiosincrasias pessoais”. Assim, as interpretações que subordinam essa afirmação trazem sentido e percepções singulares, rompendo uma visão reducionista, a fim de oportunizar explicações cada vez mais particularizadas. Entendo que o êxito que se inscreve para a Ciência não pode ser utilizado como forma e garantia de

padronização aos problemas ainda não resolvidos, isto porque se um determinado método falha ou não responde, ele aponta algo que ultrapassa essa formalização não se limitando a um conceito, mas a um sujeito real.

Com isso, nem toda descoberta é explicada da mesma maneira, traz em si, procedimentos que apresentam resultados e, em outros contextos, não decorrem da mesma forma e potência. Por esta posição, os sujeitos desenvolvem maneiras infinitesimais de criar e produzir sentido, onde a historicidade e a forma de inscrição enriquecem o que dá essência à vida, trazem um significado todo particular. Portanto, o processo de elaboração e constituição do sujeito não é somente um fenômeno da consciência, mas um sentido outro que se refere a um processo dinâmico, aberto e singular.

Introduzo, neste ponto, uma diferença entre o “indivíduo” estruturado por Vygotsky e o sujeito subjetivo. A ideia do indivíduo passivo, do estímulo-resposta, produtor de sistema de processamento de informação, do cognitivismo e do comportamentalismo, muito próximo da ideia de sujeito máquina, traduz o indivíduo produto da teoria vygotskyana. Enquanto que, pela via da Subjetividade, lugar que assumo nesta Tese, o sujeito é dinâmico, inserido em contextos e situações vivenciais que se articulam através da produção de sentido e dos laços sociais, inscrevendo-se continuamente. Este é um sujeito barrado, da falta. Nesta concepção de sujeito, deriva o que se concebe enquanto subjetividade. Se o processo de subjetivação é algo que não cessa é porque o sujeito inscreve no Real, sendo este o que “nunca cessa de se inscrever” (LACAN, 1998, *Apud.* LIMA JR., 2015, p. 15), enquanto Real pulsante, gerador de mudanças subjetivas, que advém pelo processo de subjetivação.

Uma vez direcionado por tais princípios, compreendo que a teoria vygotskyana, através do desenvolvimento dos conceitos, permite, pois, determinar hierarquicamente os passos futuros do indivíduo, bem como a dinâmica estabelecida em seu desenvolvimento. Assim, o sujeito como ser autônomo, ativo, diante da Realidade atua sua condição inerente como saber, numa dinâmica da ação em produzir sentidos inteiramente diversos. A forma como cada sujeito subjetivamente se autoriza oportuniza resultados diferentes, o estado do desenvolvimento mental só pode ser determinado referindo-se aos processos realizados, não nos dando

garantias de como ocorrerá, pois entra em questão interferências subjetivas em decorrência do ser-sujeito.

Lima Jr. (2015), nesta mesma perspectiva, fala do sujeito como instância subjetiva, que é também uma consubstanciação. Assim, o saber admite a incompletude da representação e literalização da Realidade, uma vez que

diante de uma equação que é a fórmula mínima de conhecimento para dizer de modo máximo da essência da coisa, aquela que tem um saber sobre a coisa, olha a fórmula e compreende, num ato compreensivo inconsciente, sem demonstração e num primeiro momento, sem pensamento, mas repleto de subjetividade. Dá-se um encadeamento de sentido por uma individuação daquilo que ultrapassa e que não se reduz ao nível do pensar/dizer, mas pela via do saber; que é uma espécie de **consustanciação** entre o saber da coisa em si e o saber subjetivo do sujeito. (LIMA JR., 2015, p. 30)

Acontece, pois, mediante elaborações que o sujeito realiza, outorgando sentido, sem se esgotar, sem limite, sem estabelecer uma fronteira. Esta atribuição torna-se “ato fundado pela falta da coisa elaborada no simbólico” (LACAN, 1992), pois é a partir daí que ele ascende e vivifica o que se torna um saber subjetivo. A partir deste lugar de entendimento, aponto que saber é “ato expressivo do ser que possibilita uma relação com o objeto, sendo compreendido como estética elaborada pelo sujeito” (LIMA JR., 2015). Assim, é possível criar uma versão subjetivada do objeto em si, mesmo que não se tenha conhecimento sobre este objeto, ocasionando um deslocamento a posição defendida ao enunciar que o saber gera conhecimento.

Lacan (1992) em O seminário: O avesso da Psicanálise defende o sujeito dividido, tomando a Psicanálise pelo avesso, pois para ele o “avesso é assonante com a verdade” (LACAN, 1992, p.57) o que compreendo como outra forma e com forte aderência a minha compreensão ao estabelecer o laço social entre os sujeitos, no qual se articula na relação entre linguagem e gozo. A partir desta articulação Lacan (1992) nos propõe a experiência analítica como prática de discurso na elaboração do laço. Os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem e, portanto, denominados discursos. Enquanto que discursos são, na interpretação lacaniana, os quatro modos, apontados por Freud, como fontes de relacionamento e de sentido produzidos pelo homem.

A partir deste entendimento, cada um dos quatro discursos possíveis ao sujeito vincula-se socialmente: discurso do mestre, universitário, analista e histórica trazendo a partir do que está aí, uma possibilidade de leitura e de fala. Assim, Lacan (1992) interpreta-os enquanto viabilidade de relacionamento, que em certa medida, demonstra influência freudiana respaldada nos três impossíveis: governar, educar, analisar.

*...as três profissões em questão, que nesta passagem anterior chama de *Regieren, Erziehen, Kurieren*, o que está evidentemente de acordo com o uso do lugar comum. A análise é novidade, e Freud a dispõe na série de substituição. *As três profissões - se é que se trata de profissões - são então Regieren, Erziehen, Analysieren - quer dizer, governar, educar e analisar.**

Não se pode deixar de ver o recobrimento entre estes três termos e aquilo que distingo este ano como o que constitui o radical dos quatro discursos. Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras... (LACAN, 1992, p. 176-177, *grifos meus*)

Educar, analisar e governar são ofícios impossíveis, segundo Freud. Torna-se a raiz dos quatro discursos lacanianos, articulados pelo significante. Estes impossíveis podem ser observados como aqueles que exercem o engajamento da palavra, sendo Lacan quem aponta a palavra como um instrumento falho e, na tentativa, em dizer toda a Verdade, inscreve-se como impossível, pois o sujeito nunca consegue uma totalização sobre o objeto e sobre o que se quer expressar. Por esta falta, a verdade é uma construção do sujeito, resvala o indizível e, no entanto, sempre há uma aproximação, em algumas situações, com o real.

Sendo a análise um dos impossíveis, dos quais pode afirmar que se tem um sucesso insuficiente, o ato analítico é destinado a permanecer sempre diminuto, no sentido de que ele não pode deixar de ser parcial e limitado. Desta forma, não há como garantir o domínio da lógica e da ação, existindo um distanciamento entre ambos, uma vez que este último participa do movimento do real, onde não é possível um resultado totalizador.

Por essa razão, é impossível dizer toda a verdade. Torna-se um ato que só pode ser insuficiente para exprimir o real. Essa falta fundante é constitutiva da condição humana, que nos faz seres limitados e através do ato analítico, do educativo, assim como do ato de governar são considerados como apropriados,

algumas vezes eficazes, mas nunca operam com a exatidão. Reconhecer essa imprecisão significa legitimar o sujeito enquanto ser, que atua através do Real, Simbólico e Imaginário.

Neste movimento, o que resta de tangível é o saber que se apresenta. Das formas de simbólico, a fala aproxima-se mais do real; ao mesmo tempo em que se apresenta como inconveniente por ser instável. A fala é transitória e a escrita é imutável, porém, somente a fala faz corte; a escrita faz arquivo em um ato contínuo que escapa à vida e que pode ser interrompido pela fala, pela voz e pela escuta.

O impossível não se escreve, não se fala, age na singularidade do sujeito. É ato, ação de corte, que abre o real à simbolização. Analisar é, por este entendimento, uma ação de ofício, numa relação com a verdade do sujeito, em que duas vertentes convergem: ação da fala e do real, que escapa à apreensão pela simbolização e pela fala. É, então, por assim dizer, que a esse impossível o significado diz uma verdade e o significante toca o real.

No que se refere ao saber, Lacan (1992, p. 30) descreve como “algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 , a outro significante S_2 ” fazendo surgir o sujeito barrado ($\$$). No entanto, ele ainda enfatiza que “é justamente na medida em que não se sabe, que reside a base do que se sabe”. Essa posição, também abordada em Os Escritos na seção “A Ciência e a Verdade” (LACAN, 1998) traz, de certa maneira, uma explicação ao que se dá em termos de discurso da Ciência, abordando sobre o saber e o conhecimento.

Neste entendimento, Lima Jr. (2015) sobre o saber aponta que este é visto como “elaboração própria que o sujeito atribui sentido, de forma simbólica sobre o objeto projetado”, sendo ação específica e fundada no real, enquanto produção de sentido, a partir de condição singular. Nesta relação saber e conhecimento, o saber assume posição de uma verdade produzida pelo encadeamento significativo, a partir do sujeito e mediante singularização, inscreve-se como um saber que não se sabe, ou seja, inconsciente.

Guardadas as devidas ressalvas decorrentes das profundas distinções epistemológicas entre a Psicologia histórico-cultural e a Psicanálise, realço a aproximação entre a formulação vygotskyana real e proximal do pensamento e a

concepção lacaniana de fronteira, enquanto estrutura topológica do sujeito que implica uma continuidade entre interior e exterior. Esta fronteira, este espaço limite é ilustrado por Lacan (1992, 1998) através da banda de *Moebius* como superfície de face única que, quando virada, é idêntica a si mesma. Uma excelente metáfora sobre a concepção de sujeito e subjetividade ora defendido nesta Tese.

É justamente ao entorno destas reflexões e tendo o saber como uma verdade subjetiva, que o sujeito se vê implicado na produção de um saber enquanto verdade relativa. Rompe com a perspectiva da teoria vygotskyana, ao defende a noção de indivíduo superficial e inconstante, o qual não assume posição, constituído pelo e a partir do outro. Assim, torna-se necessário subverter a maneira em que o sujeito produz sentido, construindo aproximações e relações lógicas que são estabelecidas com o objeto, oportunizando romper com a perspectiva da Educação como formação integral, baseada no acúmulo de conhecimento, distanciando, ao meu ver, de um sentido particular a partir dos contextos vivenciais.

Nestes termos, o saber é essência. Há uma predominância ao ocupar a posição de agente, um movimento que vincula contexto, questões e variáveis que transitam por campos muito singulares como: afetividade, cognição e relações sociais em todo ciclo de vida do sujeito. Assim, não há necessidade de se delimitar o âmbito de atuação com relação ao Desenvolvimento dos Conceitos, todas essas questões se apresentam como deslocamento, ação singular em que o sujeito torna-se autor de si, faz uso do saber fundante.

Por outros caminhos, o saber fortemente associado à produção de sentido direciona ao reconhecimento do sujeito que se inscreve continuamente. Volta-se a construção de uma relação sujeito-objeto em que o mais importante é a dinâmica estabelecida com a coisa em si, sempre respaldada na condição psíquica do sujeito singular e dinâmico, que está fundado na “estrutura faltante, lacunar incompleta” (LIMA JR., 2015, p. 28). Assim, trata-se em discutir como o objeto por ser relativo e recursivo articulado pelo sujeito, nunca esgotado diante das relações estabelecidas entre os diversos contextos e sua condição de existência social.

Em função disto, a produção de sentido, é um “processo inacabado e transitório, porque o mundo e o real que se quer compreender, além de serem

dinâmicos, instituem-se a partir da subjetividade humana, também dinâmica e inacabada” (LIMA JR., 2015, p. 34), o que assume a perspectiva de uma verdade que é construída pelo sujeito como elaboração simbólica de significação, instituindo-se de diferentes modos. Refere-se, portanto, ao “saber que é articulado” (LACAN, 1998. p. 31) a partir da condição de linguagem, enquanto compreensão epistemológica.

Tomo como base referencial a Ciência e suas implicações como um modelo articulado ao saber, o que caracteriza por não depender da posição do sujeito que o aplica, uma vez que esse assume a posição de uma verdade. Assim, duas reflexões são essenciais. A primeira perpassa pela defesa instaurada na verdade absoluta da Ciência, a qual se propõe legitimar ideologicamente os parâmetros da razão científica e todos os seus elementos delimitadores. E a segunda que aponta a verdade relativizada, por possibilitar abertura, dinamicidade, flexibilidade e sentidos diversos que são construídos pelo sujeito dinâmico e plural.

Nestes termos, as fórmulas matemáticas, as estruturas da língua, as esquematizações, dentre outras possibilidades, trazem um legado cultural, social e material que evolui por um dinamismo do saber e não do conhecimento. Não há como precisar e ensinar a todos da mesma forma e potência, existindo um falseamento diante da tentativa de esquematização e, conseqüentemente, apreensão do conhecimento ofertado. O saber tem como origem uma articulação infinitesimal a partir das enunciações, proposições e sentidos, gerando para a Ciência contornos e modelos que os torna essenciais à garantia e poder ao ser confundido com conhecimento.

Para a Psicanálise o saber é da ordem da elaboração pessoal, uma tecitura singular. O saber inconsciente designa ações que reverberam na vida do sujeito, contudo, escapa “um saber que não se sabe” (LACAN, 1992, p. 35) no sentido de que o sujeito é inconsciente. Deste saber, o sujeito nada sabe, a não ser as posições que ocupa no mundo. Assim, a relação sujeito e saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento), supõe também, interferências subjetivas marcadas pela falta em lugar de uma resposta, o que remete a impossibilidade de se produzir um saber total. Nessa direção, é justamente a falta que impulsiona o sujeito a buscar os possíveis caminhos às mais diversas respostas.

Desse modo, como primeiro aspecto, torna-se importante conferir que a falta é furo, parte constitutiva/sujeito da falta que se inscreve continuamente, não sendo possível preencher, pois sempre haverá um resto impossível de ser acessado. Outro aspecto a ser analisado está na perspectiva de que saber e verdade apresentam relação de proximidade, uma vez que para Lacan (1998), “a verdade é sempre relativa”, assume o contorno de dinamicidade sobre a coisa em si, numa posição subjetiva, e, por seu turno, parcial, assim como o saber. Todavia, a relação sujeito, saber e verdade ou vice-versa, além de incorporar aspectos objetivos supõe também a incidência dos aspectos do inconsciente. Por fim, entender a dimensão subjetiva do sujeito em sua relação ao saber e todos os elementos que convergem traz outros contornos à Educação e à Pesquisa em Educação.

Desse imperativo imposto pela Ciência e na compreensão de que saber e verdade relativa são instâncias únicas e unívocas, que se deve inferir uma lógica diferenciada, que proporciona reflexões sobre Desenvolvimento dos Conceitos, ao deslocar a compreensão da criança vygotskyana ao sujeito como elemento singular. Assim, entendo que o sujeito é único e carrega em si elementos que o constitui em sua singularidade. Então, como posso falar em modelo único de aprendizagem para todos os sujeitos? O tempo é singular e se este é do sujeito como a aprendizagem pode ser categorizada? Por esta via, faz-se necessário analisar os princípios subjetivos à constituição dos sujeitos mediante implicações epistemológicas a partir do Desenvolvimento dos Conceitos e Subjetividade enquanto processo de produção de sentido.

4.3. Se o tempo é do sujeito como a aprendizagem pode ser categorizada?

Princípios subjetivos à constituição dos sujeitos.

*“É necessário entender o tempo, pois é do sujeito”.*²⁰

O tempo de cada um é singular.

O tempo é único para cada sujeito. Quando o homem o constituiu em passado, presente e futuro, como flecha intransponível e irreversível, torna-se cada vez mais comum pensá-lo enquanto espacialidade sequencial e categorização de ações e eventos que seguem única direção. Pela mesma via também nos acostumamos a pensar a Educação, mais detidamente a aprendizagem, como uma lança unidirecional, um arquivo em que depositamos um número cada vez maior de informações as quais acessamos em decorrência de nossas necessidades e funções desempenhadas, ficando depositado, “guardado”, quase intransponível em nossa memória.

Mas tudo isso precisa ser repensado pela via do saber. Tempo e aprendizagem precisam ser compreendidos como plurais. O tempo de cada um é singular, bem como a forma de o sujeito acessar o saber. A temporalidade e a forma de acesso torna-se múltipla, constituída dos mais diferentes signos. Assim, compreendo que a relação do sujeito consiste na falta e ao mesmo tempo em uma não reciprocidade, um giro que aponta para um tempo não exatamente cronológico e sim de uma funcionalidade subjetiva. Aqui, trata-se de pensar o tempo de aprendizagem na singularidade dos sujeitos, uma forma de enfrentar as categorizações e excessos indicados anteriormente.

Todo esse movimento imprime a singularidade que é tão necessária ao sujeito. Em cada um, a razão é única, torna-se uma construção de significação diante das situações, por assim dizer, um hiato entre a verbalização e a construção

²⁰ Proveniente da escuta nos estudos do Grupo de Pesquisa Umanità, em 16 fev. 2019, mediante encontros no Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana, em que se discutia o texto Seminário 17, O avesso da Psicanálise, de Lacan. Esta verbalização foi proferida entre Dr.^a Ana Claudia Gaião e o Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior, como questão inicial a continuidade das questões relacionadas aos quatro discursos lacanianos.

do sentido, o que precisamente permanece inexplicável. O tempo de cada um torna-se uma marca, uma característica unária, que de certa maneira, traduz o método original de inscrição desse sujeito. O singular é assim, recoberto por camadas que tramam com o todo, com sentido transitório; a significação reside na ação de expor o sentido deste todo, o que me faz pensar sobre o tempo real, didático, categorizado, apregoadado, em certa medida, pela teoria vygotskyana como impossível de ser alcançado em todos os níveis e por todos os sujeitos na mesma medida e intencionalidade.

Com isso, delineio que, mesmo quando se trata de tempo cronológico, de aprendizagem categorizada o sujeito está implicado, seja sob forma de alienação ou subversão e como metáfora, entre estes dois pontos, passam infinitas retas. O *modus operandi* em cada contexto marca a produção de um sujeito, fruto de seu tempo, sobre as modalidades e suas consequências singulares. O que interessa é apenas apontar para o uso de que o sujeito formula seus conceitos, indicando uma subjetivação, podendo subverter o controle e o cumprimento de exigências que visam eliminar hierarquizações.

Neste contexto, a Ciência que parte do estabelecimento de uma lógica pautada no acúmulo de conhecimento, faz desaparecer, paulatinamente, o sujeito, uma vez que interessa a singularidade e as questões particulares, porém estas só podem ser ditas pelo próprio sujeito. Ela introduz no mundo coisas que são da ordem do conhecimento ou da percepção; estabelece a estas bases situações que as tornam verdadeiras e necessárias através de uma operação racional, em que um tipo de conhecimento passa a ser articulado enquanto a verdade. Contudo, torna-se, por minha via de compreensão, necessário que haja um deslocamento em que a Ciência opere também pela via do saber, permitindo que o sujeito se inscreva através do ato criativo e transformativo, onde a produção de sentido, ao assumir a posição de agente, institui-se como uma verdade possível.

Vale pontuar um traço característico estritamente epistemológico da problemática na teoria vygotskyana, o qual está diretamente associada aos processos de formação conceitual mediante natureza psicológica, uma vez que os conceitos são constituídos enquanto categorização, visto como caminho obrigatório que deverá ser seguido, etapa por etapa, partindo de uma posição inicialmente

compreendida como método de definição até atingir um nível mais complexo que ele denomina como método de abstração das funções psicológicas. Este escalonamento não corresponde ao entendimento que aponto nesta construção textual. Aqui defendo a posição de um lugar outro em que cada impressão que o sujeito recebe, cada desejo que nele se agita, cada sentido que o atrai e cada perigo que o ameaça, pode vir a direcioná-lo singularmente.

Assim, para Vygotsky, o Desenvolvimento dos Conceitos na criança centraliza seu discurso em estágios predeterminados analisando cientificamente o resultado de cada etapa, categorizando o conhecimento acumulado como elemento fundamental ao próximo estágio de desenvolvimento. Logo, o Desenvolvimento dos Conceitos, na perspectiva vygotskyana, ocorre pelo acúmulo do conhecimento, utiliza-se do método científico para instituí-lo enquanto saber acumulado, obedecendo a uma lógica determinada.

Nessa ação, não se observa o processo de desenvolvimento, não centraliza a análise na maneira como este sujeito parte de um ponto até chegar ao ponto mais próximo, verifica-se somente o resultado alcançado, o que me permite perguntar: em que momento o indivíduo, na teoria vygotskyana, elabora por si mesmo um conceito?

Partindo deste referencial, o Desenvolvimento dos Conceitos vygotskyanos não é resultado do efeito do processo, mas como momentos pontuais e representativos do sujeito. Cada etapa possui, ao seu modo, começo, meio e fim; cada uma delas constitui-se como o todo ou uma totalização, onde são instituídas ações determinadas e pontuais, nega-se o processo, o deslocamento que faz parte do sujeito, o ato subjetivo e a construção lógica e singular. Este sujeito colocado em segundo plano, por não compreender que faz parte de um progresso que vem de um antes e o levará a um depois.

Essa é a sutileza da análise, à medida que abro mão da univocidade do sentido atribuído, para além da lógica científica clássica, rompo com o modelo lógico-matemático, no qual a relação entre os matemas e proposições alinham-se completamente a qualquer articulação de sentido. Reafirmo o avesso que se

relaciona a uma significação muito particular, com toda singularidade que um sujeito pode comportar.

Estabeleço um paradoxo. Por um lado, a Ciência epistemologicamente organizada em um método para produzir conhecimento enquanto saber e vice-versa, institui este conhecimento enquanto agente; não considera um elemento matemático desprovido de qualquer sentido, ao tempo que nega, de certa maneira, o significante atribuído pelo sujeito, gerando significados mediante signos matemáticos. Diante deste contexto, é fundamental apontar que o Sujeito da Psicanálise e da Ciência são os mesmos, partem da ideia do sujeito da falta, e com isso, indica que é uma cadeia simbólica, a qual contempla uma temporalidade, que o sujeito advém como um efeito da articulação significante, estabelecendo, ao seu modo, um laço.

Por outro lado, para a Psicanálise o saber é da ordem da elaboração pessoal, algo a ser instituído e tecido pelo próprio sujeito, que por função e contexto acessa diversos espaços e constrói laços sociais. O saber que se apresenta é inconsciente, caracteriza um conjunto de determinações que conduzem a vida do sujeito, não representa a totalidade, porém, ele é um saber que escapa, no sentido de que traduz em ambiguidades, incidindo sobre tudo que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito. Deste saber, o sujeito nada sabe, a não ser que lhe deve as posições que ocupa.

Com respeito a esta questão, a relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) construídos através dos processos educacionais, socioculturais, dentre outros, pressupõe aspectos subjetivos marcados pelo inconsciente. É justamente no momento da entrada do sujeito na linguagem que surge uma questão crucial sobre a origem, a falta constitutiva em lugar de uma resposta que oferecida ao sujeito e que dá acesso ao saber sobre sua origem, levando a refletir na impossibilidade de produzir um saber total, que dê conta de tudo, bem como um acesso à origem de tudo, o início, a questão primeva.

Desta forma, as respostas para as questões são sempre parciais, transitórias, pois haverá sempre um ponto inacessível, onde os recursos simbólicos não dão conta por preencher este furo. É a falta que impulsiona o sujeito a buscar nos mais diversos contextos respostas para o que não tem como respondido. De

certo modo, o que se faz desde a infância é tentar articular um saber que tampone esse furo que se inscreve como estrutural. Porém, a Psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber, pois a falta é Real e o saber também; sempre haverá um resto impossível de ser acessado e, esse resto, nos moverá numa busca constante.

Assim, para Ciência, o saber manifesta-se enquanto conhecimento e para a Psicanálise institui como mostraçã. Eis então a instauraçã do paradoxo inicial, pois o problema que se coloca é a inadequaçã e construçã dos conceitos aos modelos de construçã do conhecimento científico através de categorizações e formulações. As questões que estã em jogo, na teoria vygotskyana, confundem-se com conhecimento, ou seja, uma apropriaçã de conteúdos que sã replicados, contestados ou comprovados com uma base de argumentaçã lógico-científica que nega o próprio sujeito.

Posto que o saber, na Psicanálise, tem uma relaçã com o desejo, enquanto sentido constituído pelo sujeito, com o não todo, com a falta e, principalmente, com a verdade enquanto ficçã, instala-se a partir do que se diz e dessa forma é sempre parcial. Assim a relaçã do sujeito com o saber além de incorporar os aspectos objetivos supõe também aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente. Torna-se, ao meu modo, fundamental direcionar estudo e escuta à dimensã subjetiva do sujeito, por apresentar contribuições e compreensã, principalmente quando se considera as inúmeras situações que estes se inscrevem.

O conhecimento apregoado pela Ciência, traduz como reflexo de uma possibilidade argumentativa que reside no fato de que estaria apenas para o sujeito cientista. Os outros indivíduos aceitariam a verdade posta, transforma o sujeito sem levar em consideraçã sua subjetividade, à medida que passa a ser algo que pode ser adquirido, comprado, mensurado por qualquer um que disponha a pagar por ele, estando muito distante da subjetividade em que o sujeito é convocado a construir o seu percurso. A transmissã se vincula a uma tomada de posiçã e o saber torna-se um produto ofertado.

Constato que o Desenvolvimento dos Conceitos, tendo por base o sujeito e como ponto de partida um salto, uma passagem ao limite, sujeito-saber -

conhecimento, onde o que se produz é sempre uma posição que não pode ser eliminada e negligenciada em um percurso. Torna-se necessário pensar que, por mais que a sociedade imponha competências e habilidades a serem desenvolvidas, tudo passa pela ordem do desejo do sujeito. Ele é o senhor da sua aprendizagem e só poderá ser compreendido e elaborado por si mesmo, em um processo de dentro para fora como nas Escrituras ao dizer que “um grão de mostarda, que é menor que todas as sementes; mas, quando cai em terra, que o homem trabalha, produz um broto e se transforma em árvore.” (MATEUS:13,31-32)²¹, refletido, por seu turno, a relação dinâmica do sujeito com o saber, sendo campo fértil de construções singulares.

Portanto, o desenvolvimento dos conceitos não equivale, em meu modo e significação, ao padrão conceitual estabelecido por Vygotsky através de categorizações e objetivos delimitados a serem seguidos. A partir desta posição assumo que um conceito não pode ser reduzido a uma explicação como síntese geradora e detentora de todo o conhecimento. O desenvolvimento conceitual é uma forma de expressão simbólica, portanto não a única sendo também marcada pela incompletude.

Essa impossibilidade articula é a falta e não a adequação à produção do conhecimento. As diferentes práticas residem enquanto diferença radical entre os sujeitos; o problema aponta para outro lugar que implica a origem e a impossibilidade de tudo saber. Em Psicanálise, pode-se afirmar que há um deslocamento sobre o objeto a partir da forma como o sujeito se inscreve, visto que

não se visa a problematização do conceito na criança, nem o sentido mais ou menos verdadeiro que o conceito carrega como significado, mesmo construído histórica e socialmente. Visa-se o real para o qual o conceito aponta e, a partir de certo ponto, está impedido de dizer/ falar/ explicar, já que se trata da verdade que se fala pela expressividade da criança em si, o que varia infinitamente. (LIMA JR., 2019, p. 63)

²¹ A parábola do Grão de Mostarda é uma das menores Parábolas de Jesus. Nas Sagradas Escrituras para aquele que tem fé como um grão de mostarda, nada lhe será impossível. Mas isto não significa que tal sujeito alcançará tudo que se autoproclamar, como muitos compreendem, o movimento é justamente ao contrário, aquele que tem fé, que tem desejo em mudança, que se assume enquanto sujeito de ação, dinâmico e singular, constrói a trajetória a partir de sua perspectiva. Nunca terá os mesmos contornos, as mesmas ramas e galho, porém será um sujeito com suas marcas e articulado.

Esse entendimento conduz-me a apontar que o saber está respaldado sobre a constituição de uma estrutura subjetiva, para além do conhecimento elucidativo, que não pode ser explicado ou categorizado, deriva como saber, ato puro no processo de tornar-se sujeito de desejo e de linguagem. Tais compreensões assevera o funcionamento de cada sujeito de modo que “desdobra-se em níveis e formas diferentes sempre que a realidade o exigir, pois o saber atua a si mesmo e se “presentifica” em ato e em expressividade - articula o real, sem esgotá-lo, dinamizando-o uma vez mais” (LIMA JR., 2019, p. 63).

Uma vez ressaltada a importância da perspectiva do Desenvolvimento Cognitivo vygotskyano e da Subjetividade, bem como a constituição do sujeito, a provocação nesta Tese não está na negação de uma perspectiva em detrimento da outra, mas em analisar o desenvolvimento partindo da subjetividade que se inscreve em cada sujeito. A partir desta posição, a proposta partiu de um diálogo entre a Psicanálise e a constituição dos sujeitos enquanto elementos intrínsecos ao processo de produção de sentido.

O Desenvolvimento dos Conceitos como categorização afetiva, emocional, social, defendido por Vygotsky, condiz com a perspectiva moderna, em que o homem, produto das relações sociais é determinado por padrões de comportamento com relação aos modos de produção e consumo, aceitando comportamentos limitados e ditados pela sociedade. Porém, faz-se necessário compreender que no pensamento vygotskyano o indivíduo no curso da investigação não contém sentido em si mesmo, senão em uma criação resultante tanto de suas interações face a face, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tecituras sociais. Em acréscimo, a linguagem, na teoria vygotskyana, não serve como expressão de um pensamento pronto, posto que constitui e modifica sua estrutura à luz da perspectiva histórico-cultural, uma vez que não se pode considerar a existência de um sentido puro a ser apenas exteriorizado.

Assim, Lacan (1992, 1998), a principal marca está no inconsciente e a tentativa em descobrir os dinamismos pelos quais se rege o inconsciente. Os estudos lacanianos constituem-se enquanto sistema de pensamento que promove inúmeras alterações em relação ao sujeito e seu modo de inscrição através da linguagem, demonstrando a existência de uma dinamicidade, o qual interage a todo

momento com a realidade que o circunscreve, ao afirmar que o mundo infantil é o alicerce à formação do ser sujeito.

Assim, compreendo que as formulações lacanianas se dá na linguagem, ao defender que o sujeito autoinaugura seu modo de agir e pensar. Rompe com a concepção de estrutura rígida, fossilizada uma vez que a linguagem faz com que seja necessário pensar a estrutura marcada pela falta. É este movimento que possibilita toda a dinâmica do sujeito sobre o processo de formação.

Ao apontar a Constituição do Sujeito, como instância singular, depreendo que o Desenvolvimento Conceitual perpassa pelo campo da Subjetividade, o que traduz em um modo singular, onde o sujeito, a partir de si, do inconsciente, atribui sentido, constitui-se mediante experiências cada vez mais singulares. Do mesmo modo, o inconsciente não se ordena temporalmente, mas através de lógicas discursivas e não sequências cronológicas determinísticas, desenvolvendo um “dinamismo do saber e não do conhecimento, porque não há como precisar e ensinar a ser criança. Apenas sabe-se ser!”(LIMA JR., 2019, p. 66-67), com isto não se reduz a um simples sentimento subjetivo; compreendo como outro tempo, outra temporalidade, que se institui pela ação do sujeito, o tempo é Real, portanto, subjetivo.

Configura-se assim como processo de desenvolvimento singular, em que não se desenvolve somente as funções instrumentais, mas também opera por intervenções singulares, uma vez que os estímulos externos, o meio social, concepção defendida por Vygotsky, não são o móbil do desenvolvimento, não se organizam por suas funções fisiológicas, mas real, simbólico e imaginário que constituem o sujeito.

Todo esse movimento leva-me a crer que não há e não deve haver uma conformidade total entre os sujeitos, mas **singularidade irreduzível**, uma “consustanciação” (LIMA JR., 2012, 2015). O processo não se dá por etapas ou categorias, como elementos fossilizados, em um progresso uniforme, que caracteriza o ritmo do desenvolvimento ou a formação dos conceitos. Assim, o Desenvolvimento dos Conceitos, pela via da Subjetividade, necessita ser compreendido com um ritmo outro, que diferencia do biológico, presente na teoria

vygotskyana, para um movimento em que o sujeito desenvolve ações em torno da falta, como posição inicial constitutiva e enunciativa.

Assim, compreendo que não há um processo de categorização e hierarquização quando estamos falando de sujeito e, conseqüentemente, subjetividade. Numa perspectiva aberta pela via da Subjetividade, **o sujeito constitui-se mediante manifestações de si próprio, da ordem da ação em considerá-las atos constitutivos de sua realidade psíquica.** Como bem aponta LIMA JR. (2009) “É a escrita da própria vida fundada na autoria e na expressão do ser em todo processo social e humano, do qual é parte integrada, integrante. Eis a aventura, uma dança singular.”²²

²² Dedicatória do Prof. Arnaud Soares de Lima Jr, no livro Tecnologias Inteligentes e Educação, ao autor desta pesquisa. Na oportunidade eu era aluno especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, UNEB, cursava a disciplina Tecnologias Inteligentes e Educação, onde Prof. Arnaud Lima Jr. era titular da disciplina e, eu, pleiteava uma vaga como aluno regular do programa para o ano de 2010.

CAPÍTULO 5

Os resultados obtidos até agora sugerem romper com paradigmas mais clássicos, onde inicio na compreensão de que a Ciência não é medida universal de excelência. Ela, a ciência, não deve ser vista como uma tradição isolada e desvinculada dos sujeitos, pois o contexto e a forma de inscrição de cada um torna-se singular. O ponto de vista implícito nesta Tese está para além de simples argumentação, representa uma consubstanciação entre a fala do sujeito-pesquisador e o saber. Assim, o saber por não ser uma demonstração, é articulado e, por fim, torna-se uma mostração.

PROVOCAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao abrir esta seção do texto-tese observo o caminho construído ao longo destes anos de doutorado. Muitos estudos, encontros e desencontros se tornaram possíveis na busca de uma formação e um texto, dentro de um contexto, que abordasse sobre o Desenvolvimento Cognitivo e a Subjetividade, apontando contribuições ao campo da Cognição e da Educação. Mas, ao iniciar a escrita deste último capítulo, refletia como começar: ora principiava pela questões relacionadas ao Desenvolvimento Cognitivo, ora pelo campo da Subjetividade. Porém, após reflexões, decidi iniciar por onde acredito que houve maior mudança e encontro na construção de uma narrativa bastante singular, de (re)descoberta, de vida. Este encontro foi comigo mesmo, demonstrando coerência entre a Tese e as questões relacionadas ao sujeito-pesquisador e a subjetividade.

Iniciei o capítulo introdutório questionando: o que me trouxe até aqui? Agora afirmo que as escolhas me trouxeram até este momento. As marcas dos caminhos percorridos ao longo da vida fez-me descobrir as bifurcações. Em uma viagem de pouco mais de duas horas, corriqueira para mim, na condição de estrangeiro, com saudade dos que para traz ficaram, necessitava adentrar outro lugar diferente do meu, em que uma, duas ou até mesmo três vezes na semana tinha que viajar. Estas travessias, muitas vezes, não eram tranquilas e muitos que estavam comigo ou adentraram durante os trajetos, por diversos motivos, seguiram seu próprio caminho de vida. Alguns pelo desejo, outros pelos acontecimentos convergiram novas transições e possibilidades. Isto faz parte do sujeito, da vida, é o que nos torna singulares, sempre em busca de melhores condições e na certeza de que acontecerá da melhor forma possível. Tudo isto não é fácil, requer muito mais energia e desejo para mover o sujeito neste processo de formação de pesquisador.

E então me via, dentro do carro, outras vezes dentro dos ônibus, onde as impressões mudavam; pelo vidro, ao meu lado, em alguns momentos deparo-me com um olhar distante e perdido no horizonte; na janela, apenas alguns pontos de luz passam como riscos que se formam como sequências (i)lógicas, mas que complementam a paisagem de sentidos. Do lado de dentro, a solidão da viagem era acompanhada pelo noticiário do rádio, pelos pensamentos e sensações para quebrar a monotonia e o cansaço das idas e vindas em estradas. Com um olhar mais atento, consigo ver algumas mudanças nos trajetos, a forma como o dia amanhecia ou anoitecia, a presença de Deus em meus caminhos. O tímido sorriso,

que levo no rosto, fez-me imaginar que os objetivos estão sendo alcançados dia após dia.

Sempre atento e silencioso, “o sorriso era o “não dito”, mas esse não dito precisava ser dito”²³ (ANDRADE, 2018) e, com determinação e muito cuidado, este não dito fez-se dito por mim. O inconsciente é evasivo, mas se mostra; é preciso pegá-lo em flagrante e isso só é possível se o sujeito estiver em transferência. Assim, o inconsciente subleva-se à consciência; tem a particularidade de ser interno ao sujeito, mas, ao mesmo tempo, externo a toda forma de domínio da razão consciente. Por essa via, compreendo que o inconsciente experimenta de cura.

Desta forma, o inconsciente não é somente uma instância psíquica, puramente mental; tem uma energia pulsional que lateja, que insiste. O sujeito que pede análise encontrou algo que lhe diz respeito e que não pode dar uma resposta. As falas tornam-se materialidade e a escuta uma necessidade; além do significado comum, podendo ser graficamente apresentada como uma cadeia significante, que por efeito do sujeito suposto saber²⁴ se duplica pressupõem significantes e sentidos diversos.

Por este entendimento, o sujeito do desejo já se inscrevia em todo o processo, Lacan (1992, p. 36) afirma que “todo saber se saiba desde o início” e o tempo revela a vacuidade e o nada de todos os objetos da vontade. A vida de cada sujeito tem um ensinamento, que os objetos de seu querer são desconhecidos e causam os mais diferentes sentimentos, ressoando ecos do mundo como vontade e representação.

Assim, o conhecimento transmissível da Ciência, válido para todos, não é aquele a que um sujeito chega mediante análise, porém a lógica com que este sujeito se inscreve baseando-se nela. Verifica-se, então, que o marco fundamental para o advento da ciência moderna está em seu *cogito* (*Cogito ergo sum*). O filósofo

²³ Contribuição da Prof.^a. Dr^a Dídima Maria de Melo Andrade durante a primeira banca de qualificação do Doutorado em Educação. Esta fala foi apresentada mediante considerações sobre a pesquisa apresentada e como naquela oportunidade necessitava de aprofundamento em algumas bases.

²⁴ Lacan cria o conceito de sujeito suposto saber para esclarecer a transferência freudiana. Este, por seu turno, destaca-se como uma proposta de estruturação lógica do fenômeno da transferência analítica em todas as suas manifestações (repetição, sugestão, resistência) como suporte lógico.

busca certezas e, ao não encontrar em seus pensamentos, consegue encontrá-las na enunciação. Assim a subjetividade se ergue na hesitação em si e na relação entre o sujeito da Psicanálise e o sujeito da Ciência que se dá pelo contexto de nascimento, pelo prestígio e poder da Ciência, mas também por ser fundamentalmente ético. A razão dessa relação do sujeito da psicanálise ao sujeito da ciência não é um fato meramente dado pelo contexto de seu nascimento, nem pelo prestígio e poder da ciência, mas, sim, por ser um fato fundamentalmente ético.

Porém, mesmo reconhecendo a validade epistemológica da Ciência, os resultados obtidos até agora sugerem romper com paradigmas mais clássicos, onde início da compreensão de que a Ciência não é medida universal de excelência. Isto termina por apontar que toda elaboração do objeto é permeada de singularidade. A concepção de ciência aqui defendida é do processo enquanto percurso em que o sujeito tem toda liberdade de construção, carregando ao seu modo um antes e um depois.

Assim o “processo histórico de produção de sentido, do qual os sentidos atribuídos ao modo da racionalidade científica são uma das possibilidades, legítima e necessária (...), mas jamais a única possibilidade de conhecimento”. (LIMA JR., 2015, p. 35, grifo do autor), assumem, por minha compreensão, a perspectiva de elaboração de sentido pelo sujeito, como processo de construção em determinado contexto, fazendo uma demarcação histórica específica e singular, evidenciando o transcurso como construção cultural do conhecimento. Esse conhecimento é compreendido por mim enquanto elaboração de significado como garantia à compreensão do cenário histórico.

Assim, esta pesquisa orienta-se e faz-se admissível, ao modo em que se compreende a natureza da Ciência, que é relativa, carregada de vivências, a qual potencializa, mediante processo histórico, o relacionamento do sujeito e objeto, incluindo os laços sociais e particularidades pessoais.

5.1 Os resultados obtidos até agora sugerem romper com paradigmas mais clássicos, onde inicio na compreensão de que a Ciência não é medida universal de excelência: o rompimento da Ciência enquanto a verdade unária.

É bem verdade que o conceito de tese abriga em si mesmo uma proposição que se apresenta ou expõe algo a ser defendido em caso de contestação. Mas também se conserva enquanto princípio teórico que fundamenta uma demonstração, argumentação ou um processo discursivo. Nada há de acidental ou surpreendente nisto, com efeito, ao contrário daquilo que geralmente se imagina. De certa maneira, o vocábulo remete bem, como tenho razão em acreditar, que se dedica em aprofundar um tema, contrapondo ao que está exposto, além de apresentar proposições lógicas sobre a realidade.

O princípio de tudo está na interseção, no lugar de lei, da autoridade que concentra também as funções de unificação e identificação numa consignação, que tende a coordenar sentidos numa unidade de configuração e reunião. Porém, as fronteiras e os limites no campo da Ciência devem ser vistos como porosos, não têm que seguir e apresentar uma organização preestabelecida sobre a história do conceito bem como sobre a formação de um conceito geral. Não há tese sem um lugar de consignação, sem certa exterioridade e interioridade, trazendo em si um dinamismo, onde a ordenação e sequenciação não está mais garantida.

Observo que a principal contribuição desta pesquisa está em demonstrar que as bases teóricas à compreensão do Conceito, a partir do pensamento vygotskyano, estabelece uma relação epistemológica entre o Desenvolvimento dos Conceitos na Criança e a Subjetividade, nos processos de produção de conhecimento e atribuição de sentido no campo da Educação. Assim, ao iniciar esta escrita, causou de início um estranhamento e, em certa medida, uma dificuldade em posicionar adequadamente o objeto, uma vez que discorro sobre bases e fundamentos epistemológicos que não há uma aproximação. Porém, diante destas dificuldades, priorizei a subjetividade, presente no campo da Educação, enquanto construção de sentido e ação desenvolvida pelo sujeito-pesquisador, ao trazer para

estas bases do sujeito da falta, tornando-se muito promissor na escrita e defesa do objeto de estudo.

Apesar de cada um dos campos, Educação e Psicanálise, operarem com suas especificidades, não deixa de lidar a todo momento nos limites da estrutura da linguagem. Desta forma, articula-se sentidos únicos e lógicos dentro de uma base comum. Eis então o ponto de articulação da Tese, de modo que busquei a integração da subjetividade nas discussões sobre o Desenvolvimento dos Conceitos, fazendo-se necessário articular que “toda tentativa em falar sobre algo é sempre um recorte sobre o objeto. Nunca se fala sobre o todo, sobre uma totalidade. A totalidade é falsa” (LIMA JR., 2019)²⁵, sempre há algo que escapa e a realidade só pode ser acessada pelo sujeito que vivencia e presentifica. Em condição geral, pela via simbólica, torna-se singular e fundamental ao ser-sujeito, dando sentido, significado, fundado em si mesmo.

Defendo, pois, uma articulação da linguagem a partir da gênese humana, visto que é articulada como produção histórica e de sentido em que o sujeito estabelece laços sociais de forma não categorizada. Disto resulta diferentes formas de racionalidade e expressividade dentro do campo da linguagem, tornando o sujeito livre, dinâmico em que os modos de produzir sentido transfigura o método científico em ambiente poroso e frágil. É neste viés epistemológico que se dinamiza pela Subjetividade e pela Linguagem o sujeito articulado com uma verdade cada vez mais singular, fundamentado em outra forma de elaboração e vínculo diferente do modelo clássico estabelecido pela Ciência.

Por esta via de compreensão, todo processo de criação pelo sujeito está diretamente atrelado à condição que este se inscreve, sendo uma expressividade do próprio ser. A construção de sentido consiste em realizar de forma específica um delineamento na relação que o sujeito dinâmico estabelece com o objeto desejado,

²⁵ Esta contribuição à tese é resultado da escuta durante a quarta Jornada de Psicanálise do Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana (IFCP), no dia 07 de dezembro de 2019, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, sendo proferida pelo Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior durante a primeira mesa que teve como título: O Saber na perspectiva da Complexidade e da Transdisciplinaridade e no Campo da Psicanálise. Esta mesa ocorreu como um diálogo entre: Prof. Dr. Arnaud S. de Lima Junior, Prof. Dr. Dante Galeffi e Dr. Ana Claudia Gaião. A quarta Jornada de Psicanálise apresentou como tema central A Clínica Psicanalítica na Contemporaneidade: O Saber e a Subversão do Sujeito, na oportunidade também participei de uma mesa com o título Provocações em torno do Saber em relação ao processo cognitivo vygotkyano.

de forma que expresse a relação com a verdade sobre o objeto. Sendo assim, o sujeito não é efeito do que está fora, nem um deslocamento de sentido, como defendido pela teoria vygotskyana, mas uma produção de sentido a partir dele próprio. O sujeito, neste dinamismo, está a procura de si mesmo e como forma de se constituir paulatinamente, na maneira pelo qual se faz único, atribui sentido e significado ao estabelecer relações com a natureza e mediante processo histórico.

Assim, o social é estabelecido através de laços, que possui uma dinâmica, cujo sentido é atribuído pelo sujeito. Trata-se, enfim, em compreender que o rigor não está nas medições, mas na busca coerente do contexto epistemológico escolhido. É propriamente na defesa da historicidade que se permeia o campo educacional e a percepção que se pretende compreender do desenvolvimento dos conceitos. A forma como o sujeito percebe o objeto jamais será repetido por ele e/ou vivenciado por outro sujeito, cada um tem uma relação singular e só pode dar sentido por si mesmo.

Tais derivações centralizam-se numa perspectiva criativa e autêntica, a qual não pode e nem deve ser reduzida a processos estáticos, mas a construção e à produção de sentidos pelo sujeito, visto que os caminhos são múltiplos e variados. Neste contexto, o delineamento da pesquisa não está simplesmente numa escolha aleatória dos procedimentos a serem utilizados, contudo de forma coesiva na busca de aproximação entre o objeto e o sentido produzido pelo sujeito.

O que me interessa e defendo, em toda essa demarcação em Educação, é a relação do sujeito com a subjetividade que se inscreve incessantemente, tendo a linguagem como campo de produção de sentido. Trata-se de uma Educação voltada ao ser humano que está para além das categorizações e hierarquizações, pois é experienciado, a todo o momento, pela Subjetividade como condição humana. Assim, não posso falar em separação entre o que se é institucional ou não, pois os sujeitos atuam de forma singular já constituindo um ato de singularidade. Trata-se, por fim, da entrada do sujeito no simbólico, que sempre estará perdido e na ordem do impossível.

Sendo consequência de reflexões e inquietações, uma das grandes questões que se inscreve, está no campo das ciências, de um modo geral,

apresentam como referência o paradigma da modernidade. O rigor científico que se insere é assegurado e regulado pela mensuração dos fatos, pelo conhecimento ofertado e adquirido pelos indivíduos, como forma e garantia de apropriação. Isto traz à ciência a prerrogativa de que o conhecimento pode ser quantificado, dividido e classificado, sendo uma forma de tratar a condição humana como situação de controle e ordenação. Por este entendimento, com contribuições significativas, Lima Jr. aponta que

a Ciência moderna através da demonstração do sujeito cartesiano e do método científico, como instrumentos conceituais e lógicos capazes de anular a dúvida inexorável do sujeito que pensa; uma dúvida que funcionou mais como um mascaramento da certeza irrefutável do pensamento humano, organizado, demonstrativo em absoluto, e, neste horizonte, produtor da verdade absoluta.

Isto porque, se a dúvida metódica é uma forma de produção da verdade irrefutável e indubitável, desde o início, portanto, ela repousa na certeza da verdade, na crença da verdade, correspondendo assim a uma pseudodúvida, um efeito retórico para se afirmar de maneira inversa a garantia da verdade, através do pensamento sistemático. (LIMA JR., 2012, p. 32-33)

Neste sentido, pela sua condição, é necessário reconhecer outras lógicas de lidar com o conhecimento, que possui movimento interno próprio e singular ao admitir um sujeito dinâmico e ativo. Assim, não existe apenas a lógica matemática, mas também a natureza proposicional que vem do ser humano, por ser criativo, não linear e, por assim afirmar, um sujeito como instância real. Portanto, não posso falar nesta Tese em Educação, deste lugar e posição, sem levar em consideração tais bases que consolidam a forma como compreendo e atribuo sentido, numa dinamicidade com a realidade a qual me inscrevo.

Nesta crença, torna-se necessário uma transgressão ao cartesianismo da própria Ciência, uma vez que os padrões definidos pelo método científico nem sempre são conhecidos e interpretados por aqueles que aplicam tais procedimentos. Assim, é fundamental trazer à discussão a compreensão de que a Ciência requer em seus processos, sujeito mais flexíveis, abertos e dinâmicos, ocasionando a busca de diversos e variados caminhos na resolução de inúmeras situações à compreensão da natureza, das coisas e do meio que está inserido.

Com este entendimento, proporciono outros contornos ao pensar a Ciência, enquanto reelaboração de sentido, assegurando reflexões no campo da Educação.

Usar termos clássicos para descrever *insights* e formas de pensar a Ciência requer transitar por situações e acima de tudo, termos e processos sociais, culturais, científicos, filosóficos ao entendimento do sujeito e do objeto. A maneira como o sentido é construído torna-se infinitesimal, mas a lógica científica tem se consolidado de forma dominante sobre o sujeito. O registro subjetivo propõe assumir o caráter contemporâneo e, deste modo, um caráter transitório, alternativo, pulsante, como um saber em direção a uma verdade, que nunca se esgota.

Caso um objeto qualquer seja reduzido a uma igualdade, este já se torna falso, pois existe uma diferença absoluta entre o objeto representado e o objeto em si. Portanto, não posso dizer que a produção de sentido entre os sujeitos ocorra da mesma forma e na mesma intensidade. Somente através do saber que se chega a verdade que está no sujeito, nunca atingindo uma totalização, sempre há algo inacessível que, por essência, constitui o sujeito e objeto em si. Assim, está na ordem do impossível uma Ciência que consiga dar conta de tudo, que seja uma unidade, elemento único em que o sujeito, para ser completo, tenha que seguir padrões rígidos e muitas vezes respondendo a uma visão maniqueísta do certo e do errado.

Por esse viés lógico, torna-se cada vez mais necessário entender que as partes do todo procedem de maneiras diferentes, sem deixar de construir o todo, as conexões entre os procedimentos que estão diretamente ligados à compreensão do sujeito e a forma como este produz sentido. Desta forma, posso dizer que o sujeito não é absoluto, mas sempre relativo, constituindo o impossível de uma aprendizagem como uma igualdade, sendo um campo polissêmico em que a Ciência não é medida universal de excelência.

Assim, o rigor, a ordem contidas na Ciência são incompatíveis com a linguagem que discorre sobre a natureza humana. O sujeito na contemporaneidade precisa ter (cons)ciência de si, na busca de compreender a si e na forma como se inscreve no mundo e nos espaços sociais. Com isto, afirmo que existe um sujeito do desejo que é autoexpressivo e, por si só, causa um conflito com os processos clássicos da Ciência moderna. Desta forma, o sujeito passa a ser compreendido num processo histórico de produção de sentido, rompendo com diferentes modelos e

formalizações, sendo do ponto de vista epistemológico uma conexão entre as mais diversas possibilidades em que se implica na resolução das situações vivenciais.

Para além da análise ao processo que se institui, a Ciência não deve ser vista como tradição isolada e desvinculada dos sujeitos, pois o contexto e a forma de inscrição de cada um torna-se singular. A criatividade, a inovação estão ligados às inúmeras possibilidades e não apenas ao modelo categorizado pela ciência, que exerce autoridade. Deste modo, o movimento empreendido não é de fora para dentro, decorre justamente ao contrário, o sujeito nasce através da autorização de si, sendo autor, mediante implicações e desejos, rompendo com isto o protocolo científico da autoridade da razão que delimitaria o caminho a ser percorrido.

A partir deste contexto, o sentido a ser trilhado torna-se flexível, dinâmico adaptável às circunstâncias e obstáculos que podem ocorrer durante sua realização. Tais possibilidades expressam diferentes formas de inscrição, mas é fundamental destacar que não se trata apenas em banalizar o método científico ou apresentar outra proposta em substituição. A questão em discussão vai além da simples troca; está em considerar o método científico como única modalidade de produção de conhecimento, tornando-se a única verdade a ser seguida, de forma rigorosa e com princípios delimitados. Este modo tem sua validade e qualidade para certas produções de conhecimento, mas também apresentam alguns limites quando se quer tomar como referência os processos subjetivos.

Neste propósito, não quero afirmar que só uma subversão ao modelo científico tem maior adesão aos problemas e aos objetivos da pesquisa em Educação, considero também a dinamicidade, relatividade e complexidade como expressão da subjetividade humana. O fazer científico é consolidado, ganha sentido pelo próprio sujeito, torna-se uma instância viva, ganha novas direções, novos instrumentos, relacionando-se às teorias com outras formas para prover argumentos em defesa dos posicionamentos que pretendem assumir.

Assim, pontuo que o método científico apenas considera, enquanto verdade epistemológica o que pode ser comprovado, passando a verdade como unidade e parâmetro; o saber está diretamente ligado ao modo de ser, implicando na

singularidade. Cada sujeito está na ciência, na vida e nas relações de seu modo, sendo uma verdade, que é relativa, assumindo contornos cada vez mais singulares.

5.2 Ela, a Ciência, não deve ser vista como tradição isolada e desvinculada dos sujeitos, pois o contexto e a forma de inscrição de cada um torna-se singular: o sujeito como instância real que ocupa um lugar de forma singular.

As contribuições de uma pesquisa teórica podem interferir substantivamente nas práticas sociais. Os questionamentos apresentados enquanto representações subjetivas surgem como potencialidades da escrita, avanço às compreensões nas seções de orientação, através de grupo de pesquisa, neste caso o Umanità, bem como aos avanços realizados mediante estudos através do Instituto de Psicanálise Dr. Sérgio Santana, que foram consideráveis às questões relacionadas à obra de Lacan e, mais especificamente, aos temas relacionados ao campo da Subjetividade, a partir da Psicanálise.

A primeira vista, impacta numa construção teórica que contribui os anseios da ciência moderna e ao imbricamento da tese, enquanto espaço de construção singular. Assim, de início, instaura-se um paradoxo epistemológico que tem por objetivo compreender a relação entre o Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky e a Subjetividade. Duas posições que se distanciam e, ao mesmo tempo, estabeleceram uma relação bastante proximal. Eis o paradoxo. Por isso, durante a elaboração, busquei referências textuais em autores que submeteram esses fenômenos às determinações socio-históricas, priorizando os fundamentos em que a verdade está pautada no âmbito do humano, sediada no sujeito que atribui sentido.

Desta forma, o objeto do conhecimento só existe, na condição humana, enquanto versão simbólica subjetivada e o sujeito do conhecimento são, neste contexto, epistêmico e subjetivo. O objeto só poderá ser constituído enquanto saber e produção de sentido como uma verdade, sempre condicionada à versão simbólica e relativa a um sujeito subjetivo, sendo, por este princípio, a base de elaboração desta tese.

A noção de sujeito e subjetividade constituem a própria essência do que se denomina como campo psicanalítico, composto por posições que transitam entre o psiquismo e a pulsão. A primeira, o psiquismo, gira em torno da consciência e do inconsciente, o que se torna a compreensão pela própria subjetividade. No entanto, não há como separar completamente estas duas posições, uma vez que ao abordar sobre o psiquismo, logo se sinaliza a pulsão, que se articula ao registro simbólico e, de saída, à linguagem. Assim, compreendo que a pulsão está também implicada na constituição da primeira, o psiquismo.

Torna-se fundamental destacar que o surgimento da Psicanálise se dá no contexto da modernidade, momento em que o discurso da ciência substitui o discurso teológico e a noção de subjetividade passa a ser dominada pela razão, portanto, conduzida pela consciência. A Ciência centrada no marco cartesiano, com a célebre formulação do “penso, logo sou” (DESCARTES, 1966), atribuindo ao sujeito o conhecimento pautado na consciência, subjugando o conceito de inconsciente, reduzindo-o a uma espécie de consciência inaudita. Assim, o sujeito do conhecimento e da consciência é compreendido como o próprio homem, enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos. Esta posição e entendimento pela ciência é forte indicativo de que a individualidade converte-se numa categoria fundamental que define o ideário da modernidade; o indivíduo, num encaminhamento claramente narcísico, delimita, a partir do eu, seu espaço em relação ao outro.

Cabe, em continuidade à argumentação, projetar que nesta tese não propus modelos rígidos e padrões de comportamentos estabelecidos. Compreendo que há múltiplas possibilidades para construção do conhecimento, mas sempre tendo como referencial o sujeito. Para Freud (1996, *apud* LIMA JR., 2015, p. 31) “a Epistemologia e a Metodologia, entendida aqui como Método; ou seja, como uma forma de abordar e compreender a dinâmica e a instância do objeto”, propõe que ao invés de “a Verdade”, inaugurada por Descartes (1996), tem-se a significação de uma Verdade, como campo polissêmico e instância última que o sujeito se constitui, mas sempre se reinscrevendo em um processo contínuo.

Gatti (2012), discutindo sobre o método e, aqui utilizo enquanto representatividade sobre o sujeito e a subjetividade, apresenta como forma de

construção lógica enquanto elaboração de sentido ao afirmar a não existência de o método (a verdade), como instância única e primeira, mas um método (uma verdade) que é compreendido pelo sujeito num ato criativo ao derivar que:

[...] Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Essa é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz através de uma grande variedade de procedimentos, e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem de ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico. (GATTI, 2012, p. 11).

É deste lugar e perspectiva que se dá meu entendimento sobre o sujeito e a subjetividade, ao considerar as formas e aspectos das atividades socialmente aplicadas ao sujeito ao construir e manipular o conhecimento. Este, por seu turno, não obedece a padrões predeterminados ou a uma lógica geral institucionalizada, depende, no contexto em que se inscreve, de compreensões e, em outros, de elaborações de sentido. Desta maneira, legítimo não haver o porquê da aplicação e/ou resistência de um passo a passo rigidamente definido na busca de afirmações e categorizações científicas.

Tais aspectos representam uma subjetividade unificada e dirigida pela consciência, reduzindo o inconsciente a um caráter temporário que, de certa maneira, desconhecido da consciência. Neste contexto, alguns pensadores como Marx, Freud, dentre outros, introduzem uma quebra em tais ideais e mitos a respeito dos valores da ciência e do sujeito produzidos pela modernidade. Estes afirmam uma ruptura no eixo central da modernidade e desencadeiam questionamento sobre o eu e a razão. Este deslocamento promove a descentralização do eu em relação à economia, à política, num reconhecimento de forças produtivas como ordenadoras da sociedade; e, por sua vez realizou uma ruptura no estatuto do eu, da consciência e da razão ao proporcionar outro sentido sobre o inconsciente, o que passa da condição de apêndice da consciência à estrutura singular e determinante da subjetividade.

Trata-se, portanto, de um sujeito que atua na Ciência trazendo a singularidade em seus atos como plasticidade ao adaptar-se às mais diversas

condições, tencionando que nem toda descoberta científica utiliza-se dos mesmos procedimentos. Assim, um ponto fundamental e inaugural da teoria freudiana está na noção de clivagem do eu, através da formulação do inconsciente enquanto sistema psíquico regido por leis próprias. Cria-se, no entanto, uma versão simbólica que apesar de relativizada é potente para poder explicar, a sua maneira, a compreensão sobre o objeto em si. Por fim, a divisão em instâncias psíquicas diferenciadas é indicativo de uma subjetividade essencialmente dividida, em que o sujeito, por mais que se utilize de termos científicos sempre apresentará uma descrição por si mesmo, portanto, singular, dinâmico e ativo.

O inconsciente, por ser instância psíquica, marca de maneira bastante singular a forma como cada sujeito se inscreve. Ele utiliza leis e formas muito diferentes da consciência, apontando às questões humanas cada vez mais particulares, dando sentido e significado à vida social mediante fenômenos da natureza e os contornos sociais não sendo capaz de esgotá-lo simbolicamente. Por assim compreender, os procedimentos que deram resultados no passado ou em outros momentos, apresentarão respostas cada vez mais singulares.

Nestes termos, as questões que se inscrevem, além de caracterizarem um sistema com lógica própria e, por via de regra, adversa à consciência, faz com que o inconsciente seja genuinamente uma construção subjetiva. A não rigidez nos padrões não quer dizer que seja desprovida de responsabilidade ou comprometimento científico; muito ao contrário, requer maior afincamento e dedicação ao demonstrar outra forma de entendimento. O sujeito-pesquisador deverá instituir os caminhos utilizados como forma de garantir sua subjetividade. Há um deslocamento, um salto significativo ao subverter o entendimento do objeto ao parâmetro de definição e lógica: do que é e como se faz, à compreensão enquanto princípio relativo: de que forma compreendo e quais as relações construídas.

Não há portanto uma padronização, o deslocamento conceitual → princípio relativo gera avanço às questões da subjetividade. Por esse entendimento, Lima Jr. (2015) nos aponta que “além de dinâmicos, instituem-se a partir da **subjetividade** humana, também dinâmica, inacabada, em permanente criação. Logo, todo conhecimento e modo de produzir são, também, **transitórios e parciais**” (LIMA JR., 2015, p. 34) (grifos do autor). Por assim afirmar, compreendo que “conceitual”

carrega em si o entendimento de algo estático, uniforme e com contornos regulares e preexistentes; ao passo que “princípio relativo” conduz à possibilidade, traz em si a noção de primeiro momento da existência, de algo, de alguma coisa ou de uma ação em processo independente da condição subjetiva, que busca a causa primeira, raiz, razão e, por si só, subjetiva, aberta a outras reflexões.

Sendo assim, a tese construída sobre o Desenvolvimento dos Conceitos em Vygotsky e Subjetividade traz em si o sujeito epistêmico como fundamento da pesquisa. O ponto de vista implícito está para além de simples argumentação, representa uma consubstanciação entre a fala do sujeito-pesquisador e o saber. Assim, o saber por não ser uma demonstração é articulado e, por fim, torna-se uma mostração, o ser humano só se constitui enquanto sujeito através da linguagem. A Ciência torna-se, por esta lógica, campo aberto a inúmeras possibilidades e construções, em que o sujeito subverte processos clássicos, apresentando novos sentidos à pesquisa acadêmica.

Neste horizonte, a Ciência não deve ser compreendida como único caminho para a verdade, mas uma possibilidade à produção de sentido entre muitas ações desenvolvidas pelo sujeito. Desta forma, tal posição conduz ao entendimento de que há uma inexistência de arbitrariedade nos acontecimentos psíquicos, pois são determinados pela lógica do inconsciente. Isto implica pontuar que o inconsciente não é o caos, o mistério, o ilógico, mas a existência de um sujeito não unificado. Cada um pode interpretar, por seu turno, as informações à própria maneira e de acordo a tradição que pertença. Para além de uma crítica ao processo hegemônico da Ciência, é essencial estabelecer que não se ensine por única via, como também não se ensina outras possibilidades que perpassam as questões subjetivas. Trata-se do sujeito do inconsciente, da cisão entre o individual e o subjetivo, em um processo que traz sentido e significado.

Enfim, a condição simbólica humana não consegue acessar a realidade total, resvala de modo que não é capaz de dizer tudo sobre o objeto em si. O que conseguimos construir sobre o objeto é sempre uma parte do todo, uma não totalidade, uma condição esvaziada, produzida através de uma verdade insólita, incompleta. Desta incompletude, o sentido produzido torna-se único e carregado de singularidade, o que equivale afirmar que o princípio relativo constituído sobre o

objeto e os processos de produção de sentido dão conta do objeto de forma dinâmica e aberta, dentro de uma incompletude, que denomino enquanto relatividade, sendo portanto fluído e poroso.

Então, trata-se de produção de sentido relativizado pelo sujeito. A realidade que se inaugura é complexa e dinâmica, sendo por si só uma redução explicativa da própria realidade numa versão psíquica do “Real do Sujeito” (LIMA JR., 2012, 2015, 2019), que por ser singular, a lógica formal perde força, as situações intelectuais não são vistas como um nivelamento e sim enquanto camadas que abstraem às regras que estão propensas a caminhos e contornos diversos.

5.3 O ponto de vista implícito nesta Tese está para além de simples argumentação, representa uma consubstanciação entre a fala do sujeito-pesquisador e o saber. Assim, o ser humano só se constitui enquanto sujeito através da linguagem: o sujeito diz por ele mesmo e é uma articulação com o saber, que se inscreve continuamente.

A partir das considerações já tecidas sobre o sujeito e os efeitos da subjetividade por intermédio da linguagem, está evidenciado que, na leitura psicanalítica sobre a organização subjetiva é fundamental o lugar que se é tomado pelo desejo. O objeto da pulsão é sempre variável, é equivalente ao objeto da necessidade, sendo apenas contornado e não apreendido. O sujeito põe em cena sua própria falta, propondo a perda do objeto.

Neste sentido, a falta no sujeito traz a inscrição da pulsão e a aparição do objeto causa do desejo que se caracteriza pela ausência e não por sua presença e materialidade. É o que pode ser perdido e que estabelece a condição para que o sujeito possa eleger objetos de seu desejo. Sinteticamente, essa posição subjetiva está associada a falhas na organização, no narcisismo primário e na fantasia, sendo marcada pelos registros imaginário e simbólico.

Em alguma medida, a Psicanálise compreende o homem em duas ordens de funcionamento, relativas ao consciente e ao inconsciente e essencialmente

construída pela sintaxe do inconsciente. O sujeito da psicanálise é o sujeito do desejo, estabelecido por Freud, através da noção do inconsciente, marcado e movido pela falta; o que é para mim muito distinto do ser biológico e do indivíduo da consciência filosófica, defendido por Vygotsky. Esse sujeito da Psicanálise e do inconsciente se constitui por inserção em uma ordem simbólica que o antecede, atravessado pela linguagem, tomada pelo desejo.

Há na Ciência, calcada na Biologia, Neurologia e na Física uma necessidade premente em compreender o sujeito a partir de si mesmo. Sujeito este que deixe evidente o sentido à singularidade que está em sua origem, o Simbólico. Assim, Lacan (1998, *Apud* Lima Jr., 2012, 2015) postula que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem e o sujeito é efeito do significante”, seguindo uma linha discursiva indicando a existência de um sistema de relações pré-existentes ao sujeito e de ordem significante.

Ao nascer, o sujeito é inserido em uma posição humana que lhe é anterior, uma ordem constituída através de laços sociais na qual adentra através da linguagem. Assim, a história do sujeito o antecede por um mito familiar que passa a recobri-lo a partir do seu nascimento e através da linguagem, que é, em essência, sempre equivocada e passível de múltiplas interpretações, sendo facilitadora da construção de um mito individual em referência ao mito familiar. Além do mais, nesse entendimento, a estrutura da língua é considerada modelo para explicações dos fenômenos humanos, como uma mostração dos mecanismos de funcionamento da linguagem e do inconsciente, indicando a existência de regras estruturais comuns em ambos.

O processo de constituição subjetiva está intimamente relacionado com a concepção de que o campo do sujeito é efeito, em especial, da linguagem e de uma trama de relações pré-existentes à origem, constituindo o que será o mito fundador de uma história singular. O sujeito se constitui na linguagem, o processo ativo corresponde ao modo que se insere nas situações como um ato expressivo e representação de um saber. Assim, o desenvolvimento cognitivo torna-se uma construção do desenvolvimento da inteligência, a qual vai muito além das estruturas iniciais. Neste momento, é fundamental apontar que, por meu entendimento, a

inteligência é um ato criativo em que o sujeito recorre a criação de formas novas a partir do que já existe, estando muito além de uma reprodução.

O sujeito, para a Psicanálise, é agente, como não ocorre na posição vygotskyana, e sim determinado pela função simbólica que pode relativizar ações, operacionalizadas pelo pensamento. É em referência a essa estruturação simbólica que se pode falar em sujeito e subjetividade a partir das bases que fundamentam esta Tese: Vygotsky (2009, 2010), Lacan (1992, 1998), e, em especial, a produção teórica de Lima Jr. (2012, 2015, 2019), que potencializaram na direção da compreensão de como esse sujeito se constitui, ou seja, de que maneira essa relação consigo mesmo e com o outro, intermediada pela linguagem, estrutura o inconsciente e promove a organização subjetiva.

Defendo uma articulação a partir da constituição humana, de expressividade, de estética, uma vez que o humano tem o Real e a Linguagem operando por uma condição singular do ser-sujeito. Por esta compreensão, a criança vygotskyana passa a ser sujeito a partir do momento que constrói uma relação com o simbólico. É, por assim dizer, um deslocamento paradoxal na teoria vygotskyana ao apontar que a linguagem, defendida pelo teórico, também é compreendida como dar sentido, sendo uma potencialização de si para se constituir o sujeito. Isto posto, o ser humano só vai se constituir enquanto sujeito através da linguagem.

O Desenvolvimento dos Conceitos, a partir de meu entendimento, é um ato simbólico do sujeito. Ele faz uso como forma de dar conta do conceito que, por sua vez, torna-se uma necessidade de esgotar a compreensão do objeto. Esta necessidade de totalização supõe a diferença direcionada ao campo da singularidade. Por isso, quando se constitui uma semelhança, parte-se do pressuposto que há uma diferença, mas o movimento não pode ser oposto, uma vez que a diferença é singularização. Assim, há algo da subjetividade que se constitui como inconsciente, como uma posição prioritária ao funcionamento subjetivo.

Todo esse conhecimento é consolidado pela linguagem e a compreensão sobre o sujeito traz reflexões a partir do saber como elemento fundante da aprendizagem, bem como às particularidades dos processos subjetivos. Trata-se, por fim, e não menos importante, da dimensão do ser-sujeito que se articula como

forma de produção de sentido. Existe, por si só, uma relação lógica entre estes, mas a partir deste estudo, entendo que a linguagem está associada à Ciência, ao Mito e à Filosofia numa relação de troca. Nessa “consubstanciação” (LIMA JR, 2015) não há garantias, nem certeza absoluta, configura-se como um processo que “não cessa de não se inscrever” Lacan (1992, *Apud* LIMA JR., 2015, p. 15).

Nestes termos, toda elaboração de sentido sobre o Real ascende, em consequência, ao Simbólico (Linguagem) numa condição de autonomia implicando o dinamismo do sujeito. Este movimento sugere uma dinâmica de (re)inscrição, num limite fronteirístico onde o sujeito e o objeto do conhecimento são únicos. O objeto é perdido e sempre haverá uma relatividade; o saber do sujeito é articulado de forma que exista uma impossibilidade de totalização do conhecimento, num entrecruzar que não tem fim.

Assim, o sujeito, o objeto e os laços sociais são constituídos através da linguagem. O objeto nunca é contemplado pelo próprio sujeito em sua totalidade e nem de igual maneira e/ou potência pelos seus semelhantes; é singular, sendo que a subjetividade assumida enquanto instância do saber. Portanto, a criança aprende de forma singular e já se constitui como ato de singularidade, trata-se da entrada do sujeito no simbólico.

Na minha posição investigativa nesta tese, compreendo que tal movimento amplia o entendimento aos elementos discutidos frente aos processos defendidos pela Ciência moderna. Desta forma, o desenvolvimento dos Conceitos apresentam princípios mutáveis, variáveis que não há regra única, nem caminhos e formas predefinidas. O sentido elaborado é uma verdade articulada, uma realidade que coexiste numa tentativa de entender os sujeitos nos seus mais diversos aspectos. A verdade não é única e não é somente ela quem traduz o conhecimento, mas uma verdade elaborada pelo sujeito, como possível e necessária a sua constituição.

Tendo discutido sobre tal posição, o movimento constituído remete a caminhos e possibilidades que apontam que a aprendizagem está no lugar de uma verdade, um saber do sujeito e o desenvolvimento cognitivo também. Neste sentido e lugar, o saber não está ligado à verdade, mas uma verdade que é constituída pelo sujeito mediante sucessões. A produção de sentido, por ser singular, varia em

potencialidade, possibilitando ao sujeito exprimir a verdade por ele, como um processo de construção dinâmica, simbólica que implica o contexto histórico e vivencial.

É possível evidenciar um avanço, introduzido pela atualidade, dessa noção de sujeito de desejo proposto pela Psicanálise e, aqui, potencializado, por mim, ao campo da Educação. Este avanço associado ao conceito de sujeito, marcado pela falta simbólica e, portanto, imaginariamente passível de completude, torna-se suscetível à objetivação. As marcas comuns, em que a falta se instala de maneira efetiva põe em questão o estatuto do sujeito do desejo. O conhecimento científico, que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta, traz, em igual potência, o declínio e a frustração, distanciando da perspectiva que põe em evidência o sujeito singular e dinâmico aqui defendido nesta tese.

Desta forma, durante a pesquisa, em vários momentos eu me vi diante de questionamentos, revisitando lugares e espaços de constituição do sujeito-pesquisador. Contudo, descobri que este visitar era expor um sujeito singular e dinâmico, que se autorizava numa escrita de redescoberta e inquietações, pontuando inicialmente questões científicas, numa tentativa de tudo dizer, mas aos poucos e mediando alguns processos, muito particulares, em que o saber se funda e torna-se marca, institui uma escrita que traz uma verdade cada vez mais consubstanciada.

Assim, vejo que a pesquisa não traz respostas, mas potencialidades e provocações, como elenquei em cada capítulo desta tese, que serão entendidos por cada um ao seu modo e maneira ao adentrar este texto-tese. À medida que fui construindo uma interlocução com os teóricos, pude perceber que havia nesses discursos um saber também inacessível, embutido em suas palavras, como texto subliminar, sendo, por fim, uma verdade construída e elaborada por eles, no entanto inacessível. O que resulta, nesta compreensão, é uma elaboração textual singular e dinâmica, que será acessada pelo outro de forma distinta, onde as reflexões são importantes e o estranhamento uma necessidade. Este, por sua vez, nos levará a outros questionamentos e, assim, resultando numa criação potencial, fazendo um deslocamento do conceito e passando a ser entendido enquanto percepção pela via do saber.

Toda jornada começa no lugar de onde você vem. O desejo introduz uma satisfação, adentra questões relacionadas à identidade, à percepção; abre brechas entre a marca e o objeto radicalmente perdido. A jornada parte do desejo que é o motor da atividade psíquica e tende a se realizar ao restabelecer os sinais ligados às primeiras experiências de satisfação. Esta pesquisa, mesmo diante de algumas situações adversas, torna-se uma descoberta epistemológica, mas acima de tudo uma revelação do sujeito autor. A princípio tudo parecia incoerente, porém essa posição de dúvida mobilizou-me a seguir adiante e enxergar o quanto os estudos, os debates e as orientações, em todos os aspectos, faziam-me ir além da própria pesquisa.

Entendo que assim que se manifesta o desejo, a escrita, o saber como causa movente e autoral. A causa é aquilo que não se encontrava, visto que o objeto está radicalmente perdido e só restam suas marcas. Assim, o tempo singular revela a incompletude e o nada de todos os objetos da vontade; sob a forma temporal, a vacuidade que se manifesta nas coisas fugazes que são para cada sujeito um ensinamento, uma aprendizagem.

Finalizo essa tese defendendo que ela cumpre seu objetivo inicial, sendo uma expressão do sujeito e da subjetividade. Enfim, ainda posso falar que todo esse movimento leva-me a apontar que não há e não deve haver uma similitude, mas uma consignação entre sujeitos. O processo não se dá por etapas do saber ao conhecimento ou vice-versa, como elementos fossilizados em um processo uniforme, como a lança intransponível, mas um ritmo outro, em que os sujeitos articulam em torno da falta e com esta falta, sendo um traço singular, traduz-se em contornos cada vez mais singulares.

Destaco ainda dois momentos significativos para mim no trabalho de escrita. Um está no tecer as provocações introdutórias e o outro nas provocações conclusivas. O primeiro demarca o início desta jornada, pois percebi perguntas que iniciaram o percurso e, o segundo o momento, as que demarcam este ciclo. Vi que este “final” é agora diferente de outros finais que já vivi antes, pois deixam as portas abertas para mais caminhada. Desta forma, esta Tese representa a dinamicidade do sujeito e a forma como este se inscreve em torno de uma verdade cada vez mais

singular. Todas as coisas estão no seu lugar, mas nunca no mesmo lugar de sempre. É o saber enquanto causa e sentido.

Salvador/ Santo Estevão, 28 de dezembro de 2019.

E todo este caminho foi permeado por interlocuções. Autores, referências e intertextos que propiciaram a consolidação das questões até aqui elencadas. Sei que uma pesquisa é potencial e as construções são infinitesimais. Apresento aqui alguns sujeitos-autores que compartilharam comigo saberes, conhecimento e com quem mantive, no momento da escrita, uma interlocução mais acalorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto. Porto Editora, 1994.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DERRIDA, J. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ENGELS, F. **Do Socialismo utópico ao Socialismo científico**. Trad. do espanhol por José Braz. Arquivo *on-line* <https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>. Acessado em 28 jul. 2019. Original de 1880.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo. Editora UNESP, 1991.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LACAN, Jacques. A Ciência e a Verdade. In: **Escritos**. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O avesso da psicanálise. O Seminário. Livro 17**. Trad. Ari Roitman. Consultor Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LIMA JR. Impressões Freudianas sobre a Criança e a Infância: provocações à Educação Infantil escolar. In: ANDRADE, Dídima M. M. e ABREU, Roberta. (Orgs.). **Formação de Professores e Ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba, CRV, 2019

_____. Educação e Contemporaneidade In: LIMA JÚNIOR, Arnaud S.; ANDRADE, Dídima Ma. M. (Orgs). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, vol. 2. Curitiba: CRV, 2015.

_____. O dinamismo do sujeito na ciência, tecnologia, inovação e educação. In: LIMA JR., Arnaud S. de (Org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012.

_____. O impossível da comunicação e a metáfora da linguagem: uma compreensão alternativa da relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e os Processos Formativos tecida no contexto da prática profissional. In: AMORIM, Antonio; et al. (Org.) **Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010a. p. 15-54 (Série Educação e Contemporaneidade).

_____. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e Informação: do dialético ao virtual**. Salvador. EDUNEB, 2007.

_____. **Tecnologias Inteligentes e Educação**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA, FUNDESF, 2005.

_____. **O currículo como hipertexto**. Revista de Educação do CEAP. Salvador, v. 6, n. 20, p. 37 – 43, 1998.

_____. **As Novas Tecnologias e a Educação Escolar**. Salvador: Revista da FAEEBA, nº 08, jul./dez, 1997.

LIMA JR., A.S.; CUNHA, F. J. A. P. Por uma perspectiva crítica da análise cognitiva de processos de aprendizagem a partir das redes sociais. In: AMORIM, A.; LIMA JR, A. S.; MENEZES, J.(Org.) **Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010b. p. 267-296 (Série Educação e Contemporaneidade).

_____. **Por uma perspectiva crítica da análise cognitiva de processos de aprendizagem a partir das redes sociais**. In: AMORIM, A.; LIMA JR. A. S.; MENEZES, J.(Org.) **Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010c. (Série Educação e Contemporaneidade).

LIMA JR., A. S.; HETKOWSKI, T. M. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR., A. S.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) **Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p 29-26.

LUDKE, M., ANDRÉ M. E. D. (Coord.) **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4ª Ed. Trad. Maria de Lourdes Meneses. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Vozes, 2004.

_____. **Elogio da Razão Sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

MATEUS: 13, 31-32. Português. In: **Bíblia Sagrada: Edição Pastoral**. São Paulo: Paulus, 1990.

SANTANA, S. A. Equação dos Sujeitos. In: LIMA JR., Arnaud S. de (Org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA NETO, A. R. Os potenciais da Comunidade Virtual de Aprendizagem e os Cenários Educacionais do século XXI. In LIMA JR., A. S.; ANDRADE, D.M.M. (Orgs). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, vol. 2. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **Os Potenciais do Desenvolvimento Cognitivo da Comunidade Virtual de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Estado da Bahia, PPGEduC, Salvador, 2012.

_____. **Experiências virtuais no ensino presencial: receptividade e entraves**. In: II Encontro Nacional sobre Ensino Aprendizagem de Leitura e Escrita em Letras (ENEALE) Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, 2008.

_____. **A importância da Educação a Distância**. In: XI Encontro Baiano dos Estudantes em Letras: “Uma Colcha de Retalhos! As Letras e a Bahia sob a Ótica Multicultural, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2007a.

_____. **A formação de Professores e a Educação a Distância**. Revista Eletrônica do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON), da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe: 2007b.

SOUZA SANTOS, B. de. **Um Discurso sobre as Ciências**. Edições Afrontamento. Porto, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Claudia Beliner. 3ª ed. Col. Psicologia e Psicanálise. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Editora, 2009.