

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO: A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL**

**Autor: Angelo Antonio Abrantes
Orientação: Professora Doutora Luci Banks Leite**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Psicologia, desenvolvimento humano e educação.

CAMPINAS
2011

Unidade FE
T/UNICAMP

Cutter Ab84e
V. Ed
Tombo BC 95016
Proc. 16.100.12
C D
Preço R\$ 11,00
Data 08/05/12
Cód. tit. 849 400

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Ab84e Abrantes, Angelo Antonio, 1966-
A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do
pensamento: a mediação da literatura infantil / Angelo
Antonio Abrantes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Luci Banks Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pensamento. 2. Literatura infanto-juvenil. 3.
Desenvolvimento humano. 4. Educação infantil. 5.
Psicologia. 6. Perspectiva histórico-cultural. I. Banks-Leite,
Luci, 1944- . II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

11-167/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em ingles: School education and promotion of the development of thought:
the mediation of children's literature

Palavras-chave em inglês:

Thought
Children's literature
Human development
Early Childhood Education
Psychology
Cultural historical perspective

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Luci Banks-Leite (Orientador)
Lígia Márcia Martins
Sueli Terezinha Ferreira Martins
Ana Luiza Bustamante Smolka
Áurea de Carvalho Costa

Data da defesa: 28-06-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: angeloaa@fc.unesp.br



Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

010001088

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a
mediação da literatura infantil**

Autor: Angelo Antonio Abrantes

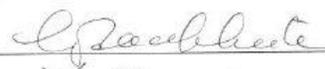
Orientador: Luci Banks Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Angelo Antonio Abrantes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/06/2011

Assinatura  _____
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

 _____
 _____
 _____
 _____
 _____

2011

**Dedico esse trabalho a duas mulheres:
a filha Sofia e a avó Iracema.**

AGRADECIMENTOS

À minha namorada, Paula, pelo apoio, bondade, compreensão e amor;

Ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPPL) por me acolher e ampliar meus horizontes acadêmicos;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Psicologia Social e Educação: contribuições do marxismo (Neppem) que tem sido fundamental na minha formação pessoal e profissional;

Ao Departamento de Psicologia e ao Centro de Psicologia Aplicada da Unesp Bauru que me proporcionaram condições de desenvolver essa pesquisa;

Às escolas de educação infantil com as quais trabalho compactuando a preocupação com o desenvolvimento das crianças, destacando, na figura das Diretoras Renata, Milissa e Solange, a atividade do conjunto de profissionais envolvidos nas ações educativas;

À minha orientadora, Luci Banks Leite, pela confiança depositada, companheirismo e contribuições acadêmicas;

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, pelas preciosas observações que reorganizaram minha relação com a pesquisa;

À minha mãe, tios e irmãos pela presença constante e apoio incondicional;

À Andréa, pela amizade e compromisso com a educação da nossa Sofia;

À prima Fernanda pela valiosa e imediata contribuição na tradução;

Ao Bruno, pelo apoio técnico efetuado com presteza e competência;

À minha namorada, Paula, pela revisão do texto em várias de suas versões.

*Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para o
insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma
barata – cresce de importância para o meu olho.
Ainda não entendi por que herdei esse olhar
para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
Fui criado no mato e aprendi a gostar das
coisinhas do chão –
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.*

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre o desenvolvimento do pensamento no indivíduo e os processos formais de educação, fundamentando-se nos princípios do materialismo histórico dialético e nas produções da Psicologia Histórico cultural. Delimitamos nossas reflexões nas particularidades que encerram as atividades em educação infantil e a criança que se encontra no momento de transição para o ensino fundamental. O objetivo da pesquisa é analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças, tomando como tarefa identificar nos livros destinados à infância nexos com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, considerando a dialética entre pensamento empírico e pensamento teórico. Defendemos a posição de que a literatura objetivada em livros infantis é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo, quanto na forma de relação que permite estabelecer com a criança, constituindo-se como um dos fatores determinantes ao desenvolvimento do pensamento, na medida em que possibilita acesso a conhecimentos que idealmente apresentam a realidade de forma imaginativa. Como resultado da pesquisa, foi possível sistematizar critérios para orientar a identificação de histórias produzidas para crianças considerando aspectos éticos e cognitivos, nos atentando à tarefa de identificar nos livros infantis nexos com os fundamentos que sustentam a relação teórica com a realidade, pressupondo nas situações tratadas no interior das histórias relações com os princípios dialéticos da unidade de contrários e movimento da natureza, da sociedade e do pensamento. Reconheceu-se que a luta de classes também ocorre no campo ideológico. Dessa forma, os livros destinados às crianças não são isentos em seus conteúdos das tensões inerentes ao nosso tempo histórico. Consideramos que essa forma de vinculação com as situações criadas no interior das histórias apresenta implicação com os conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância. Por meio de análise de obras singulares, foi possível identificar conteúdos que estivessem em consonância com os critérios por nós sistematizados, permitindo-nos demonstrar que a mesma sociedade que produz livros de qualidade questionável e com posicionamentos que privilegiam a produção da passividade da criança, iniciando o processo de captura da subjetividade para a conformação, disciplina cega e obediência, também é possível encontrar produções que antagonizam com essa posição, privilegiando o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como “instrumentos” a serviço da emancipação humana. Concluímos que o livro infantil somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento do pensamento na medida de sua realização literária, que pressupõe a compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos, que reconhece a realidade naquilo que ela é, mas orienta-se principalmente para o que deveria ser e apresenta o princípio do movimento em vários sentidos: nas transformações no interior das histórias infantis, nas mudanças de enfoque em relação aos fenômenos e acontecimentos abordados e na mobilização necessária do pensamento para que o leitor ou ouvinte possa criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Palavras chave: Pensamento; literatura infantil; desenvolvimento humano; educação infantil; Psicologia Histórico Cultural

ABSTRACT

This study approaches the relationship between the development of thought in the individual and the formal processes of education, based on the principles of dialectical and the historical materialism in the productions of Cultural Historical Psychology. We focused our reflexions on the particular features of early childhood education activities education and child that is at the transitional moment to elementary school. The purpose of the research is to analyze children's literature as one of the determinations for the development of children's thought, taking the task to identify the books that help young children linkages with the foundations that support the possibilities of theoretical relation to reality, considering the dialectic between empirical and theoretical thought. We support the position that the literature on children's books is objectified essential mediation of systematic activities in early childhood education, considered both in its content, as in the form of relationship that it allows us to establish with the child, establishing itself as one of the determining factors for the thought development, in that it enables access to knowledge that ideally present reality in the imaginative way. As a research result, it was possible to systematize criteria to guide the identification of stories for children considering the ethical and cognitive aspects, in paying attention to the task to identify children's books in connections with the foundations that support the theoretical relation to reality, assuming the situations dealt inside stories of relationships with the principles of dialectical unity of opposites and of nature movement, society and thought. It was recognized that the class struggle also occurs in the ideological field movement. Consequently, children's books are not free in their contents from tensions inherent in our historical period movement. We considered this form of linkage with the situations created within of the stories features implications with the contents positioned against the production of passivity in favor of children movement emancipation. Via analysis of singular works, it was possible to identify contents that were consistent with systematic criteria formulated by us, allowing us to demonstrate that the same company that produces books of questionable quality and production positions that emphasize the passivity of the child, starting the capture process for the shaping of subjectivity, discipline and blind obedience, is also possible to find products that antagonize with this position, focusing on questioning, injustice and intolerance towards revealing the contradictions inherent in the current mode of reproduction of life, which is characterized as "instruments" in the service of human emancipation. We have concluded that the children's book can only contribute to education and the thought development in the measure of its literary achievement, which requires multilayered understanding of the phenomena and the events, which recognizes the reality for what it is, but it is oriented mostly for it should be and recognizing the principle of multiple directions: the transformations within of the children's stories, the changes of focus in relation to phenomena and events covered and the thought mobilization necessary for the reader or listener can create meanings from their own experiences.

Keywords: Thought; Children's Literature, Human development, Early Childhood Education; Cultural-Historical Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO CULTURAL AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE DE CONHECER	19
1.1 Os conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento: contextualizando o problema	20
1.2 Literatura e imaginação: a brincadeira como atividade de conhecer	34
1.3 O desenvolvimento psíquico da criança: o pensamento teórico como referência à prática educativa	48
2 A RELAÇÃO PENSAMENTO–REALIDADE: A PRODUÇÃO HUMANA COMO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL	60
2.1 Pensamento e realidade: a dualidade de Descartes e a crítica de Espinosa	63
2.2 Pensamento e realidade: o idealismo objetivo de Hegel e o materialismo de Feuerbach.....	73
2.3 O trabalho social em Marx como mediador da unidade contraditória entre pensamento e realidade	91
3 PENSAMENTO E LINGUAGEM: O IDEAL COMO OBJETIVIDADE SOCIAL E O SIGNIFICADO DA PALAVRA.....	110
3.1 O ideal como “objetividade” social	113
3.2 A relação sujeito – objeto e o psiquismo individual	124
3.3 Pensamento e linguagem: o significado da palavra como unidade de análise.....	141
4 A EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO: A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL.....	161
4.1 Livro infantil e luta ideológica: contribuições de Bakhtin.....	161
4.2 O livro infantil e os processos de pensamento: parâmetros de análise.....	171
5 CONTRADIÇÃO E MOVIMENTO NO INTERIOR DAS HISTÓRIAS INFANTIS	183
5.1 Particularidades da literatura infantil	187
5.2 Literatura infantil e os fundamentos do pensamento teórico: histórias singulares	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	241
ANEXOS	246

INTRODUÇÃO

Compreender a realidade humana em qualquer de suas expressões particulares significa considerar como se produz a existência do ser humano em um dado momento histórico. Nesse sentido, partimos do fundamento de que objetos e fenômenos humanos devem ser compreendidos a partir do campo da história – entendendo-a como determinante mais geral de fenômenos particulares.

Mesmo que os objetos e fenômenos particulares conttenham aspectos que lhes são específicos, sua independência em relação ao momento histórico não é absoluta, mas apenas relativa, por sofrerem determinações que objetivam limites e possibilidades ao seu desenvolvimento.

Nosso tema de estudo vincula-se à relação entre o desenvolvimento do pensamento individual e os processos formais de educação, portanto, apresenta-se como relação marcadamente produzida por relações sociais e históricas. Mesmo estando centrados nas determinações vinculadas a essa relação, procuramos tornar presente a categoria *modo de produção* no processo de refletir esse aspecto particular da realidade, considerando as relações sociais marcadas pelo modo singular com que o ser humano reproduz sua própria existência sob o capitalismo.

A forma capitalista de produzir a existência apresenta uma contradição básica advinda da realidade de que o capitalista, proprietário legal dos elementos que constituem o processo produtivo, coloca a serviço de seus interesses os meios de produção e a força de trabalho com o objetivo central de maximizar a valorização do capital; em decorrência disso, na base dessa forma histórica de produzir, ocorre a apropriação privada daquilo que é produzido socialmente, criando uma situação marcada pelas relações de exploração. Como a maioria de indivíduos não detém os meios de produção e não possui capital para aplicação no mercado, vê-se forçada a vender a força de trabalho, submetendo-se às condições de exploração que lhe são impostas.

Considerando tanto os trabalhadores que são absorvidos no processo produtivo, recebendo salário, quanto os que permanecem lutando para vender a força de trabalho, produz-se socialmente uma realidade em que a maioria dos seres humanos encontra-se alienada das riquezas materiais e simbólicas construídas coletivamente. Essa contradição se expressa em distintos

campos de atividade e de diferentes modos como luta entre classes sociais, já que os grupos expropriados da riqueza humana e mesmo os que se posicionam a partir da perspectiva da classe trabalhadora não permanecem passivos frente à situação de alienação.

A reprodução das relações capitalistas ocorre pela objetivação dessa forma particular de organização do trabalho, ou seja, pela manutenção da exploração da força de trabalho que ocorre internamente à produção, explícita nas formas gerenciais de controle sobre o trabalho – com o objetivo de aumentar a produtividade como meio de acumular valor. De forma menos explícita, a par de mecanismos repressivos utilizados no sentido de reprodução da sociedade nos moldes do capitalismo, ocorre também a manutenção de seu funcionamento a partir da busca de convencimento da classe expropriada de que a sociedade organizada a partir dessa relação contraditória é justa e livre.

Portanto, trabalha-se no campo das ideias o pressuposto de que relações sociais assimétricas, características do capitalismo, podem ser pautadas pela colaboração mútua e interações harmônicas. Disseminam-se mensagens de que a miséria material e subjetiva, resultado necessário do modo capitalista de produzir e se organizar, pode se resolver por simples ajustes no seu funcionamento ou que os “dramas” pessoais decorrentes das contradições sociais encontram soluções fundamentalmente a partir do empreendimento de esforços individuais, deslocando a reflexão sobre os problemas e tarefas humanas para os limites das soluções pessoais que ocorreriam no contexto de justa competição.

Apesar dessas explicações representarem posicionamento particular na luta de classes, – travada incessantemente na dinâmica das relações sociais – e atuarem no sentido de produzir o assujeitamento dos indivíduos à forma capitalista de produção, a realidade da vida explicita suas contradições revelando as injustiças, visto que a igualdade formal, garantida por lei, contrapõe-se à desigualdade real revelada por condições sociais em que grupos humanos encontram-se submetidos ao reino das necessidades.

Do mesmo modo, a aparente liberdade choca-se com a real possibilidade de participação nos processos decisórios, mesmo daqueles referentes aos rumos da própria existência pessoal, pois não é possível afirmar a liberdade humana quando os determinantes sociais tendem a limitar a existência a uma incessante luta pela sobrevivência ou a um conjunto de ações fundadas em necessidades artificiais de consumo, impossibilitando que as conquistas sócio-históricas sejam

apropriadas pelos indivíduos na proporção do desenvolvimento do gênero humano. Em suma, o modo capitalista de produzir a existência tem revelado a impossibilidade de concretizar a liberdade e a igualdade, por constituir-se como processo histórico de diferenciação entre os seres humanos, balizando-se pela apropriação privada da riqueza material e simbólica e pela divisão social do trabalho.

No entanto, mesmo considerando as limitações decorrentes das determinações econômicas e sociais, as conquistas advindas desse modo histórico de produzir, pela perspectiva das realizações do gênero humano, criam condições de existência cada vez mais livre dos condicionamentos naturais, na medida do desenvolvimento de relações conscientes com a realidade que perfazem a prática social, consubstanciadas nas produções técnicas, nos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e no desenvolvimento de capacidades humanas.

Essa contradição entre processos de humanização e alienação, que ocorre no interior do modo de produção capitalista, potencializa as tensões sociais ao produzir necessidades e possibilidades de existência mediadas pelas produções humanas a partir de relações que inviabilizam a apropriação dessas conquistas pelo conjunto dos indivíduos.

Sofrendo as determinações da base produtiva e suas contradições, objetivam-se forças sociais antagônicas: aquelas que se articulam em torno da reprodução do funcionamento da sociedade, pressupondo-lhe adequações para resolver suas distorções ou para readaptar seu funcionamento a novas condições históricas; e as que se organizam em função de apontar os limites inerentes a essa forma histórica de reprodução social, considerando o processo incessante de luta para que a liberdade e a igualdade se realizem substancialmente para o conjunto da humanidade, sugerindo a rebeldia frente aos processos sociais que tendem ao assujeitamento dos indivíduos frente às circunstâncias, muitas vezes, insuportáveis.

As diferenças entre inconciliáveis projetos societários e distintos interesses, que se encontram articulados com a prática social, se expressam como luta entre classes sociais, sintetizando em particulares momentos históricos a correlação de forças entre capital e trabalho. A ocorrência dessas tensões não se limita às relações de trabalho inerentes ao processo de transformação da natureza ou internamente ao processo de valorização do capital em que ocorre a exploração direta, mas se realiza em vários campos de atividade social – inclusive nas educativas.

As práticas educativas em uma sociedade de classes sofrem as determinações de seus

antagonismos, pois, como existência histórica que se produzem em determinadas condições, apresentam-se como manifestações da prática social mais ampla, apesar de manterem-se como modalidade específica de atividade humana. A desigualdade inerente à organização da produção e suas contradições acabam tendo sua expressão no campo educativo, pressupondo a necessidade de tratar os fenômenos a ele relacionados em unidade com a organização do trabalho na particularidade histórica do capitalismo.

Considerando a impossibilidade de conceber a dimensão educativa como neutra em relação à totalidade social, destacamos que, nesse campo de luta, as relações sociais se produzem e se dinamizam pela mediação de concepções de mundo que orientam as ações concretas imprimindo-lhes sentido. Desse modo, mesmo que as práticas educativas na sociedade capitalista se realizem hegemonicamente como reprodutoras da sociedade de classes, pressupondo e naturalizando a necessidade de educação diferenciada para segmentos distintos da sociedade, em seu interior se realiza também, como resistência a essa tendência, ações que atuam como força em sentido oposto, construindo possibilidades de objetivar processos sociais que não se articulam com a reprodução das relações de dominação, afirmando-se como processo vivo de luta pela emancipação humana.

O campo educativo é, sem dúvida, um espaço estratégico tanto para os que almejam conservar a estrutura social do capital, visto que por seu intermédio podem evitar, pela via do convencimento, as desagradáveis consequências da repressão direta e ainda potencializar a força de trabalho pelo desenvolvimento de capacidades técnicas da denominada mão de obra, como para os que colocam como tarefa a luta pela emancipação humana, já que têm a possibilidade de desenvolver nos indivíduos capacidades de compreender e atuar sobre a realidade concebendo-a em seu movimento e contradições, tarefa que somente pode ser viabilizada pela apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente, os quais se tornam mediadores da relação do indivíduo com a realidade.

As contradições inerentes à totalidade da prática social se apresentam como determinações tanto às práticas educativas formais quanto às informais, mesmo que as tensões se apresentem de modos distintos nos diferentes espaços da vida humana. Portanto, não compactuamos com posições que percebem, na “educação da vida” ou nas práticas assistemáticas, maior liberdade e possibilidades de relação consciente com a realidade em

comparação com a educação intencional e sistemática promovida pelas instituições escolares.

Ainda que a escola componha o sistema estatal a serviço da reprodução da sociedade capitalista, as contradições sociais se apresentam de várias formas em seu interior, revelando seus limites e abrindo possibilidades de luta que permitem o desenvolvimento de práticas pautadas no ensino, além de inserir os alunos em atividades que possibilitam a apropriação de conhecimentos, com vistas tanto à qualificação teórico-técnica dos seus integrantes quanto ao desenvolvimento da compreensão crítica às posturas baseadas na “ética” das relações assimétricas e da produção da submissão nos indivíduos. O argumento de que as instituições educacionais funcionariam como meras reproduzoras da sociedade capitalista desconsidera ou minimiza as contradições internas ao próprio funcionamento da sociedade.

Desse modo, levando-se em conta as articulações e a unidade contraditória que representa a relação entre os processos formais e informais de educação, vemos que a educação escolarizada constitui o modo dominante de relação dos indivíduos com o saber sistematizado, possibilitando que, no seu interior, desenvolvam-se capacidades práticas e teóricas. O acesso à educação de qualidade para o conjunto da sociedade constitui-se aspecto fundamental a ser defendido pela classe trabalhadora, pois se apresenta como meio de acesso às produções humanas que não poderiam ser apropriadas pelos indivíduos de modo espontâneo, ou seja, sem a organização e planejamento das atividades sociais que inserem alunos na relação com os conhecimentos.

Tendo em vista a complexidade e a extensão que abarcam os fenômenos educativos e as várias possibilidades de expressão das lutas travadas nesse campo, delimitamos como cenário de nossas reflexões a educação escolar nas particularidades que encerram a educação infantil, pressupondo que as atividades das quais as crianças participam na escola se articulam com os processos educativos mais globais e também com o modo singular de combinação dos elementos do trabalho na sociedade capitalista.

O fato de concentrarmos nosso interesse em relações sociais e atividades que envolvem crianças e sua formação não invalida os indicativos gerais esboçados anteriormente, já que as contradições e as tensões decorrentes da sociedade de classes também se apresentam para a existência infantil, expressando-se em relações sociais que ocorrem em diversos âmbitos: na família, na dinâmica das atividades escolares, nos nexos com os meios de comunicação, nas relações estabelecidas no bairro, nas vinculações com os objetos sociais (objetivações humanas).

A luta entre posições doutrinárias e as que reconhecem a emergência de os indivíduos estabelecerem relações ativas e críticas com as produções humanas apresentam-se muito cedo na existência das pessoas – e se expressam até nos aspectos aparentemente mais ingênuos da realidade social.

Tomada em sentido *lato*, a educação se inicia no indivíduo com o nascimento e, de modos diferenciados, acompanha toda a existência da pessoa na medida das relações que estabelece com a realidade social. A apropriação do legado humano pelo indivíduo a partir de relações sociais não representa apenas nexos com aspectos positivos das relações humanas. A criança, pela mediação do adulto, insere-se ativamente em um amplo círculo de conhecimentos, habilidades e modos de agir que representam determinado nível de desenvolvimento do *ser social*, situação que pressupõe a relação da criança não com uma realidade harmônica e justa, mas com uma realidade de contradições referentes ao momento histórico em que vive.

No processo de educação e ensino, na medida da organização das atividades infantis, são determinadas as condições para o seu desenvolvimento psíquico, visto que na dinamicidade das relações sociais a experiência social acumulada torna-se realidade objetivada, produzindo-se formas sociais e históricas de apropriação da cultura. Nesse sentido, partindo dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, vemos que o desenvolvimento psíquico é mobilizado pela atuação simultânea de forças representadas pelo lugar que ocupa a criança na sociedade, por suas condições de vida, pelas exigências sociais que lhe são apresentadas e pelo desenvolvimento já conquistado em cada momento da sua existência individual.

Essas considerações introdutórias se organizaram a partir da indicação dos aspectos mais gerais relativos à reprodução da existência humana sob a forma capitalista, fato que demarca as condições de vida dos indivíduos na sociedade – marcada por exigências diferenciadas para distintas classes sociais. Encaminhamos os comentários para o campo das práticas educativas, destacando a prevalência das determinações da educação escolar no processo de socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos socialmente, entendendo que as vinculações com saberes sistematizados apresentam-se como fator decisivo para o desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Enfim, apresentamos como cenário de reflexão as atividades escolares relacionadas à educação infantil, procurando iniciar a delimitação do momento particular da existência

individual que se vincula ao nosso interesse de estudo, qual seja, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e as determinações da educação escolar.

Considerar o tema pensamento no remete à necessidade de indicar, mesmo que de forma inicial, algumas questões de princípio. Partimos do fundamento de que os processos racionais característicos do ser humano devem ser tratados como resultado do processo histórico de relação do ser humano com a natureza com a finalidade de suprir suas necessidades. Desse modo, consideramos inicialmente o pensamento como o componente ideal da atividade real do ser humano social, que transforma com seu trabalho a realidade exterior e a si mesmo.

Assim sendo, apesar de a possibilidade de relação inteligível com a realidade caracterizar o ser humano, a capacidade de pensar é resultado da atividade coletiva humana, que se generalizou como forma humana de relação com o real. Consequentemente, pressupõe-se que a possibilidade de relação com a realidade fundamentada nessa “natureza” histórica e social do ser humano seja apropriada pelos indivíduos a partir de suas relações com a história objetivada nas relações sociais, nos instrumentos humanos, nos conhecimentos, na linguagem.

Ao tomarmos o pensamento como objeto de reflexão, partimos do princípio de não estarmos nos referindo a algo em si mesmo, mas fundamentalmente a uma relação, uma vez que o pensamento ocorre sempre em referência a um objeto, ou seja, é necessário considerar as categorias sujeito do pensamento e objeto pensado como unidade de contrários. A consequência mais evidente dessa unidade contraditória entre sujeito do pensamento e objeto pensado é a constatação de que ao pensamento é inerente um conteúdo, advindo da relação com objeto que os indivíduos refletem e refratam.

Outro reconhecimento necessário ao abordarmos o tema é o grau de fidedignidade do pensamento em relação à realidade com que se defronta ativamente. O ser humano, em vista de suas necessidades históricas, visa ao desenvolvimento de conhecimentos objetivos sobre a realidade, buscando no objeto pensado o grau máximo de fidedignidade para poder conhecer, prever e atuar criativamente sobre a realidade considerada. Desse modo, socialmente empreende um processo ativo e infundável de aproximações sobre a verdadeira natureza dos objetos e acontecimentos pensados, dos quais somente pela prática poderá reconhecer a validade.

Segundo Davídov (1988), considerando as formas históricas de relação consciente com a realidade, é possível apontar dois tipos principais de pensamento que caracterizariam relações

com a realidade pautadas na necessidade de conhecer: o pensamento empírico e o teórico. O primeiro é derivado da atividade sensorial em relação aos objetos e acontecimentos da realidade, levando ao conhecimento do imediato com o qual se defronta e vincula-se ao plano concreto das imagens, centrando-se na aparência dos fenômenos. Fundado na empiria do mundo, pressupõe a prevalência do objeto em relação ao sujeito do pensamento e permite, via comparação, a classificação e diferenciação da realidade, organizando-se pelo princípio da identidade.

Por sua vez, o pensamento teórico se caracteriza por permitir a superação do conhecimento produzido a partir da empiria, centrada na observação, por meio da mediação dos conhecimentos teóricos apropriados pelos indivíduos. Esse tipo de relação com a realidade visa à compreensão das coisas e acontecimentos pela análise das condições de sua origem e desenvolvimento.

A essência do pensamento teórico consiste em se tratar de um procedimento especial em que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua *origem e desenvolvimento*. Quando os escolares estudam as coisas e acontecimentos do ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente. (DAVÍDOV, 1988, p. 6, grifos do autor)

Esse modo de pensamento se caracteriza como uma forma de relação do ser humano com a realidade que pressupõe a mediação do conceito, ou mais precisamente a mediação de um sistema conceitual produzido historicamente a partir da relação com o objeto particular considerado, que funciona como “instrumento” psicológico de captação e avaliação das coisas e acontecimentos com que o indivíduo se defronta como problema a ser resolvido.

O processo de pensamento se orienta para a realidade considerando a necessidade de superação da aparência sensorial dos fenômenos e acontecimentos, abarcando aspectos não observáveis diretamente, buscando reproduzir no pensamento o “objeto” em seu desenvolvimento, apreendendo aquilo que é nas relações atuais a partir da dinâmica que pressupõe a apropriação de conhecimentos sobre como se tornou o que é e quais as tendências de transformações futuras. De natureza criativa, o pensamento teórico se fundamenta no princípio da unidade de contrários.

O autor afirma que o objetivo do ensino escolar, levando-se em consideração as

exigências sociais, deveria orientar-se para o desenvolvimento do pensamento teórico em todos os indivíduos, defendendo que as atividades de ensino desenvolvidas no interior das instituições educacionais teriam de levar em consideração a educação do pensamento e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, pressupondo, por meio dos processos de ensino-aprendizagem, a superação do pensamento empírico pelo teórico, destacando a necessidade da organização do ensino para que isso se efetive na existência individual.

Diante disso, toma-se como base o pressuposto da anterioridade dos conhecimentos, entendidos como pensamento social, em relação aos indivíduos. Assim, as ações desencadeadas no interior da escola tomam como centralidade os conhecimentos sobre determinado objeto ou acontecimento e não somente sua empiria imediata. Os conteúdos de ensino devem exigir não somente os elementos requeridos pela prática empírica, mas pressupor a relação com conteúdos conceituais.

Para o desenvolvimento do pensamento teórico, considerando a unidade e as diferenciações entre os aspectos empíricos e os teóricos, o segundo apresenta dominância em relação ao primeiro, visto que, advindo do acúmulo histórico de relações práticas com determinado objeto ou acontecimento, sintetiza em categorias teóricas esse longo processo de construção humana, que necessitam ser apropriadas pelos indivíduos para qualificar sua relação com a realidade.

Na perspectiva da ontogênese, os conceitos são anteriores ao indivíduo. Portanto, as ações educativas que tomam como referência o desenvolvimento do pensamento teórico apontam para a necessidade de que estes sejam apropriados pelos alunos de modo que as relações estabelecidas com os objetos ou acontecimentos tratados ocorram pela mediação do conhecimento, articulado com os conceitos científicos.

Davídov não desconsidera a importância das conquistas advindas do pensamento empírico – discursivo, mas tece críticas contra a *absolutização* desse tipo de pensamento no interior da escola em detrimento de atividades orientadas para o desenvolvimento do pensamento teórico. No livro *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* relata os resultados de um trabalho de 25 anos em uma escola experimental da União Soviética, destacando as conquistas dos alunos em diferentes áreas do saber a partir de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Mesmo admitindo que a experiência foi desenvolvida com crianças em idade escolar – o que corresponderia ao nosso ensino fundamental, em condições particulares de um projeto institucional voltado para essa finalidade, em uma outra realidade social e momento histórico –, percebemos nesse trabalho uma importante conquista ao sistematizar indicativos teórico-práticos para o desenvolvimento de capacidades psíquicas a partir das determinações da educação escolar, particularmente no desenvolvimento do pensamento teórico.

Em se tratando da educação infantil, reconhecendo que as formas de relação da criança com a realidade estejam marcadamente relacionadas à empiria dos fenômenos e acontecimentos, defendemos que o pensamento teórico, entendido como procedimento especial de compreensão da realidade, seja orientador das atividades de ensino organizadas pelos professores, visto que, mesmo que esse tipo de pensamento não se efetive de forma dominante nas crianças nessa etapa do desenvolvimento, é necessário produzir bases para que isso possa vir a se efetivar no decorrer do processo educativo.

Assim, torna-se necessário atentar para os conteúdos com os quais as crianças entrarão em relação durante as atividades objetivadas na educação infantil, ponderando a necessidade de que as ações escolares se organizem no sentido de que as crianças, pela mediação do professor, entrem em contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos.

A educação escolar pressupõe constituir-se em determinação intencional, organizada e prolongada para o desenvolvimento de funções psicológicas. Logo, a vinculação com os conhecimentos sistematizados deve iniciar-se na educação infantil, observando a necessidade de transposição dos saberes para formas acessíveis à criança. Nesse processo, faz-se necessário ater ao pressuposto e ao desafio de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico no decorrer do processo de escolarização.

Levando em conta os momentos qualitativamente distintos inerentes ao desenvolvimento infantil que perfazem as práticas em educação infantil, a partir da proposta de periodização sistematizada por Elkonin (1987), concentramos nossas reflexões ao período do desenvolvimento cuja atividade orientadora do desenvolvimento infantil é o jogo/brincadeira, ou seja, no momento em que se apresenta para a criança, de forma predominante, o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais entre as pessoas.

Segundo o autor, nesse momento do desenvolvimento a criança não pode tomar parte diretamente nas atividades dos adultos. No entanto, ela procura, mesmo que parcialmente, imitar o que as pessoas de sua convivência fazem – assumindo na brincadeira o papel do adulto e de suas funções sociais de trabalho, modelando as relações entre as pessoas. Esforça-se ativamente para se apropriar dessa realidade que lhe é nova, reproduzindo a vida e a atividade adulta por meio de ações lúdicas, marcadas pela imaginação.

A atividade do jogo é a mais característica para a criança de 3 a 6 anos. Em sua realização surgem na criança a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas, a capacidade de separar nelas os aspectos de subordinação e direção; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente nestas. (DAVÍDOV, 1988, p. 75, tradução nossa)

Considerando a atividade característica da criança, nossas reflexões sobre a relação entre o desenvolvimento do pensamento e as determinações da educação escolar orientam-se para os nexos necessários entre a existência da criança e os conteúdos das atividades objetivadas na educação infantil.

Identificamos na atividade dominante do jogo/brincadeira um importante caminho de acesso das crianças aos conhecimentos, pois é o meio característico de relação da criança com a realidade física e social de que participa. Isso significa que as brincadeiras que integram o espaço da educação infantil, para atuarem no sentido do desenvolvimento da criança, requerem a interiorização dos conteúdos culturais e, portanto, não prescindem da mediação do professor na organização intencional da atividade.

No contexto das preocupações referentes à necessidade de que conhecimentos elaborados socialmente integrem as relações escolares – no sentido de produzir bases para o desenvolvimento do pensamento teórico –, identificamos na literatura infantil¹ uma importante mediação cultural com a qual as crianças devem manter relação, por apresentar possibilidades de

¹ Manteremos o termo *literatura infantil* apesar de estarmos cientes de algumas controvérsias em relação a essa denominação. Alguns posicionamentos afirmam que o termo “infantil” caracterizaria uma diminuição da importância da obra que, na realidade, é literária. Outros são partidários de que a definição de literatura destinada à criança somente pode ocorrer *a posteriori* na medida em que crianças se interessam por determinados trabalhos. Sem entrar no mérito dessas interessantes questões, manteremos o termo, visto que há literatura produzida e destinada a crianças, apesar de considerarmos que as obras significativas constituem-se como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral.

constituir-se como força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Delimitamos em nosso estudo a literatura infantil como elemento central de nossas observações, já que a sua utilização junto às crianças pode mobilizar processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras. Os conteúdos permeados nas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão das crianças, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento a partir da relação com conceitos.

A literatura infantil é concebida, na medida de sua realização literária junto às crianças, como procedimento que promove a aprendizagem, funcionando de acordo com características particulares e próprias das produções artísticas. Apresenta possibilidades de articulação com o momento do desenvolvimento por nós considerado ao se caracterizar como objetivação humana que sintetiza modos elaborados de consciência social, permitindo que a criança se defronte com problemas expressos idealmente nas histórias – as quais não se limitam a relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social.

A literatura substanciada no objeto social *livro infantil* não possui realização somente no interior das relações escolares, possuindo possibilidades de “circular” em diversos espaços sociais. Dependendo do sistema de relações sociais em que o livro infantil for ativado, este assume significados distintos, pois, apesar de empiricamente manter-se o mesmo, os espaços particulares de sua apropriação social transformam os sentidos de sua apreensão pela criança.

No caso desse estudo, nosso interesse vincula-se ao uso que pode assumir no interior das instituições escolares destinadas à educação infantil e em relação com o desenvolvimento dos processos de pensamento, limitando nossa abordagem sobre o livro infantil a esses aspectos, mesmo reconhecendo que existem diversificadas maneiras de abordar o tema.

Consideramos que a literatura infantil utilizada no interior da escola pode articular-se com a realização de práticas de resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes. Possibilita, simultaneamente, a vinculação com atividades que atuam no processo de qualificação das crianças, na medida do acesso a conhecimentos e à cultura letrada, e no desenvolvimento das capacidades de avaliar

situações inerentes às relações sociais, pois, na forma modificada pela imaginação e fantasia dos autores, as crianças se defrontam com problemas humanos e encaminhamento de soluções para situações conflituosas representadas nos livros infantis.

Evidentemente, a luta entre classes sociais encontra sua expressão no interior das histórias infantis como tensão ideológica, apresentando a contradição entre as já citadas posições doutrinárias, que se objetivam nos livros como instrumento aos processos de dominação da infância, e as que buscam negar os enunciados que naturalizam e reforçam as relações assimétricas entre os seres humanos.

Desse modo, o livro infantil pode ser apropriado pela criança a partir de relações que desenvolvam uma nova sensibilidade frente à realidade, ou se realizar como mais um instrumento de alienação, articulando-se às abordagens usuais e rotineiras de reprodução ideológica da sociedade de classes. Os modos distintos como a literatura infantil é utilizada no cenário das relações escolares denotam as tensões e luta entre tentativas de produzir passividade nas crianças a partir de formalismos dogmáticos e atividades que as posicionam ativamente frente à realidade e situações com que se defrontam.

Em relação às possibilidades de a literatura infantil integrar as relações escolares compactuamos com a tese de Zilberman (1998, p. 10):

O fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deva ser afastada da sala de aula. Sendo agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar.

A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização, por realizar-se, na condição de arte relacionada à palavra, como pensamento objetivado. Apresenta-se como resultado de processos ativos de pensamento vinculados à existência humana, situada historicamente, que tomou forma exteriorizada. A relação com essa produção humana, considerando o seu valor de uso, pressupõe a ativação de processos de pensamento para que ocorra a sua “tradução”, possibilitando que o conteúdo das histórias infantis referencie relações sociais que, por sua vez, permitirão sua apropriação

individual.

Como arte, as formas literárias podem mostrar a vida real à criança que escuta ou lê a partir da produção de imagens “brilhantes” e típicas – revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Evidentemente, a relação com esses conteúdos não ocorrem simplesmente por processos racionais, mas em unidade com a dimensão afetiva, exercendo sobre a criança influência emocional.

A criança, cuja atividade dominante é o jogo, se relaciona com a literatura fundamentalmente pela cultura oral. O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para criança apresenta-se inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil.

Os conteúdos a que a criança terá acesso quando o livro infantil é utilizado no interior das relações escolares diz respeito ao conteúdo das relações sociais referenciadas no livro. Desse modo, os nexos e as determinações ao desenvolvimento do pensamento da criança ocorrem pela mediação de um conteúdo que somente poderá se apresentar como problema à criança na realização substancial de relações sociais.

A partir dessas considerações, defendemos a posição de que a literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo quanto na forma de relação estabelecida com as crianças. O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança de cinco a seis anos, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real.

O artista, ao estudar a realidade a percebe de uma maneira ativa e não passivamente. De maneira ativa ele escolhe o essencial, o característico, o típico e organiza a observação com uma finalidade determinada.(...) O artista não copia a vida, não a reflete fotograficamente em suas obras. Na criação artística a

realidade sofre uma refração ao passar através do pensamento geral da obra. O artista elimina o casual procurando colocar em evidência o essencial. (SMIRNOV, 1960, p. 326, tradução nossa)

Ao se reconhecer na literatura infantil uma forma de arte, pressupõem-se possibilidades de revelar pelo trabalho da imaginação “imagem” teórica da realidade em várias de suas particularidades. Presume-se que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas os revele em suas contradições para apresentar criativamente superações que negam as circunstâncias.

Assim sendo, nos parece possível estabelecer nexos entre a literatura infantil e as vinculações características do pensamento teórico, já que o tratamento dado às situações abordadas literariamente, normalmente articuladas com a condição infantil, pode estar unido aos fundamentos filosóficos do materialismo dialético, basilares ao pensamento teórico. Reafirmamos que, apesar da forma dominante de vinculação da criança com a realidade não se caracterizar pelo pensamento fundamentado em um sistema conceitual, as relações com o real mediadas por conhecimentos são centrais para produzir bases para que o pensamento teórico possa se efetivar no decorrer do processo educativo.

É nesse sentido que nosso trabalho de pesquisa, relacionado ao tema do desenvolvimento do pensamento a partir das determinações da educação formal, estabelece como objetivo analisar a literatura infantil como mediação cultural sistematizada pela educação escolar como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento de crianças cuja atividade dominante é o jogo. Desse modo, colocamos como tarefa identificar nos livros destinados às crianças vinculações com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade a partir de conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância.

Destacamos que a literatura infantil é considerada como mediadora das relações sociais que se efetivam no espaço escolar. Logo, os conteúdos referenciados pelo livro vinculam-se com os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar na medida em que se apresentam como desafio à compreensão das crianças. Os conteúdos presentes no livro devem também ser considerados em relação à totalidade das relações humanas, atendo-se ao posicionamento na luta entre classes sociais e fazendo-se necessário identificar conteúdos que expressem a superação do

conformismo e da resignação frente as adversidades.

A referida luta entre posições expressas nos conteúdos dos livros infantis é, muitas vezes, veiculada no espaço das salas de aula sem que tenham sido realizadas devidamente reflexões sobre o seu teor. Desse modo, é possível encontrar livros infantis mediando relações escolares cujos conteúdos possuem a tendência de justificar a sociedade injusta, competitiva e hierárquica em sua forma atual, sem que o professor tenha tido possibilidade de analisar criteriosamente o material apresentado à criança.

Para refletir o problema, pretendemos, no primeiro capítulo do trabalho, destacar a educação escolar como mediação imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, indicando que as atividades vinculadas às brincadeiras infantis, muito mais do que fantasia, direcionam-se para a necessidade de compreender o mundo adulto. Para tanto, as brincadeiras requerem as mediações culturais, das quais destacamos as possíveis vinculações com o livro infantil, pois brincadeiras infantis podem ser objetivadas a partir dos conteúdos por ele veiculados, visto que a ficção apresentada para a criança pode encobrir lacunas referentes às ainda restritas experiências.

Nesse momento da exposição, iremos apresentar uma visão de conjunto de nossas preocupações de forma a contextualizar teoricamente nosso problema de pesquisa e articular com os objetivos já apresentados, desenvolvendo as caracterizações referentes às distintas formas de pensamento e afirmando que o pensamento teórico, fundamentado em um sistema conceitual, deve se constituir como parâmetro organizador das atividades planejadas na educação infantil, incluindo a identificação de livros infantis que se articulem com a necessidade de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico.

No capítulo seguinte, *A relação pensamento – realidade: a produção humana como desenvolvimento da consciência social*, buscaremos apresentar algumas soluções para a relação sujeito – objeto no campo da Filosofia. Entre as possibilidades que iremos abordar, destacamos a solução proposta pelo materialismo histórico dialético – a qual rompe com as posições que tratam de forma isolada sujeito e objeto ao inserir a categoria trabalho como mediadora da relação. O objetivo das reflexões é deslocar inicialmente as considerações sobre o pensamento das suas expressões individuais e apresentar que as relações conscientes com a realidade, características do ser humano, foram coletivamente produzidas na história, tendo como fundamento a produção da própria existência material.

No terceiro capítulo, buscaremos retornar a discussão sobre a relação sujeito–objeto para o campo da Psicologia, considerando o desenvolvimento individual. Para tanto, iniciaremos uma reflexão a respeito da compreensão de *ideal* a partir do filósofo russo Ilyenkov (1977) de forma a destacar que o ideal possui uma “objetividade” puramente social. Em seguida, apresentaremos teses centrais à Psicologia Histórico Cultural de modo a permitir a compreensão das posições de Vigotski sobre as relações entre pensamento e linguagem, destacando o significado da palavra como unidade de análise do pensamento verbal.

Com o título *A educação do pensamento: a mediação da literatura infantil*, no quarto capítulo, iremos sistematizar algumas contribuições de Bakhtin (Volochinov) sobre os nexos entre linguagem e sociedade, destacando a luta ideológica como uma das dimensões do antagonismo entre classes sociais e apresentando o posicionamento do autor, que concebe a dialética dos enunciados como processo vivo de confronto de interesses sociais, em articulação com a compreensão do livro infantil como objeto cultural inserido na referida luta ideológica.

Atendo-nos à tarefa de refletir sobre pressupostos que auxiliem na identificação de livros destinados às crianças, cuja relação conteúdo-forma se articula com os fundamentos da relação teórica com a realidade e com a emancipação da infância, procuraremos, em um segundo momento do capítulo, apresentar esquematicamente parâmetros para orientar as análises dos livros infantis. Sem desconsiderar a necessidade de vinculação literária com o livro infantil, colocaremos relevo na tarefa de identificação de vínculos entre os livros destinados às crianças e os fundamentos lógicos inerentes ao pensamento teórico.

No quinto e último capítulo, *A contradição e o movimento no interior das histórias infantis*, pontuaremos brevemente algumas questões referentes à produção artística a partir da compreensão do materialismo histórico dialético, para então, tecermos algumas observações sobre as particularidades da literatura infantil, destacando nossa compreensão do livro infantil como objeto de arte literária. As considerações organizadas sobre as singularidades da literatura infantil partiram do princípio da necessidade de humanizar a existência das crianças com o apoio sentimental e intelectual das relações sociais mediadas pelo livro infantil.

No tópico final do capítulo, em articulação com as reflexões anteriores, iremos sintetizar a análise de cinco obras destinadas ao público infantil, visando apresentar nexos entre a singularidade destes livros, considerados na unidade conteúdo-forma, e os fundamentos lógicos

do pensamento teórico, tendo como parâmetro os referenciais por nós produzidos no capítulo anterior. Nosso objetivo será apontar os vínculos das histórias destinadas às crianças com os fundamentos dialéticos de abordar a realidade que se encontram presentes nos livros infantis considerados.

Optamos por apresentar obras que possam contribuir com o desenvolvimento de uma visão de mundo fundada na filosofia do movimento, não destacando enunciados que são contrários a esse posicionamento. Assim, iremos apresentar livros infantis em cujo interior seja possível observar indícios de um modo de vinculação com a realidade dos objetos e fenômenos que considerem a natureza, a sociedade e o pensamento em suas contradições e movimento.

A análise das obras apresentadas se articula com a tarefa de identificação de elementos culturais que necessitam ser apropriados pelas crianças, destacando que esse momento fundamental da prática educativa encontra-se em unidade com o desafio de produzir ativa e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente.

Por fim, apresentaremos as considerações resultantes das reflexões realizadas, indicando algumas das conclusões advindas do trabalho de pesquisa e fundamentalmente, apontando importante campo de trabalho que necessita ser explorado.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO CULTURAL AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE DE CONHECER

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

Ítalo Calvino

Temos como objetivo neste capítulo apresentar o problema de pesquisa a que nos dedicamos, visando contextualizar o processo de reflexão relacionando as dimensões prática e teórica de nossas ações. O trabalho aborda como tema a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento do pensamento no indivíduo, concebendo que este último é um fenômeno social complexo que tem a possibilidade de ser abordado por diferentes e múltiplos ângulos. Ao considerarmos o ensino na perspectiva de que possa se caracterizar como uma das determinações ao processo de desenvolvimento do pensamento, nos deparamos com questões filosóficas, lógicas, pedagógicas e psicológicas.

Nossa contribuição procurou centrar-se nos problemas do desenvolvimento psíquico a partir da psicologia histórico cultural, pressupondo os nexos com os demais campos do saber indicados, visto que os processos de pensamento envolvem a unidade e as contradições entre pensamento e realidade.

No pensamento humano está pressuposta uma relação ativa com os objetos ou fenômenos do real. Portanto, o ato de pensar encontra-se em unidade com o conteúdo do que é pensado. Esse vínculo não se dá ao ser humano apenas na forma imediata do fenômeno percebido pelo indivíduo, mas, fundamentalmente, pela mediação de conhecimentos acumulados pela história que integram determinada atividade social, na qual está inserido o objeto ou fenômeno pensado.

O problema de todo docente e de todo sistema educativo envolve a projeção de um tipo

de pensamento para os alunos, mesmo que isso não esteja explícito. A questão que nos surge é que os processos de pensamento que se formam no indivíduo pela apropriação da história humana poderiam apresentar-se no espaço da educação escolar como um objetivo consciente e intencional, orientando as ações pedagógicas que ocorrem na sala de aula.

Pela complexidade do assunto, adiantamos que nem todas as dimensões indicadas neste capítulo poderão ser desenvolvidas no corpo do trabalho, o que não significa que em algum momento da atividade de pesquisa não tenhamos nos voltado a eles de maneira mais ou menos aprofundada.

Nesse momento, procuramos indicar aspectos gerais envolvidos com o problema de pesquisa para, paulatinamente, integrar o objeto de nossas preocupações dentro de sistemas sociais de forma a delimitar a pesquisa e explicitar as articulações entre os objetivos e a hipótese que procuramos defender com as teorizações que sustentam nossas reflexões.

1.1 Os conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento: contextualizando o problema

A pesquisa realizou-se tomando como contexto a atividade social na particularidade da educação escolar, espaço que pressupõe a realização de ações que permitam aos seus integrantes a apropriação das conquistas da ciência e da cultura atuais. Grosso modo, abstraindo as contradições sociais da atual sociedade de classes², a tarefa da educação escolar é possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de capacidades³ para orientar-se de forma autônoma tanto no campo dos conhecimentos científicos como em outras dimensões da vida.

Autonomia, independência e capacidade criativa que devem realizar-se na existência dos indivíduos foram consideradas como possibilidades que somente podem desenvolver-se na base

² Dá-se o nome de classes a amplos grupos de homens que se distinguem pelo lugar que ocupam por um sistema historicamente definido de produção social, por sua relação (quase sempre fixada e consagrada em leis) com os meios de produção, por seu papel na organização social do trabalho; portanto, pelos modos de obtenção e a importância da parte de riquezas sociais que dispõem (BETTELHEIM, 1979:128 cita Lenin O C. tomo 29, p. 425).

³ Capacidades são as particularidades psicológicas individuais da pessoa que são, portanto, requisitos para a realização exitosa de uma atividade dada e que revelam as diferenças na dinâmica de adquirir os conhecimentos, habilidades e hábitos em tal atividade (PETROVSKI, 1980, p. 406).

da produção sócio-cultural – portanto, uma realização possível pela mediação educacional e, considerando as exigências do mundo atual, pela atividade sistemática da educação escolar.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Os pressupostos que permearam nossas reflexões, mesmo identificando os limites de um trabalho acadêmico e as delimitações necessárias, partem do desafio histórico de integrar o conjunto de seres humanos de forma consciente e ativa às conquistas humanas, tarefa histórica determinada pelas contradições presentes no mundo que também se realiza como produção da miséria objetiva e subjetiva. Assim, as reflexões foram entremeadas pela necessidade de que os indivíduos que participam da vida escolar compreendam os limites e problemas da atual forma humana de produzir a existência.

As contradições da sociedade de classes e as tendências do movimento histórico expresso nas lutas sociais figuraram como princípio de nossas reflexões, baseando-se na perspectiva de que os indivíduos se realizam como força social de resistência à desigualdade estrutural da forma capitalista de produção.

A educação escolar, pressupondo a formação científica e cultural, foi tratada como meio de integrar indivíduos no sistema de conhecimentos sobre o real, o que significa possibilitar-lhes relação com os resultados e conquistas da ciência e da cultura e com os métodos de produção de conhecimentos.

Evidentemente, essa relação somente pode ocorrer no espaço escolar considerando o momento do desenvolvimento que se encontra o grupo discente envolvido na atividade e dos indivíduos considerados singularmente, o que pressupõe que se deva observar em qualquer ação pedagógica a unidade contraditória entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Os conhecimentos científicos e culturais necessitam passar por uma “tradução”, no sentido de se tornar acessíveis ao escolar, mantendo-se como referência e finalidade da atividade educativa.

Inseridos no contexto da educação escolar, procuramos orientar nossas reflexões no que se refere ao campo pedagógico à sistematização da pedagogia histórico-crítica, que considera as mencionadas contradições sociais e procura organizar formas de luta no campo da educação. Saviani (2000) indica que a tarefa dessa abordagem em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2000, p. 14).

O aspecto da realidade ou o objeto particular da realidade de que trata determinado campo de conhecimento comporta a história do processo social de sua investigação, assim, o desenvolvimento da ciência, da arte, da filosofia pode ser entendido como importantes aspectos de produção da consciência humana sobre determinado objeto ou fenômeno do real.

A descoberta de um novo planeta, por exemplo, seja por via de instrumentos que se aperfeiçoam ou por indícios que passam por complexos cálculos físicos e matemáticos, representa a ampliação da consciência do ser humano sobre a realidade, resulta de processos dinâmicos e ativos de produção de conhecimentos e de acúmulo de saberes sobre objetos e fenômenos reais.

As conquistas históricas se efetivam a partir da unidade entre aspectos conhecidos do real e as dimensões desconhecidas dessa mesma realidade. Entretanto, adquiriu-se socialmente consciência da necessidade de conhecê-la, aspecto que demonstra implicação estreita com os processos ativos de pensamento considerados como produção social de conhecimentos.

Apesar da independência relativa da atividade científica, entendemos que a necessidade social de conhecer determinado aspecto da realidade se objetiva pelas solicitações práticas da sociedade, na medida da integração de determinados objetos ou fenômenos da realidade aos processos de trabalho.

Ao sofrer a sistematização de um problema humano, compreendido como unidade prático-teórica, a atividade social de sua solução pode ser entendida como processo de

pensamento, ou seja, relação ativa do ser humano com a realidade, mediada pela delimitação dos aspectos do real que se transformaram em motivo da atividade de conhecer, orientando e sintetizando um conjunto de ações que, em última instância, determinam-se pela possibilidade de realizar-se praticamente como superação de necessidades humanas produzidas historicamente. Ao mesmo tempo em que a atividade prática humana é impossível sem pensamento, as atividades cognitivas e as funções mentais, antes de ganhar independência, estão historicamente incluídas e se realizam de modo inseparável da atividade prática.

Destacamos, assim, que a atividade social de busca de soluções dos problemas históricos não se explica pelas realizações do pensamento considerado como fenômeno individual, mesmo observando que essas tarefas não se realizam concretamente senão na dependência dos indivíduos, que, integrantes de determinada atividade social, se inserem ativamente na compreensão e busca de superação dos problemas sistematizados.

Desse modo, nosso trabalho se apoia na perspectiva de que a formação científica e cultural, da qual a educação escolar é condição, caracteriza-se pela viabilização da apropriação individual tanto dos saberes relacionados à natureza e à sociedade quanto dos conhecimentos tornados conscientes sobre os processos de pensamento, o que representa um dos aspectos necessários para viabilizar a apreensão dos métodos de produção dos saberes e das tendências de seu movimento.

A escola que pressupõe educar para a formação integral deve considerar a tarefa de ensinar o aluno a pensar a realidade histórica da qual participa. Somente assim a atividade educativa pode transformar-se em força ativa nos processos de desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de compreender o real com atenção consciente e crítica.

A educação escolar deve considerar a necessidade de desenvolver capacidades nos indivíduos que permitam reconhecer quem e o que, incluindo os conhecimentos produzidos, no meio da formação social que produz miséria e desigualdade, se contrapõem a essa tendência. Além disso, deve orientar atividades no sentido de preservar essas forças, abrindo-lhes espaço para existir e se impor.

O tema do trabalho que procuramos realizar se refere à perspectiva da educação escolar constituir-se, pelo ensino, em uma das determinações ao desenvolvimento dos processos de pensamento, ou seja, consideramos que a escola deve, pelas atividades sistematizadas em seu

espaço, atuar para o desenvolvimento da capacidade de pensar, tendo como referência as máximas possibilidades conquistadas pelo ser humano.

Para abordar esse assunto, partimos da premissa, sistematizada na Psicologia Histórico Cultural, que afirma como determinante central ao desenvolvimento psíquico a cultura historicamente constituída. A atividade individual encontra-se em unidade contraditória com a atividade social, assim, a ação de pensar ou os fenômenos de pensamento, considerados em ato, foi por nós problematizada considerando os processos de produção e estruturação que ocorrem na relação do indivíduo com a realidade social. Com esse princípio, procuramos delimitar nossas preocupações no que tange à organização do ensino, de forma a considerar a relação entre o desenvolvimento das capacidades intelectivas dos indivíduos e as ações educativas sistematizadas no espaço escolar.

Ao pressupor que a organização do ensino pode impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, colocamo-nos frente à necessidade de considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Posicionamo-nos pela compreensão dialética dessa relação, considerando que não é qualquer aprendizagem que promoverá desenvolvimento no indivíduo por sua participação em ações educativas, mas, ao mesmo tempo, algumas capacidades não se produzem no aluno sem o papel ativo do ensino sistemático, atividade que poderá organizar aprendizagens que permitam promover desenvolvimento, ou seja, transformação qualitativa na forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade.

É evidente que o processo de interiorização a que estamos nos referindo envolve duas dimensões ativas, mesmo considerando determinações mais gerais: de um lado, a do professor, que sistematiza conteúdos que identificou como necessários ao desenvolvimento de capacidades dos alunos, e, de outro, do próprio aluno que se apropria desses conteúdos – não da forma como se apresentam externamente, mas, como nos indica Leontiev (1978), pela dinâmica entre o significado social desse conteúdo e o sentido pessoal que o indivíduo lhe confere.

Como o tema da pesquisa se afunila para o desenvolvimento dos processos de pensamento na qualidade de fenômeno psicológico, é necessário apontar dois esclarecimentos: o primeiro se refere à indicação de que as funções afetivas e as funções intelectivas se encontram em unidade, portanto, a busca de compreensão do pensamento no seu processo de funcionamento não pode abstrair-se dos fenômenos afetivos e dos sentimentos envolvidos. Mesmo considerando que essas

funções psicológicas não se identificam plenamente, pois possuem particularidades, não é possível compreender cada uma delas independente das complexas relações que estabelecem como unidade real do psiquismo.

O segundo ponto de esclarecimento (que, por sua atualidade, nos parece fundamental) é que ao tratarmos da organização do ensino como força no desenvolvimento do pensamento, não nos situamos na perspectiva de que o pensamento em seu funcionamento pode ser abstraído de realidade social, ou seja, que o pensamento pode ser considerado independente do conteúdo do que é pensado.

O posicionamento de considerar a possibilidade de ensinar a pensar de forma independente dos conteúdos da realidade e, no caso da educação escolar, relativizando a importância dos conhecimentos e conteúdos escolares poderia ser identificado com o já criticado princípio do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000) – contido nos documentos internacionais para educação e com ressonância nas políticas educacionais nacionais. Tal princípio, vinculado à perspectiva política de viabilizar pela educação o “aprender a ser” e expressa interesse na formação de indivíduos passivos e preparados para suportar situações de exploração extremada geradas pelo capitalismo em crise (MÉSZÁROS, 2003).

Nossa atividade de pesquisa, pelo contrário, procura abordar o desenvolvimento da capacidade de pensar partindo daquilo que nos parece uma obviedade: no ato de pensar, se faz necessário pensar sobre algo da realidade e que esses processos se motivam a partir das necessidades reais, não somente daquelas imediatas, relacionadas ao funcionamento da realidade na forma em que se encontra estruturada, mas principalmente a partir de necessidades históricas e sociais que merecem superação, ou seja, ocorrem na sistematização de problemas históricos que não se limitam a questões exclusivamente subjetivas.

As atividades intelectivas têm como função conhecer o real, desvendar as dificuldades que apresenta e o constituem, transformá-lo idealmente, de forma a orientar e planejar as ações humanas no mundo dos fenômenos físicos e sociais. O relacionamento do indivíduo humano com a realidade não se limita à percepção imediata e sensorial da situação ou fenômeno do real, mas passa pela mediação dos conhecimentos produzidos e objetivados pela linguagem em diferentes graus, aos quais os indivíduos têm acesso pelas relações sociais.

As relações entre o indivíduo pensante e o real foram abordadas considerando-se a

mediação dos conhecimentos produzidos historicamente e sintetizados na forma de conceitos, ou mais precisamente, em sistemas conceituais, cujo conteúdo revela a história humana de luta por conhecimentos sobre determinado objeto ou fenômeno. Ou seja, procurou-se abordar mesmo as situações mais simples tendo como referência as formas complexas de relação do ser humano com a realidade.

O acesso aos saberes humanos inicia-se muito cedo na vida dos indivíduos e se vinculam a variadas atividades sociais. No entanto, os conteúdos escolares foram tratados na pesquisa como fundamentais aos processos de pensamento, mesmo não se constituindo como mediações únicas ao seu desenvolvimento. Caracterizam-se como sistema organizado de generalizações produzido historicamente que, mesmo não se constituindo como verdade estática sobre o objeto ou fenômeno do real a que se vincula, realiza-se como saber objetivo que se encontra em momento de relativa estabilidade, determinado pelo movimento do real.

A implicação com os conteúdos sistematizados pode proporcionar condições de alavancar o indivíduo da simples interação subjetiva com a realidade para posicioná-lo frente aos problemas humanos. Desconsiderar a importância dos conteúdos na relação educativa significa privar os escolares da possibilidade de serem atuais.

Com o exposto, tivemos a intenção de situar o tema de nossos estudos, o desenvolvimento dos processos de pensamento na qualidade de fenômeno psicológico, no espaço da educação escolar. Dentro das várias possibilidades surgidas nesse contexto, orientamos nossa reflexão para as ações desencadeadas em sala de aula.

Ao destacarmos a necessidade de que os conteúdos sistematizados devem mediar relações que ocorrem no espaço escolar, fica implícita a preocupação com a qualidade dos conteúdos que integram as relações educacionais, pois nem todo o material trabalhado em sala de aula pode agir como força no sentido de superação das condições imediatas e atuar na promoção do desenvolvimento de capacidades. As formações sociais vêm se reproduzindo e se estruturando pelo princípio da apropriação privada da riqueza material e “espiritual” daquilo que produz coletivamente o ser humano, beneficiando uma classe social numericamente insignificante da sociedade.

As relações sociais se realizam pela organização do trabalho caracterizada pela divisão social, na qual, de acordo com a conjuntura, de forma mais ou menos explícita, encerra-se a

divisão entre os que planejam, surgindo a necessidade do desenvolvimento do pensamento em graus avançados de teorizações, para um número reduzido de trabalhadores, e os que executam, pressupondo algum grau de desenvolvimento na medida do que a produção exige.

Somente para um número limitado de trabalhadores ligados ao fazer apresentam-se necessidades cada vez maiores de desenvolvimento das capacidades intelectivas, isto é, de formação que pressuponha a capacidade de manejar conceitos, ligadas ao pensamento abstrato. Contudo, esse modo de vinculação com o real é conquista humana que deve ser reivindicado para o conjunto da sociedade.

Atrelado a essa condição histórica, ao mesmo tempo, viabilizam-se mecanismos sociais que selecionam e segmentam parcela significativa da população – que não interessa ao setor produtivo do capital – a viver em condições miseráveis, com o agravante de mascarar as desigualdades estruturais na construção de ilusões explicativas que se pautam essencialmente na supervalorização das diferenças individuais.

Essa realidade histórica necessariamente produz desigualdade e exploração; conseqüentemente, esse modelo resulta em formações sociais marcadas pela luta e tensão entre classes sociais antagônicas, realizando-se como profundo processo de diferenciação entre os seres humanos, mesmo que pelos discursos e pela formalidade da lei se veicule igualdade e liberdade individuais. Nesse sentido, ao considerarmos o desenvolvimento do pensamento, foi necessário nos posicionarmos frente à situação concreta do indivíduo que pensa a realidade, cujo conteúdo, em sua dimensão social, determina-se pela contradição e luta entre classes sociais.

A instituição escolar foi tratada como espaço que reproduz essa luta e, hegemonicamente, organiza um sistema educacional desigual considerando as necessidades seletivas da sociedade de classes, mas, ao mesmo tempo, foi percebida como espaço a ser defendido pelos trabalhadores. A educação escolar pública, que se fundamenta na transmissão de conhecimentos como produto da atividade intencional do professor se caracteriza, para significativa parcela da população, como uma das únicas possibilidades de relacionar-se com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos socialmente.

Para a classe do capital, a escola cumpre a função da formação diferenciada da força de trabalho, tendo como objetivos a instrução técnica para os interesses da produção e o desenvolvimento do “assujeitamento” dos indivíduos às relações de exploração. Para a classe

trabalhadora, a escola cumpre a função da formação igualitária das forças produtivas, lutando pela educação técnica e científica, aliada a produção da rebeldia frente às injustiças. Essa duas posições antagônicas, em nossa interpretação, sintetizam a luta de classes que se expressam no campo da educação escolar.

Os conteúdos que integram as relações escolares foram considerados a partir das determinações das contradições apontadas e, portanto, não estão isentos de conotação política, apesar de considerarmos como princípio a necessidade de se vincularem a conhecimentos objetivos sobre o real.

Abordamos essa questão em dois aspectos que se articulam. No primeiro, o conteúdo escolar é visto em unidade com conhecimentos produzidos no campo da ciência, da arte, da filosofia, que são aqueles que devem mediar ações em sala de aula para que a atividade educacional possa viabilizar o desenvolvimento de capacidades nos escolares, constituindo-se numa atividade não-cotidiana. No segundo, o conteúdo escolar refere-se à dinâmica das relações sociais que envolvem professor, aluno, conhecimentos e/ou saberes espontâneos, ou seja, nas relações sociais que se desenvolvem na escola.

Agnes Heller (1970) conceituou as atividades que se vinculam aos conhecimentos e problemas humanos em nível mais elevado de desenvolvimento, relacionados à ciência, à arte e à filosofia, denominando-as como atividades não cotidianas, em contraposição às atividades cotidianas, relacionadas aos saberes imediatos, pragmáticos, fundamentadas em ações espontâneas que necessariamente integram a realização da existência humana.

A realidade das relações sociais que se estabelecem na sala de aula não se restringe aos conteúdos científicos e nem isso seria possível se considerarmos a dialética entre atividades cotidianas e não cotidianas. No entanto, muitas vezes, em dependência do grupo social a que se destina a instituição e das políticas do Estado para a educação, as atividades “educacionais” passam a se constituir hegemonicamente pela mediação de saberes espontâneos, o que denota a efetivação e a realização da desigualdade estrutural da sociedade na existência⁴ dos escolares privados de acesso aos conhecimentos.

Nesse sentido, partimos da perspectiva de que a educação escolar, tendo em vista a

⁴ Ao nos referirmos à existência dos indivíduos está pressuposta a sua participação na atividade social, contemplando processos de pensamento, sentimento e ações.

formação da individualidade humana, se constitua como organizadora de atividades que permitam acesso aos conhecimentos não-cotidianos, caracterizando-se como atividade mediadora entre atividades cotidianas e não cotidianas, tendo em vista a apropriação individual das objetivações genéricas para-si, permitindo sua utilização como mediadoras fundamentais ao processo consciente de orientação da própria vida.⁵

Considerando os conteúdos no segundo aspecto, o conteúdo escolar refere-se às objetivações de relações sociais, que em relação dialética com os já citados conhecimentos escolares (os quais estão, em princípio, em unidade com os conhecimentos humanos), objetivam-se conteúdos nas relações sociais que fundem saberes de todas matizes, e podem resultar em formas de conduzir ações que não necessariamente são mediadas, no que possuem de mais determinante, por conhecimentos não cotidianos.

Ao tomar o tema do desenvolvimento da capacidade de pensar nos escolares, foi necessário considerar não apenas as implicações da relação do escolar com os conhecimentos ligados às atividades não-cotidianas, mas também atentar para as formas de comunicação entre os participantes ao se depararem com situações imediatas, que motivam o professor a agir sob as determinações das circunstâncias.

Não é improvável desenvolver ações pedagógicas envolvendo determinado conteúdo escolar, devidamente vinculado aos conhecimentos científicos, e objetivar relações cujo conteúdo reproduz formas unilaterais de compreender e lidar com questões singulares surgidas em sala de aula. Desse modo, observamos que a formação teórica sólida do professor é vista como questão essencial à prática educativa, pois somente quando os sistemas conceituais fizerem parte de sua existência o professor poderá lidar, pela mediação dos conhecimentos, com as situações que se apresentam no espaço da sala de aula, já que na dinâmica viva dos grupos de escolares ocorre tanto o esperado e planejado quanto o casual e inesperado.

Como já foi afirmado, procuramos inserir neste capítulo o objeto de nossas reflexões em um sistema social determinado para viabilizar contribuições a partir de uma perspectiva particular. Abordamos o problema teoricamente a partir da Psicologia Histórico Cultural e da

⁵ As relações entre a educação escolar e os conceitos de cotidiano e não cotidiano são abordados no trabalho de Newton Duarte “Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski”, no capítulo A Educação Escolar e o Conceito de vida cotidiana.

Pedagogia Histórico Crítica; portanto, os princípios de solução às questões levantadas encontram-se nelas implícitos. As relações que envolvem sujeito do pensamento, objeto pensado e objetos da realidade foram por nós abordados a partir da sistematização filosófica do Materialismo Histórico Dialético que fundamenta essas teorias.

Em síntese, procuramos até o momento explicitar que nossas preocupações se direcionam para relação de nosso objeto de interesse com a educação escolar, apesar de entendermos que a educação é um fenômeno mais amplo. Apontamos a atividade educativa em unidade com determinações mais gerais da sociedade. Contudo procuramos centralizar nossa atenção nas ações educativas que ocorrem na sala de aula, por acreditarmos que na realização de relações sociais em sua dinâmica viva objetivam conteúdos determinantes ao desenvolvimento do pensamento infantil.

Motivamo-nos pelo interesse na relação entre os conteúdos da realidade, na forma como integram o espaço escolar, e a apropriação dos indivíduos que participam das ações educativas. Nessas bases, delimitamos a educação infantil como segmento da atividade educativa com o qual referenciamos nossa pesquisa, considerando a dialética entre o desenvolvimento do pensamento social e as formas de sua realização nos indivíduos.

Não nos aprofundaremos nas questões das políticas de Estado para a educação infantil, apenas indicamos que essas instituições estiveram historicamente ligadas às políticas assistencialistas e somente recentemente passaram a ser consideradas como primeiro momento da educação básica, tornando-se direito das crianças com até seis anos. No entanto, não é possível omitir que, mesmo com os avanços e perspectivas de melhoria, a prática relacionada a esse segmento de ensino continua tendo que enfrentar condições de baixo investimento, amadorismos e limitadas expectativas educacionais, principalmente para os seguimentos mais empobrecidos da população.

Observando que não é possível desconsiderar as questões sociopolíticas que organizam e determinam as atividades em que se inserem as crianças nesse nível da educação básica, nos centramos nos desafios que envolvem questões pedagógicas, na intenção de refletir os processos de apropriação individual da cultura humana. Procuramos não fugir do problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para os conteúdos que integram as relações escolares.

As instituições voltadas à educação das crianças foram tratadas como estruturas que deveriam se pautar por relações científicas e se organizar para objetivar aprendizagens e o desenvolvimento dos escolares por meio do planejamento das atividades e procedimentos de ensino.

Para que a educação infantil desempenhe sua função, tanto quanto em outros níveis educacionais, é preciso que se organize mediante objetivos representativos de sua intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar. Nesse contexto, o vínculo criança-mundo precisa conter o desafio, despertar curiosidade pelas objetivações humanas, ampliar as esferas de significação pela máxima apropriação do patrimônio construído pelos homens ao longo da história. (MARTINS, 2006, p. 14)

Realizações em sala de aula que se caracterizam como expressão do que acima foi afirmado – objetivando ações que visem cumprir a função de desenvolver as complexas capacidades humanas e contribuam com o desenvolvimento do pensamento pela mediação das aprendizagens –, foram vistas e por nós tratadas, considerando a conjuntura atual, como resistência ativa à tendência hegemônica de esvaziar de conhecimentos a educação escolar em todos os níveis.

Como pano de fundo de nossas reflexões, articulando-se com a prática em educação infantil, organizou-se processo de intervenção junto a três instituições públicas de educação infantil. Nessa atividade procurou-se, em conjunto com os professores, planejar e estruturar atividades em sala de aula de forma que as crianças tivessem acesso aos livros infantis, a partir da identificação de elementos culturais que pudessem contribuir com o desenvolvimento infantil, considerando-os tanto pela forma como por seus conteúdos.

Nesse processo, procuramos destacar a importância dos conteúdos objetivados nos livros infantis como mediadores das relações sociais que se realizam no espaço escolar. Consideramos os procedimentos que organizam as atividades escolares a partir da unidade aula, pressupondo que a sua realização sintetiza processos ativos e intencionais de relacionamentos humanos mediados por conhecimentos, envolvendo professor, aluno, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação.

Adiantamos que nosso intuito não foi observar aulas e analisar as ocorrências que se

efetivam na dinâmica das relações, para então apresentar a lógica do processo de trabalho realizado pelo professor. Isso não significa que esse modo de abordagem não tenha relevância, no entanto, o procedimento para acessarmos a realidade escolar se deu a partir de proposta de produzir, em conjunto com professores, atividades junto às crianças envolvendo a utilização da literatura infantil, possibilitando o acesso das crianças à cultura letrada a partir de objetivações não cotidianas.

Esse desafio foi assumido como uma dupla tarefa: primeiro, como atividade formativa, visando proporcionar acesso e despertar a curiosidade das crianças para objetivações humanas que tratem em seus conteúdos complexos problemas humanos de modo acessível à criança; e, segundo, como pano de fundo de nossa atividade investigativa, visando produzir possibilidades de refletir sobre como a criança se implica com o objeto-social livro infantil no espaço e no tempo da educação infantil.

Podemos apresentar algumas orientações sobre nossa atividade de pesquisa atendo-se ao pressuposto da Pedagogia Histórico Crítica por nós já indicado: o trabalho educativo para reproduzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, necessita considerar dois aspectos que se articulam – por um lado, a identificação de elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se humanizem e de outro, descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A primeira, observando que na atividade por nós organizada nas instituições de educação infantil foi necessário considerar tanto a identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos, quando a forma adequada para que os conteúdos trabalhados pudessem ser apropriados pelas crianças a partir das relações sociais mediadas pela literatura infantil.

Outra orientação vincula-se ao reconhecimento de que a pesquisa sistematizada restringiu-se nesta exposição ao momento inicial da prática educativa considerada, qual seja, na identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos, buscando fundamentar a afirmação de que nos livros destinados às crianças é possível estabelecer nexos com os fundamentos que sustentam a relação teórica com a realidade.

Assim, nossas reflexões pautaram-se fundamentalmente na análise dos enunciados

objetivados nos livros. As elaborações apontadas sobre as relações sociais mediadas pela literatura infantil ficaram restritas a apropriações teóricas e a indicativos percebidos na intervenção realizada, apresentando-se como cenário no qual organizamos nossa análise, que merecem maior aprofundamento.

Na articulação entre os dois movimentos, ou seja, o da intervenção e o da pesquisa, justificam-se as reflexões voltadas para a utilização da literatura envolvendo crianças cuja atividade dominante é a do jogo/brincadeira, principalmente referindo-se a crianças entre cinco e seis anos que se encontram próximos ao momento de transição a um novo estágio do processo educativo, visto que se defrontarão com desafios advindos do ingresso no ensino fundamental, articulando novas exigências sociais e vínculos com a realidade.

Desse modo, mesmo considerando que os elementos decisivos e determinantes para o desenvolvimento do pensamento, muito mais que os livros por si mesmo, são as relações sociais mediadas por eles na dinâmica das salas de aula, apresentaremos análises referentes ao momento que visa identificar elementos culturais objetivados nos livros infantis que estabelecem nexos com os fundamentos do pensamento teórico. Como já afirmado anteriormente, estipulamos a tarefa de identificar nos livros destinados às crianças vinculações com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade a partir de conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância.

Observamos que nossa relação com a literatura infantil a partir do livro ocorreu pela mediação dessas preocupações e, portanto, não se pretendeu realizar análise literária, já que nossa preocupação central vincula-se ao desenvolvimento do pensamento, considerando a literatura importante mediação nesse sentido, por constituir-se como uma forma de conhecimento que tem como possibilidades desafiar à criança e despertar a curiosidade pelas produções humanas não cotidianas.

Adiantamos que essa delimitação aponta para necessidades de que trabalhos futuros sejam organizados no sentido de sistematizar os encontros entre os materiais identificados como possuidores de conteúdos que necessitam serem assimilados pelas crianças e as relações escolares mobilizadas no espaço da aula a partir do livro infantil, considerando as contradições reais que se objetivam nos processos comunicativos envolvendo crianças, professor e conhecimentos apresentados pela mediação do livro infantil.

1.2 Literatura e imaginação: a brincadeira como atividade de conhecer

Apesar de indicarmos uma faixa etária para delimitar em quais crianças centramos nossa atenção, observamos que as idades são apenas uma primeira aproximação para refletirmos sobre o desenvolvimento psíquico, pois para tal finalidade utilizamos o conceito de atividade dominante, na sistematização de Elkonin (1987), para orientar nossa pesquisa.

Esse conceito trabalha com a perspectiva de que os momentos do desenvolvimento por que passam os indivíduos humanos se definem pela relação com a cultura em que estão inseridos. Portanto, entre as atividades de que a criança participa é a atividade dominante que representa a possibilidade de promover o desenvolvimento psíquico para novos momentos, sendo concebida como a atividade que sintetiza a relação entre as capacidades conquistadas pela criança e as demandas da sociedade de que participa. Essa tensão é o que orienta a mudança de um momento do desenvolvimento a outro. Por crises e transformações internas modificam-se a maneira de a criança agir, pensar e sentir, ou seja, revoluciona-se sua relação com a realidade.

Os momentos do desenvolvimento que caracterizam épocas e períodos não se definem apenas a partir do polo indivíduo, com destaque para sua natureza dada ou pela cronologia, mas pela relação desse indivíduo com a sociedade, expressa nas relações sociais e nos objetos produzidos pelo homem.

Cada tipo de atividade em que se inserem as crianças (atividade dominante) tem em uma etapa particular da existência do indivíduo grande importância para compreensão do desenvolvimento, pois é a partir dessa atividade social que é possível contribuir ativamente no processo de transição de um modo de se relacionar com a realidade a outro, possibilitando acúmulos de experiências que podem resultar em mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil.

A partir desse conceito, é possível, considerando os conteúdos sociais que integram a existência da criança, analisar o momento singular do desenvolvimento psíquico da criança, tendo como princípio o processo de transição para uma nova etapa. Portanto, a orientação da reflexão sobre o desenvolvimento centraliza-se nos processos de transição que ocorrem pela relação da criança com os adultos e objetos sociais.

A atividade dominante não é a única que integra a vida da criança, essa atividade entra em relação dialética com outras atividades em que o indivíduo está incluído e, considerando o momento próximo do desenvolvimento, é a que se adianta às capacidades já conquistadas pela criança.

O trabalho organizado por Elkonin sistematiza o que denominou de periodização, buscando, a partir das regularidades encontradas na relação entre as atividades culturalmente organizadas aos indivíduos e a qualidade das ações que estabelecem com o real, indicar as características essenciais envolvidas no processo de transição de um modo característico de relacionamento com a realidade a outro.

Os momentos do desenvolvimento são sistematizados pelo autor a partir da atividade dominante, tornando-se referência ao processo educativo sem hipertrofiar os aspectos “naturais” do desenvolvimento do indivíduo e sem limitar a compreensão do desenvolvimento psíquico por meio da generalização das conquistas práticas obtidas pelos sistemas de ensino.

Ao apontarmos que nosso trabalho articula-se com a atividade de crianças nas idades de cinco para seis anos, definiu-se que o grupo que nos ocupamos no espaço escolar, como tendência, encontra-se no momento do desenvolvimento em que a atividade dominante é o jogo/brincadeira. Segundo Elkonin, no processo de desenvolvimento essa atividade é precedida pela atividade objetual manipulatória, na qual as crianças têm a atenção voltada para as ações com objetos sociais e, posterior a ela, é a atividade de estudo que demarca possibilidades de transformação qualitativa do indivíduo, tendo como característica a assimilação de novos conhecimentos vinculados aos conceitos científicos.

A atividade de jogo tem como uma de suas características o fato de que a criança modela pela brincadeira as relações sociais. Realiza nas formas marcadas pela fantasia atividades sociais nas quais desempenha papéis que não poderia realizar na atividade real.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante. (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução de Newton Duarte)

Observa-se que a brincadeira, que para a criança continua sendo brincadeira, desempenha papel de grande importância nas aspirações pessoais. Portanto, as brincadeiras que integram o espaço escolar devem ser observadas em seu conteúdo, principalmente se considerarmos a realidade tensionada pelas contradições sociais.

Os modelos apresentados à criança, que nesse momento do desenvolvimento se encontra voltada para o que o adulto realiza, devem sintetizar aproximações não apenas ao que existe na realidade, no seu aspecto presente, de forma a “naturalizar” o real, mas apresentar noções de que a realidade se caracteriza pelo movimento e pela transformação: das pessoas, da sociedade, do pensamento e da natureza.

O que queremos destacar é que as brincadeiras têm conteúdo e que os conteúdos, quando apropriados pela criança, mesmo considerando a forma singular que lhe dão sentido, constituem-se como determinação na forma de se vincular com a realidade, ou, para sermos mais precisos, os conteúdos apropriados que apresentam uma determinada tendência de compreensão da realidade podem, por meio de acumulações quantitativas, tornarem-se determinação no processo de transformação qualitativa do indivíduo.

Sem avançarmos na discussão, nos parece claro que as mensagens cotidianas impregnadas na existência infantil têm como conteúdo a necessidade de formar consumidores, resumindo a comunicação com as crianças ao enunciado⁶ “comprem”. Articulado a isso se apresentam, de variadas formas e por distintos grupos de convivência, argumentos de conteúdos egoístas e competitivos.

⁶ Abordaremos o enunciado no sentido proposto por Bakhtin como a unidade real da comunicação discursiva: “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidade da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (...) Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros, depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (...) O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real; precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro... (BAKHTIN, 2003, p. 274-275)

As brincadeiras infantis estão em consonância com o que presenciam na realidade, portanto, a incidência das brincadeiras de “lojinha” e a rapidez das ações que são reproduzidas pelo imaginado “caixa trabalhador” são a representação para a criança de um modo de existir e produzir. Ao contrário, pudemos observar em uma das atividades relacionadas à pesquisa uma criança brincando de ler para sua classe e alguns integrantes da sala de aula observavam o esboço de história que contou cujo personagem era um “princeso”.

Em condição semelhante, após o adulto ler uma história para o grupo de crianças no espaço da escola, uma delas pega o livro e brinca de ler para o grupo que se ocupa em observá-la, até que o próprio grupo lembra que uma das crianças consegue ler, então, solicitam que essa criança leia a história para o grupo.

Torna-se evidente que a vinculação da criança com a atividade de leitura da história, nesse momento do desenvolvimento, orienta-se predominantemente para a atividade que o adulto social realiza, no entanto, consideramos que a partir dessa vinculação a criança encontra possibilidades de acessar os conteúdos objetivados no livro, por serem os referenciais das relações sociais que ocorrem no processo de leitura da história.

Nesse sentido, avaliamos a necessidade de que a literatura infantil enquanto elaboração humana não cotidiana integre a realidade da educação escolar, constituindo-se em possibilidade de realizar-se na sua função de apresentar a realidade a partir de uma visão original, apresentando-se como forma de conhecimento de uma circunstância da qual a criança faz parte mas ainda desconhece.

A partir da realização nas relações sociais de histórias que não trazem em seu bojo o objetivo estrito de veicular a obediência da criança ou divulgar normas para o bem comportar, as brincadeiras da criança podem ocorrer a partir de nexos realizados com o material literário, constituindo-se em modo ativo de apropriação dos conteúdos objetivados no livro infantil, o que pressupõe a possibilidade da criança reinventar a história a partir de sua singular apropriação.

Mais uma vez, destacamos que os conteúdos que integram as relações escolares se fundamentem em conhecimentos e visões de mundo que, como resistência, podem se opor a conteúdos associados à formação de aspirações egoístas e consumistas que são hegemônicas em nossa sociedade, desse modo, torna-se possível selecionar livros infantis que tenham essas preocupações como critério.

Percebemos, na forma imaginativa com que os temas são abordados na literatura infantil, uma importante relação com a atividade dominante que caracteriza o momento do desenvolvimento das crianças entre quatro e seis anos que integram instituições de educação infantil. Isso justifica nossa motivação em considerar os livros infantis como importantes mediadores das ações educacionais, pois carregam a possibilidade de proporcionar às crianças acúmulo de experiências vinculadas aos conhecimentos humanos na forma propícia a se tornarem conhecimento escolar, respeitando as peculiaridades das crianças.

O desafio que se coloca na organização da aula na educação infantil para produzir aspirações e interesses não cotidianos às crianças é o de conseguir manter o livro infantil como um objeto social que consiga cativar o grupo de crianças a partir de sua realização literária, mesmo sofrendo a mediação leitora do professor, pois somente assim permitirá que os conhecimentos que lhe são inerentes sejam mediadores das relações escolares.

Ao explicitarmos o objetivo da pesquisa naquilo que colocamos em destaque, fomos levados a realizar algumas considerações sobre os pressupostos que orientaram nosso olhar para crianças de cinco e seis anos. Do mesmo modo, percebemos a necessidade de esclarecer alguns posicionamentos em relação à literatura infantil, destacando que nosso trabalho se relaciona com a oralidade, visto que o livro infantil integrou o espaço e o tempo da aula como um objeto social “decifrado” pelo adulto na presença da criança, na medida em que os grupos participantes se encontram em processo de apropriação da cultura letrada.

Adiantamos que não se pretendeu realizar reflexão nos moldes de uma crítica literária ou uma análise pormenorizada dos conteúdos expressos nos livros, apesar de percebermos a importância da tarefa. No entanto, pudemos identificar alguns materiais bastante empobrecidos em seu conteúdo. Até mesmo histórias clássicas são encontradas em edições de três ou quatro páginas desfiguradas completamente.

O que podemos afirmar é que em nossa sociedade o livro que comporta conteúdos destinados ao público infantil, como não poderia deixar de ser, é mercadoria, e como tal possui dupla natureza, o valor de uso, ligado às necessidades humanas de utilização, possuidoras de qualidades distintas, e o valor de troca, tendo a sua essência na possibilidade de se constituir em meio de gerar valor (MARX, 1988).

Constituindo-se como meio para realizar a acumulação de valor, o livro infantil é mais

uma forma de expressão da desigualdade estrutural da forma capitalista de produzir e de existir. A produção, demarcada por motivos em que o desenvolvimento dos indivíduos é aspecto secundário, considera segmentos específicos do mercado para objetivar mercadorias com qualidades distintas.

Nessa conjuntura, a forma de aumentar o público consumidor é produzir livros destinados a segmentos distintos da população, sendo os materiais de pior qualidade destinados à classe mais empobrecida economicamente. Isso ocorre porque, ao produzir mercadorias cujo sentido é o de baixar custos, são desqualificados os conteúdos duplamente, apesar de manterem forma atrativa para as crianças principalmente pelas ilustrações. Primeiro, pela diminuição da complexidade das histórias e situações, e, segundo, por não manterem vinculação alguma com conhecimentos e problemas humanos elaborados historicamente. Os referidos materiais representam situações, mesmo que de maneira lúdica, abordando-as de forma unilateral, buscando veicular questões cujas soluções encontram-se exclusivamente nos aspectos individuais e subjetivos.

Além disso, os materiais estão “impregnados” de receituários para os modos de agir das crianças sem explicitação dos porquês, diminuindo as possibilidades de envolvimento ativo da criança com a obra⁷, mesmo considerando que o envolvimento dinâmico do leitor com o conteúdo é uma das características da produção literária. A situação não é menos grave para públicos de maior poder aquisitivo, pois já é possível encontrar nas livrarias manuais de auto-ajuda “traduzidos” para as crianças.

No entanto, como a partir do princípio de que a sociedade é contraditória, trabalhamos em nossa pesquisa na perspectiva de que existem, mesmo na forma mercadoria, livros infantis cujo conteúdo e forma comportem princípios de emancipação humana. Os livros infantis se diferenciam por seu valor de uso e, na realidade são produzidos, como forças ativas, objetivações humanas que resistem à tendência hegemônica da sociedade e possuem valor educativo para a classe trabalhadora.

Para que o livro infantil de tal qualidade cumpra a função acima indicada, não consideramos o livro por si mesmo, mas as formas de sua apropriação pelo adulto envolvido na

⁷ Como exemplo, podemos apontar a história destinada ao público infantil “A operária padrão”. Não indicamos essa história apenas pela forma direta como representa determinada postura frente à realidade, mas porque foi uma história que iria realizar-se na vida das crianças por meio da apresentação da professora no espaço da educação infantil (anexo 1).

relação e a maneira como passam a integrar as atividades sociais em que as crianças estão envolvidas.

Mesmo com essas considerações, identificamos como aspecto da luta de classes no campo da educação escolar a tarefa de identificar livros infantis cujo sentido contribua para a formação de posicionamentos frente à realidade que se pautem pela necessária igualdade real entre os seres humanos, entendendo-a como possibilidade a ser conquistada, e colaborem para a formação científica dos escolares, na medida em que seus pressupostos não se opõem às bases dialéticas do pensamento teórico. É possível entrar em contradição aos postulados que de forma mais ou menos explícita afirmam a passividade e a resignação frente às situações injustas objetivadas socialmente, e utilizam como meio tratar lidando objetos e fenômenos da realidade pela mediação de explicações unilaterais e reducionistas.

Os livros infantis que comportem a possibilidade de auxiliar a apresentação de questões e situações para as crianças que ultrapassem a unilateralidade são aqueles que devem integrar as atividades da educação infantil, para que possam funcionar como mediadores das atividades desenvolvidas nas salas de aula.

Apesar de pressupormos a vinculação ativa das crianças frente às objetivações humanas com que se relacionam, partimos do princípio de que a criança, nesse momento da vida, não possui condições de selecionar o que pode melhor lhe servir ao desenvolvimento de capacidades, tarefa que cabe à instituição escolar na figura dos professores.

O desafio prático inicial da pesquisa foi sistematizar parâmetros para identificar os livros que iriam integrar a atividade educativa envolvendo as ações para operacionalizar a aula na especificidade da educação infantil. Pautamo-nos pela perspectiva de que as lutas de classe não ocorrem somente no terreno da economia e da política, mas também no campo ideológico. Desse modo, definimos inicialmente como parâmetro de categorização dos livros, considerando a relação da pesquisa com o tema desenvolvimento do pensamento, duas posições que sintetizam modos distintos de conceber a relação do ser humano com a realidade.

1) as posições que continham como princípio o método metafísico⁸ de abordar a

⁸ A palavra “metafísica” apresenta diferentes acepções na história da filosofia. No princípio, essa palavra (derivada do grego *meta ta fisica*, que literalmente quer dizer “depois da física”) designava as obras de Aristóteles que vinham depois dos estudos sobre os temas da física. Porém, como nessa parte de sua obra Aristóteles estudava os

realidade. Nessa abordagem, o pensamento é colocado sob o ângulo que trata os fatos e fenômenos do real de forma isolada e independente uns dos outros, encontrando explicação para o seu modo de existir em si mesmos, como se tivessem uma substância interna fixa e imutável que definiria seu modo de existir. Nessa perspectiva, a realidade, para ser apreendida, necessita ser considerada em estado de repouso e imobilidade, apresentando-se a partir do princípio da identidade, desconsidera a existência de contradições internas inerentes aos objetos e acontecimentos;

2) Posições que continham os princípios do método dialético de conhecer a realidade. O pensamento é orientado para apreender a realidade considerando que objetos e fenômenos da realidade estão ligados organicamente entre si, dependem uns dos outros, se condicionam reciprocamente, partindo do pressuposto da impossibilidade de compreender um objeto ou fenômeno do real por si mesmo, mas sempre em relações multilaterais nas quais ocorrem condicionamentos mútuos. A realidade, ao contrário da posição anterior, é considerada em estado de movimento e transformação perpétuos, onde alguma coisa sempre nasce e se desenvolve a partir de outra, ao mesmo tempo em que outra coisa se desagrega e desaparece. Nessa posição, os processos de desenvolvimento são tratados como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, ou seja, a mudanças qualitativas. As mudanças qualitativas não ocorrem gradualmente, mas como resultantes da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais operam por saltos revolucionários que transformam qualitativamente fenômenos e objetos. O pensamento sobre a realidade é orientado no sentido de apreender as contradições internas aos objetos e fenômenos da realidade, considerando que possuem aspectos negativos e positivos, passado e futuro, apresentando internamente aspectos que desaparecem e se desenvolvem⁹.

problemas relacionados com os “princípios do ser compreensíveis por via especulativa”, a palavra metafísica passou a significar qualquer doutrina filosófica sobre “os princípios de todo o ser inacessíveis aos órgãos dos sentidos”, “princípios” que os filósofos costumavam considerar imutáveis. Mais tarde (desde os tempos de Hegel), se começou a denominar metafísica o método antidialético de conhecimento, que enfocava o universo em sua imobilidade. (KONSTANTINOV, 1960, p. 25, tradução nossa, grifos do autor)

⁹ Esses posicionamentos antagônicos dizem respeito a posições distintas dentro do campo da filosofia, portanto não se pode desconsiderar as enormes conquistas e avanços que se deram por meio de concepções filosóficas que poderiam ser categorizadas no campo da metafísica. O filósofo Ilienkov (1977), em ensaio sobre a lógica dialética, demonstra que o materialismo dialético sistematiza-se na base das filosofias anteriores. Os aspectos gerais que nos serviram de critérios para a identificação dos livros no início de nosso trabalho em cada uma das

As características dos posicionamentos acima citados de forma simplista e incompleta podem também ser verificadas na obra de Vigotski (2001) quando discute o problema e o método de investigação aplicado à Psicologia, que abordaremos no capítulo 3. Ao discutir a relação pensamento e linguagem, critica um primeiro método da Psicologia que pressupõe a decomposição da totalidade complexa em elementos, interditando a compreensão das propriedades concretas e específicas do objeto que se analisa. Posiciona-se e desenvolve seu trabalho a partir do enfoque que pressupõe a decomposição em unidades a totalidade complexa, considerando-a apenas como produto da análise, mas alertando que a realidade do fenômeno se encontra como partes vivas e indecomponíveis.

Para o momento, interessa-nos esclarecer que nos organizamos na identificação dos livros a partir desses parâmetros, que não tiveram o sentido de estabelecer visão maniqueísta sobre os livros com que nos deparamos, apesar de definir claro posicionamento sobre os processos de compreender a realidade. O objetivo foi orientar a escolha de materiais que pudessem apresentar a realidade de forma multilateral, a partir das unidades contraditórias estabilidade–movimento, multiplicidade–uniformidade, em oposição a conteúdos objetivados nos livros infantis que trazem possibilidades de dificultar a compreensão dos objetos e fenômenos da realidade (natureza, sociedade, pensamento), por veicular uma abordagem fundada na abordagem metafísica.

Evidentemente, essa orientação nas escolhas não nega a necessidade de o livro possuir grau de “magia”, aspecto que não se vincula diretamente aos caminhos racionais de pensar a realidade. Mesmo considerando os critérios acima definidos, foi possível deparar-se com materiais que não encontravam explícitas as orientações da posição 2, mas que apresentavam possibilidade de vínculo ativo da criança com seus conteúdos. Houve caso em que o conteúdo do livro estava aparentemente de acordo com os critérios definidos, mas o material foi preterido pela forma doutrinária em que apresentava os conteúdos, dificultando relações ativas da criança com a história pela apresentação de princípios normativos de comportamento.

Em síntese, a sistematização de parâmetros, além de orientar as ações de selecionar os livros infantis e identificar materiais que poderiam integrar o espaço da educação infantil, teve importante papel no sentido de evitar que os materiais aparentemente interessantes em seu

posições encontram-se listados no anexo 2.

conteúdo, apresentassem formas inibidoras à participação da criança, considerando-a como receptora passiva de orientações para o bom comportamento.

Procuramos não perder de vista que as relações que ocorrem no espaço da educação infantil devem ser pautadas por atividades não-cotidianas, e que a relação da criança com a literatura infantil acaba por significar a possibilidade de relação com uma forma de arte, uma das determinações centrais ao desenvolvimento dos sentidos humanos.

É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de *fazer mágica* e sim a de *esclarecer e incitar à ação*; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte. Em todas as suas formas de desenvolvimento, na dignidade e na comicidade, na persuasão e no exagero, na significação e no absurdo, na fantasia e na realidade, a arte tem sempre um pouco a ver com a magia. A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, 1959, p. 20)

A tarefa de identificar nesses livros vinculações com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, a partir de conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância, envolveu-nos com o problema dos conteúdos para a educação infantil. Como procuramos explicitar, tais conteúdos não podem ser tratados de forma secundária, pois não dizem respeito a simples interações subjetivas, mas fundamentalmente processos que colocam a existência individual diante de problemas humanos determinados objetivamente. São essas as determinações centrais ao desenvolvimento das capacidades individuais, principalmente se considerarmos que ao pensamento já está pressuposta a relação sujeito do pensamento e objeto pensado, tema que procuraremos desenvolver detalhadamente no capítulo 2.

Por hora, parece-nos importante indicar que as relações com a realidade marcadas pelos processos imaginativos estão presentes, mesmo que de modos distintos, tanto no conteúdo dos livros infantis como na forma específica com que a criança nesse momento se vincula com o real. A imaginação considerada a partir do enfoque da história objetivada no livro infantil articula-se com as capacidades desenvolvidas de planejamento e produção humanas vinculada à criação a

partir das funções psíquicas superiores. No caso da criança, a imaginação não se encontra na forma desenvolvida, apresentando-se impossibilidades de distinção entre a realidade e a fantasia.

Para refletirmos os pontos de similaridade e diferença entre os polos realidade e imaginação, utilizamos a sistematização de Vigotski (2003) quando este discute a unidade contraditória entre eles, ao afirmar que os processos ligados à imaginação têm vinculação necessária com a realidade e, ao mesmo tempo, a realidade produzida pela práxis humana se liga aos processos imaginativos presentes na criação.

Vigotski afirma que existem quatro momentos ou aspectos a serem considerados da relação entre imaginação e realidade. Apesar de o autor não seguir essa ordem de apresentação, iniciamos com a que tratou como sendo a forma mais elaborada, pois aborda o ciclo da atividade criativa humana, vinculada aos processos de trabalho.

Consiste sua essência que o edifício erigido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real; porém ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos. (...) ao materializar-se cobram tanta realidade como os demais objetos e exercem sua influência no universo real que nos rodeia (...) cabe afirmar que descrevem um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram complexa reelaboração convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializando-se, retornam à realidade, porém trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando deste modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana. (VIGOTSKI, 2003, p. 24-25, tradução nossa)

Para limitar a discussão, que envolve princípios gerais sobre a relação ativa do ser humano com a realidade, por ora nos reportaremos ao objeto social livro infantil entendendo-o como objetivação humana resultante do movimento criativo do ser humano, por meio do qual determinados fenômenos ou objetos da realidade são abordados de forma mediada por uma interpretação particular, tendo possibilidades de apresentarem movimento e contradições inerentes à realidade.

Problemas humanos inscritos na realidade recebem nova forma ao integrarem processos de elaboração do pensamento, nos quais ocorre uma espécie de ação imaginativa que mobiliza a

realidade que se tornou objeto do pensamento, sem a necessidade de transformação real. Assim sendo, considera-se a realidade não apenas como se encontra em dado momento, mas também integrando possibilidades de realização futuras. Dito de outra maneira, os processos imaginativos nesse nível de elaboração se vinculam com a realidade sem aprisionar-se ao presente, tendo como possibilidade e finalidade tornar-se força social na medida da sua objetivação.

O resultado do projeto de realidade se “cristaliza” como uma realização humana, portadora de posição determinada sobre a forma de compreender e solucionar o problema que aborda. Interpretamos que as transformações operadas idealmente e objetivadas no livro infantil – que muitas vezes aborda os fenômenos e acontecimentos considerando o dever ser do real – não representam mudanças na própria realidade, mas mesmo assim são objetos sociais, resultantes de atividade “teórica”, que podem atuar como força ativa no sentido de mobilizar a realidade, na medida em que funcionam como mediadores de relações sociais.

Os processos imaginativos na elaboração apresentada dizem respeito hegemonicamente aos processos que culminam na produção do livro infantil e, por que não dizer, na sua utilização consciente e intencional no espaço da educação infantil, não se vinculando diretamente à forma característica de relação da criança com a produção cultural. Observamos que, ao integrar relações humanas que se efetivam no espaço da educação infantil, a atividade caracteriza-se como atividade material, considerando o processo de objetivação de relações sociais.

Os processos imaginativos do grupo de crianças com que trabalhamos não estão desenvolvidos no nível acima tratado, apesar de percebermos vantagens em envolver as crianças em atividades construtoras, como por exemplo, a realização de desenhos, ação que possibilita às crianças exercitar a capacidade de planejamento ao se orientarem cada vez mais pela imagem antecipada daquilo que irão realizar no papel. Crianças de mesma faixa etária que acabam de ouvir determinada história podem realizar desenhos considerando o conteúdo da história a que tiveram acesso ou produzir desenhos que aparentemente não têm qualquer relação com o que foi contado.

Outra forma de relação da imaginação com a realidade apontada por Vigotski refere-se ao fato de que os produtos da imaginação formam-se a partir de elementos da realidade extraídos da experiência anterior. Desse modo, os processos imaginativos da criança, mesmo que ela não tenha distinção clara entre fantasia e realidade, se constituem pelo acúmulo de experiências com a

realidade social.

A produção literária na forma do livro infantil, mesmo com a mediação do adulto que a ativa pela leitura, é importante elemento da realidade com o qual as crianças devem se relacionar. Principalmente se considerarmos que a produção literária na forma do livro infantil se tornou realidade, portanto força ativa real, guardando a peculiaridade de constituir-se, por sua forma e conteúdo, como “representante” de situações e problemas concretos da realidade social que foram transformados pela imaginação.

Desse modo, permitir à criança experiências de se relacionar com o livro infantil pode significar a apropriação individual por parte dela de uma visão original sobre a realidade nos limites e possibilidades do seu momento do desenvolvimento. Considerando a qualidade e o conteúdo das relações mediadas pelo livro infantil, é possível viabilizar relações não cotidianas com a realidade no espaço da educação infantil, permitindo que essas experiências existam como realidade psíquica, como memória.

No contexto dessa discussão, Vigotski afirma como lei que:

(...) a atividade criativa da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta riqueza é o material em que se ergue os edifícios da fantasia. Quanto mais rica a experiência humana, maior será o material que se dispõe essa imaginação. Devido a isto, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência. (VIGOTSKY, 2003, p. 17, tradução nossa)

A terceira forma de relação anunciada pelo autor refere-se à construção de imagens – a qual, nessa acepção, são produtos preparados da imaginação para se referir a fenômenos complexos da realidade que não podem ser experimentados pelo indivíduo. A imaginação, nesse caso, não trabalha de forma livre, mas é guiada por relatos e descrições, convertendo-se em meio de ampliar a experiência humana na medida em que o indivíduo pode imaginar o que não viu a partir de experiências alheias. O indivíduo se liberta do círculo de sua própria experiência individual.

Nesse caso, parece-nos clara a implicação com os processos educativos. No entanto, não avançaremos na discussão, apesar de percebermos a importância para os momentos do desenvolvimento cuja atividade dominante seja a de ensino. Apenas indicamos que atividades

imaginativas guiadas e organizadas para crianças de cinco e seis anos, apesar de não se adequarem à atividade dominante do jogo, podem significar importante exercício preparatório para o ciclo inicial do ensino fundamental.

O último fator mencionado por Vigotski para a relação entre a função imaginativa e a realidade é denominado enlace emocional. Afirma que os sentimentos costumam se manifestar por imagens, as quais se combinam ao possuírem tom emocional comum, de maneira que é possível afirmar que os sentimentos influem na imaginação. Por outro lado, a imaginação influi no sentimento, pois, mesmo que uma imagem não seja real, os sentimentos dela advindos o são.

Podemos perceber dessa afirmativa que, na relação com uma obra de ficção – no caso as histórias contidas no livro infantil – é possível despertar todo um universo de sentimento e emoções que são reais àqueles que têm acesso à obra. O livro como objeto físico real, pela intermediação do adulto, demonstra possibilidades que extrapolam seus aspectos sensoriais imediatos, normalmente mais acessíveis às crianças, apresentando-se socialmente como representante de algo que não é ele mesmo, ou seja, uma situação, um acontecimento, um problema humano que permite superar as determinações das situações imediatas.

Como em nosso trabalho temos interesse de orientar nossa reflexão para a apropriação individual da cultura humana, as relações do indivíduo com a realidade na particularidade dos aspectos acima indicados têm importância fundamental para o estudo psicológico, já que permitem refletir a literatura infantil como determinação ao desenvolvimento do pensamento sem desconsiderar a unidade com os processos afetivos.

Nesse sentido, Luria (1984), ao abordar o problema referente a compreensão do sentido interno do texto (subtexto), relacionado aos diferentes graus de profundidade de compreensão da leitura, indica que, mais do que sistemas de operações lógicas da atividade cognoscitiva, é a valorização emocional que permite apreender o subtexto. Os conteúdos emocionais permitem que se apreenda, por exemplo, as vivências internas dos personagens e não apenas os acontecimentos e situações externas com que ele se depara na narrativa.

A importância educativa do livro infantil, segundo nossa interpretação, está também baseada na sua influência emocional, obtida a partir de imagens “vivas” e “brilhantes” da realidade, obtidas somente por meio da percepção ativa da realidade pelo autor – que escolhe o que é essencial e elimina o que é casual, sintetizando os problemas gerais em situações

particulares.

Considerando essa vinculação entre a criação de uma imagem artística com a capacidade de conhecer a realidade, partimos do princípio de que há relação entre a “leitura” coletiva do livro infantil, mediada pelo professor, com o desenvolvimento do pensamento das crianças.

1.3 O desenvolvimento psíquico da criança: o pensamento teórico como referência à prática educativa

No decorrer do nosso trabalho, deparamo-nos com a realidade das relações sociais determinadas historicamente. Assim, como já indicamos anteriormente, em virtude das contradições sociais de nosso tempo, encontramos produções culturais de distintas qualidades, pois os livros destinados às crianças, de forma mais ou menos explícita, se incluem ideologicamente na luta de classes.

Desse modo, aparecem histórias que, ao invés de possibilitar a compreensão da realidade a partir de seus indicativos internos, pressupondo a dialética estabilidade–movimento pela dominância do segundo polo, opõem-se à essa tendência, comportando conteúdos cujo sentido apresenta fatos e situações que privilegiam a estabilidade e a permanência, naturalizando situações ao abordá-las em articulação aos modos de funcionamento atual e injusto da sociedade.

A tendência a privilegiar “caminhos” metafísicos de se relacionar com objetos e acontecimentos particulares nos conteúdos dos livros, considerando-os como determinação ao desenvolvimento psíquico da criança, traz a possibilidade de que relações sociais mediadas por materiais que expressem essa posição constituam-se em obstáculos futuros para a criança orientar o pensamento a partir de bases que se articulem com os fundamentos do pensamento teórico.

Como não poderia deixar de ser, o livro infantil, como objetivação humana, expressa contradições sociais de nosso tempo e, portanto, seus conteúdos não poderiam encontrar-se isentos aos modos distintos de compreender a realidade. Assim, é possível considerar duas dimensões de determinações que se articulam no processo de relações sociais mediadas pelo livro infantil, quais sejam, as determinações imediatas da situação social vivenciada e as referentes à pressões sociais mais amplas decorrentes das contradições fundamentais ao modo de produzir.

No interior da escola, essas determinações não são diminuídas. No entanto, como as

atividades são organizadas a partir do planejamento, definição de objetivos e identificação de conteúdos, é preciso que se tenha consciência do sentido do texto apresentado à criança, visto que o processo educativo pressupõe relações com os alunos não apenas naquilo que são, como também projetando o que podem vir-a-ser a partir das atividades educativas objetivadas no interior da escola.

Nessa delicada tarefa, é necessário tomar decisões a partir de reflexões que, no nosso entendimento, devem ser sempre coletivas, definindo-se favorável a algumas posições e contrário a outras, implicando, no caso particular de que nos ocupamos, na definição do teor das histórias infantis que as crianças terão acesso e na forma de sua apresentação.

Esse indicativo não exclui a perspectiva de escolha de livros pelas crianças, vista por nós como recomendável, permitindo inclusive vinculações ativas por parte delas em relação a esse objeto social. No entanto, seleções prévias por parte do professor são necessárias atendo-se às possibilidades inerentes ao momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, de modo a apreender o grau de autonomia conquistado e a pressupor a necessidade de acesso à objetivações humanas não cotidianas no interior da escola, vinculadas aos conhecimentos.

A posição afirmada não significa que as crianças não possam estabelecer relação com qualquer tipo de livro, já que mesmo os livros de qualidade questionável não podem ser desconsiderados – por também fazerem parte da realidade da criança. A orientação assumida diz respeito a necessidade de que na escola as crianças se vinculem com materiais literários que superem as relações cotidianas com a realidade, permitindo a ampliação dos horizontes cognitivos a partir dos conhecimentos a que terão acesso por meio dos livros.

Assim, afirmamos que a aula de educação infantil, ao utilizar o livro infantil como recurso, estimula o exercício dos processos imaginativos das crianças, permitindo acesso às histórias contadas a partir dos livros e aos próprios livros como objeto físico. Essa dupla vinculação com o livro infantil traz como possibilidades a ampliação das experiências da criança ao assimilar conteúdos que, refletidos e refratados, poderão constituir-se como imagens individuais evocada para suas próprias realizações.

As atividades envolvendo crianças sistematizadas a partir dos livros pressupõem vínculos com o próximo momento da educação – o ingresso no ensino fundamental –, preparando-as para se relacionar com os conceitos escolares que, por sua vez, estão em unidade com os conceitos

científicos.

(...) em muitos casos o conteúdo do conceito científico que se assimila está em contraposição com o significado que se dava aos conceitos vulgares que se possuíam; este antagonismo cria dificuldades para a assimilação dos conceitos científicos. Isso se verifica claramente sobretudo quando o conceito científico se denomina com palavras que na vida cotidiana têm outra significação. (SMIRNOV, 1960, p. 246, tradução nossa)

Com essas considerações, reafirmamos que nosso processo de reflexão não se pautou pela tarefa de identificar livros infantis de baixa qualidade cujos conteúdos poderiam trazer dificuldades para criança, mesmo não desconsiderando que os mecanismos de produção de subjetividades conformadas se alicerçam nas produções humanas orientadas nesse sentido. Desde muito cedo, as crianças verbalizam que não são boas para determinadas tarefas – como se não fosse possível modificar tal condição ou, nas relações grupais, estigmatizam colegas pelos mais variados motivos.

Nossa atividade pautou-se na possibilidade de programar ações com grupos de crianças que permitissem a objetivação de relações sociais mediadas por livros infantis cujo conteúdo, a partir de sua realização literária, apresentasse articulações com os fundamentos do método dialético de abordar e compreender a realidade – logo, articulado com posições que pressupõe a realidade em movimento e concebem a práxis como processo de autoprodução consciente da existência humana.

Temos clareza de que o modo de a criança se relacionar com os conteúdos apresentados e os próprios conteúdos não se caracterizam como sistemas conceituais na forma de ciência ou de filosofia, visto que no momento do desenvolvimento das crianças suas relações ocorrem no campo dos “conceitos” espontâneos ou rotineiros (vulgares na denominação da citação acima), mas acreditamos na importância de que elas se relacionam com situações organizadas a partir desses fundamentos.

O trabalho envolvendo a literatura infantil, além da dimensão teórica que caracteriza essa pesquisa, esteve articulado com intervenção prática, portanto nossas análises relacionam-se com nossa implicação com crianças de cinco e seis anos que participam de atividade de extensão universitária.

Na realização prática do trabalho com as instituições envolvendo livros infantis, entre os princípios gerais do método dialético que fundamentam o pensamento teórico, foi destacado o pressuposto de que a realidade é considerada em estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes. Foi esse princípio que norteou contatos com professores, definição de objetivos das ações envolvendo crianças e a busca de livros infantis que pudessem, de certo modo, “representar” o movimento do real. Como exemplos, podemos citar os livros *Além do rio* (ZIRALDO, 1982) relacionado à transformação da natureza, *Nicolau tinha uma ideia* (ROCHA, 1998), vinculado ao movimento do pensamento e *Velhinhas e galinhas* (POMPEU, 2007), que aborda de forma indireta o movimento da sociedade.

Relembramos que, apesar da intenção de produzir ações no sentido de promover o desenvolvimento das crianças, procurou-se não perder de vista que o desenvolvimento individual se caracteriza como um problema a ser resolvido a partir de contradições que se movimentam e que, de nenhuma forma, cabe a qualquer indivíduo o papel de “senhor” dos processos de desenvolvimento – como costuma se disseminar nas ideologias da autoajuda.

O movimento de conhecer o processo de desenvolvimento do indivíduo de forma multilateral se fundamentou não nos indivíduos autônomos ou grupos isolados, identificados como sujeitos, mas na relação com a estrutura social, inseridos no processo histórico. Dessa forma, defrontamo-nos com relações humanas que sempre comportam posições políticas, as quais se desdobram em oposições como ciência–ideologia, conhecimento–desconhecimento, reconhecimento do real–conhecimento do real, entre outras. Tensões que não estão ausentes nas relações objetivadas no espaço da educação infantil.

Acreditamos que uma definição inicial de pensamento nos poderá ser útil para seguirmos na apresentação de nossa pesquisa e para revelarmos os múltiplos aspectos envolvidos com o fenômeno pesquisado. Smirnov (1960, p. 235, tradução nossa) define o pensamento como “(...) o reflexo generalizado da realidade no cérebro humano, realizado por meio da palavra, assim como dos conhecimentos que já se tem e ligado estreitamente com o conhecimento sensorial do mundo e com a atividade prática dos homens”. Essa nova aproximação já evidencia algumas relações inerentes ao fenômeno, caracterizadas pelas unidades contraditórias que podemos listar: as relações entre objeto real e objeto transposto e “traduzido” no pensamento; a relação entre pensamento e conhecimento; a unidade entre pensamento e linguagem; a relação entre

pensamento e atividade prática.

Cada um desses temas poderia ser objeto de trabalhos específicos e comportam amplas discussões no campo da filosofia. No entanto, para as finalidades de nossa pesquisa, procuraremos utilizar as posições do Materialismo Histórico Dialético nos momentos que julgarmos convenientes no decorrer da reflexão, buscando explicitar na exposição aspectos teóricos que se vinculam com a análise das relações entre pensamento e linguagem considerando o movimento de *internalização* dos conteúdos expressos nos livros infantis.

As relações entre pensamento e linguagem serão abordadas teoricamente no capítulo 3, no entanto buscamos referências também nas práticas objetivadas em sala de aula, atentando-nos a situações nas quais o objeto social livro infantil atua como mediação das interações sociais.

As reflexões ligadas às ações pedagógicas tiveram o objetivo de possibilitar a construção de formas sociais de as crianças se relacionarem com livros cujo conteúdo estivesse em consonância com princípios da dialética, que sintetizam o movimento tanto dos processos reais quanto das formas conscientes de orientar os processos de pensamento. Nosso interesse se volta para a apropriação individual desses conteúdos considerando o desenvolvimento da capacidade de pensar, que tem estreita relação com ativos processos de solucionar problemas. A atividade racional, além disso, orienta-se também pelas possibilidades de formular problemas, revelar e tomar consciência de novos problemas. Portanto, os processos de pensamento também se vinculam às ações de assimilação de conhecimentos e compreensão de um texto ou enunciado.

Nesse sentido, abordaremos o livro infantil que integra o sistema aula como *problema* colocado para a criança, um desafio que pode ativar processos de pensamento na medida da necessidade de apropriação do enunciado da história objetivada pela condução do adulto. A criança pode, assim, se implicar com o conteúdo do material que referenciou a atividade escolar.

A criança pode compreender, pela vivência das relações sociais, que as histórias que tem acesso são “ativadas” pela singular relação do adulto com o objeto social livro. Processo que comunica à criança a necessidade de vinculação com a cultura letrada, caracterizando-se como solicitação social que atua como uma das determinações ao desenvolvimento infantil na idade considerada.

Nesse contexto, parece-nos importante considerar teoricamente o desenvolvimento dos significados das palavras, não apenas no sentido da produção social e histórica do gênero

humano, mas na relação da criança com as palavras, atendo-se aos diferentes graus de generalização apropriados.

As palavras assimiladas pelas crianças nos processos vivos de comunicação, desempenhando função de “conceitos” espontâneos, são mediadoras da relação que estabelecem com objetos e fenômenos da realidade. Na vinculação da criança com a realidade, atuam simultaneamente processos perceptivos e racionais na medida em que, ao se deparar com o objeto real, integrado nas relações sociais, a palavra se faz presente – o que de certa forma traduz um processo de “organização” da realidade no pensamento.

Os níveis ou graus de tal relação mediada com a realidade não são os mesmos no curso do desenvolvimento individual. Para considerar similaridades e diferenças na forma de a criança se vincular com determinado objeto ou fenômeno da realidade, que no caso estão “representados” no livro, faz-se necessário tomar como categorias que orientam a observação as unidades contraditórias: unilateralidade – multilateralidade, nexos objetivos – nexos subjetivos, imagem sincrética – imagem conceitual. Nesse sentido, a palavra considerada nas funções de comunicação e compreensão pode ser tratada na medida das relações e tensões entre o imediato/empírico e o mediado/teórico.

O livro infantil, apesar de se constituir por palavras, apresenta-se como um sistema organizado que comunica uma visão de mundo sobre determinados fenômenos reais que “re-apresenta” pelas formas imaginativas. Possui sua empiria tanto na forma de objeto ilustrado e escrito como na fala, na medida em que a história é lida em voz alta pelo adulto, no entanto, na unidade com o empírico, caracteriza-se pela hegemonia do polo teórico, visto que, por meios lúdicos, seus conteúdos apontam uma maneira de compreender a realidade. Os conteúdos dos livros infantis, quando apropriados pelas crianças, podem tornar-se mediadores de suas ações, interpondo-se entre a criança que percebe o mundo e a realidade.

Para evitar mal entendidos, observamos que os princípios acima elaborados não se realizam na existência das crianças na relação com apenas um livro. Faz-se necessário acumular uma pequena história de relações com livros para que se viabilize a possibilidade de uma história demarcar ou representar um “modelo” que faça sentido para a criança.

A consciência individual, por se encontrar em unidade com a consciência social, é determinada por representações, conceitos, ideias elaboradas pela sociedade, pelas relações entre

as pessoas, pelos processos de aprendizagem, leitura de obras literárias, audição de rádio, internet, cinema, ou seja, por um sistema complexo de determinações culturais que envolvem a linguagem e que se realizam pelo idioma.

Nessas múltiplas implicações apontadas, os “conceitos” espontâneos vão se constituindo nos processos de apropriação individual da linguagem humana, destacando-se inicialmente nas funções comunicativas das palavras. No entanto, no decurso do desenvolvimento, a palavra passa a adquirir a função compreensiva, o que já pressupõe tensões e comparações entre o que se ouve, fala ou lê com a realidade dos objetos e fenômenos representados.

Com esses apontamentos, queremos destacar que, mesmo no nível dos “conceitos” espontâneos, existem diferenças qualitativas se considerarmos o nível possível de generalização da criança e os conteúdos dos “conceitos” que se expressam por meio de juízos sobre a realidade. Como já indicamos, esses conteúdos podem estar implicados com a compreensão do real ou relacionados à produção de ilusões caracterizando-se como obstáculos à compreensão da realidade.

Na análise de Davídov (1988), as regras de ação com os objetos e conhecimentos integrados nas relações com o ser humano encontram na linguagem uma forma que possibilita a transformação da experiência histórica em patrimônio individual.

Historicamente, pela atividade laboral, os objetos se separam do conjunto de outros objetos que integram a realidade, em primeiro lugar, pelas ações práticas que têm como objetivo superar necessidades humanas. Posteriormente, os objetos se vinculam a palavras – denominadoras, que em última instância já pressupõem certo grau de generalização, pois a denominação verbal já reconhece a capacidade daquele tipo de objeto de satisfazer as necessidades humanas.

Nesse contexto, mesmo considerando que os significados das palavras se transformam no decorrer do processo histórico, percebe-se que as palavras que integram as relações sociais o fazem desde a origem na dupla função: a de comunicação e a de compreensão dos objetos que participam dos processos produtivos.

Os objetos são separados em classes de objetos, pois já se encontram separados pelos diversos tipos de atividade que visam satisfazer as necessidades humanas. Assim, as representações surgem pelas atividades práticas dos seres humanos e são utilizadas em situações

de comunicação verbal, possibilitado a planificação da própria atividade prática, função que passa a possuir relativa independência.

As representações surgidas graças à imaginação na atividade objetual-sensorial das pessoas e em sua comunicação, começara a servir cada vez mais como meio para planificar as ações futuras e isto pressupunha a comparação de suas diversas variantes e a eleição da melhor. Graças a isto, as representações se fizeram objeto da atividade do homem sem referência direta das coisas mesmas. Surgiu uma atividade que permite transformar as imagens ideais, os projetos das coisas sem transformar, até certo momento, as coisas. (DAVÍDOV, 1988, p. 121)

Esse fenômeno histórico possibilitou transformar as imagens ideais dos objetos e fenômenos, que passam a integrar determinado projeto de realização, sem transformar as coisas mesmas, caracterizando a atividade subjetiva. Pelo pensamento tornou-se possível programar transformações reais em correspondência com o produto ideal. Com a construção da possibilidade de modificação do real a partir da realização de projetos envolvendo objetos pensados, surge a compreensão racional do objeto da atividade.

Ainda de acordo com o autor, pensar, na filosofia, significa inventar de acordo com as possibilidades reais:

(...) pensar significa inventar, construir na 'mente' o projeto idealizado (correspondente a finalidade da atividade, a sua idéia) do objeto real que deve ser o resultado do processo de trabalho pressuposto... Pensar significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um ou outro objeto idealizado. (ARSENOV, L., V. bibler, B. KEDROV apud DAVÍDOV, 1988, p. 121)

A atividade de conhecer, que envolve a atividade com os objetos e fenômenos da realidade e a reprodução ideal da atividade, pode encontrar possibilidades de expressão racional diferenciadas, como já foi indicado na introdução desse trabalho, denominadas pelo autor de pensamento empírico e pensamento teórico.

Inicialmente, gostaríamos de apresentar duas observações. A primeira, que as formas distintas de compreender o real encontram-se em unidade, articulam-se, mas é o pensamento teórico que pode abarcar sua compreensão nos aspectos que lhe são essenciais, superando o limite

das manifestações empíricas da realidade. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que historicamente a relação teórica com o real se viabilizou nas bases das conquistas do pensamento empírico. A segunda, que tanto o pensamento empírico quanto o teórico diferenciados pelo autor dizem respeito à relação científica com a realidade, apesar de se constituírem por métodos distintos de abordar o real.

Ao tratar das particularidades do pensamento empírico, Davídov afirma que historicamente o processo de transformação das representações estava ligado com a atividade material prática e social das pessoas – no período inicial do desenvolvimento do ser humano social:

Nesse período do desenvolvimento da atividade cognoscitiva surgem e se expressam em diferentes sistemas semióticos (verbais e materiais) as representações mesmas, tem lugar a “idealização” primária de determinados aspectos da vida material e antes de tudo dos que podem se observar e constatar na percepção. Tudo isso permite diferenciar e designar verbalmente novas classes de objetos. Sobre a base das representações gerais e os resultados das observações diretas, o homem pode estruturar juízos. (DAVÍDOV, 1988, p. 122)

O autor afirma, ainda, que uma série de juízos particulares sobre qualquer objeto - por exemplo, “Esse objeto contém palavras impressas”, “As palavras formam frases”, “Nesse objeto o sistema de frases forma um sentido”, “Nele contém história e ilustrações”, “Esse objeto é produzido para crianças” – pode ser substituída por uma nova palavra, tal como “livro infantil”, denominação em que o conteúdo pode reduzir todo um grupo de objetos, caracterizando uma representação geral.

As representações gerais formadas diretamente da atividade prática proporcionam condições indispensáveis para a realização do que chamamos de pensamento, que está ligado diretamente com a formação e a utilização das palavras denominadoras que permitem à experiência sensorial dos seres humanos uma nova forma, mediada pela universalidade abstrata, em que se generaliza a experiência humana nas formas de juízos que são utilizados nos raciocínios.

Tal universalidade, baseada no princípio da repetibilidade abstrata, constitui uma das particularidades do pensamento empírico. Este se constitui como forma

transformada e expressa verbalmente da atividade dos órgãos do sentido, enlaçada com a vida real; é derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas. (DAVÍDOV, 1988, p. 123)

O pensamento empírico se desenvolve por meio de uma relação com o real fundamentada nos aspectos diretos da realidade que se lhe apresentam, às dimensões externas e acessíveis aos órgãos dos sentidos. Organiza-se e se produz ancorado na existência presente, portanto, produz possibilidades do ser humano vincular-se com a realidade organizando-a a partir das categorias quantidade, qualidade, propriedade, medida.

Partindo dessa caracterização do pensamento empírico e dos modos de se relacionar com a realidade das crianças consideradas em nossas reflexões, avaliamos que, hegemonicamente, encontram-se no momento de aprofundamento do que denominaremos processo de diferenciação da realidade, vinculado à análise, procurando “descobrir” as similaridades e diferenças entre objeto e fenômenos do real.

Esses processos se realizam marcadamente pela forma empírica de se relacionar com o meio sócio cultural, com destaque para a percepção imediata. Quando nos envolvemos em alguma brincadeira com a criança, o conteúdo normalmente expresso encontra a marca da situação presente. Nas atividades solicitadas às crianças no contato com o livro infantil, não foi raro perceber na realização de desenhos a reprodução do exemplo dado na explicação da atividade pelo adulto.

O reconhecimento de que as crianças com as quais trabalhamos encontram-se no momento do desenvolvimento caracterizado predominantemente por vínculos imediatos/empíricos com a realidade não significa que as atividades e ações que envolvem a educação infantil necessitem reduzir-se a essa forma, pelo contrário, avaliamos a necessidade de introduzir atividades e propor ações em que o imediato/empírico seja tensionado com as formas mediadas/teóricas de vincular-se com o real, daí a importância da literatura como mediadora das relações escolares.

Com essas considerações, podemos explicitar a tese que defendemos, que de certa forma permeou toda nossa argumentação anterior: *a Literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo, quanto na forma de relação que se estabelece com as*

crianças. O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança de cinco a seis anos, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real

Finalizando este capítulo, apresentaremos a definição de Davíдов para pensamento teórico, considerando sua unidade com a lógica dialética.

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo as pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125, tradução nossa)

Ao detalhar o que entende por experimento mental, o autor afirma que o pensamento teórico não mais trabalha com representações, mas com os conceitos propriamente, que aparecem nas formas de atividade mental por meio dos quais se reproduz o objeto idealizado (objetos da natureza, fenômenos sociais etc.) e o sistema de relações que integra. Refletem como unidade a universalidade ou a essência do movimento do objeto real.

Ter um conceito sobre determinado objeto, no sentido preciso, significa saber reproduzir, construir mentalmente seu conteúdo, atuando simultaneamente como forma de reflexo do objeto real e como meio de sua reprodução mental. Na afirmação do autor, significa empreender uma ação mental especial.

O pensamento teórico tem conteúdo distinto do pensamento empírico, pois se trata de uma forma de vincular-se com o real em que os fenômenos estão objetivamente inter-relacionados, conformando um sistema integral. O mesmo fenômeno ou objeto considerado fora desse sistema somente pode ser objeto de exame empírico. Já o exame teórico de determinado fenômeno ou objeto contempla como unidade o movimento do pensamento que parte da existência do objeto ou fenômeno real e dos conhecimentos produzidos historicamente sobre esse determinado aspecto da realidade que se encontram sintetizados em categorias teóricas.

Desse modo, a relação com o objeto pode contemplar o processo de sua produção no tempo, pressupondo o seu desenvolvimento até apresentar-se no que é: uma realidade em relativa estabilidade. Ao mesmo tempo, esse objeto ou fenômeno é pensado na intenção de identificar e revelar as contradições que lhe são inerentes, as tensões envolvidas em seu movimento, captando as tendências de sua dinâmica de funcionamento.

A forma teórica de pensar a realidade não se limita ao presente, mas analisa aspectos singulares da realidade considerando não apenas o que se repete, valorizando a novidade.

E essa transição do único e casual ao geral não é rara na história, senão uma regra. Na história ocorre sempre assim. Um fenômeno, que posteriormente se faz geral, no princípio surge como exclusão da regra, como anomalia, como algo particular e parcial. De outra maneira é pouco provável que surja algo realmente novo. (ILYENKOV, 1977: 408, tradução nossa)

O pensamento teórico tem a possibilidade de refletir a realidade não apenas como ela existe imediatamente, mas também como ela poderia e deveria ser para atender as necessidades dos seres humanos. Portanto, o pensamento teórico volta-se para uma permanente busca de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser realizado praticamente.

2 A RELAÇÃO PENSAMENTO–REALIDADE: A PRODUÇÃO HUMANA COMO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Delimitamos como objetivo da pesquisa a análise da literatura infantil como mediação cultural sistematizada pela educação escolar como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento de crianças, estabelecendo como tarefa identificar nos livros destinados às crianças vinculações com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade a partir de conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância.

Consideramos que o processo de relação ativa com a realidade social se realiza na existência do indivíduo concreto, ou seja, no indivíduo considerado com síntese de múltiplas determinações. A subjetividade, na delimitação dos processos de pensamento, foi tratada não apenas a partir do que se observa imediatamente no indivíduo empírico, mas fundamentalmente considerando o desafio de compreender o aluno em processo ativo de apropriação da cultura, ou seja, como indivíduo concreto inserido na atividade humana cuja finalidade relaciona-se ao processo de interiorização da história sintetizada em conhecimentos científicos e culturais.

Os processos de pensamento, significando os momentos na história individual que caracterizam formas distintas de o indivíduo se relacionar e compreender a realidade, são entendidos na unidade com determinações históricas da atividade de produzir a realidade humana. Como realizações humanas objetivaram-se formas de conhecer o mundo, estabelecendo maneiras de pensar o real consciente do próprio método de conhecer.

Portanto, consideramos que a reflexão sobre o desenvolvimento da capacidade individual de pensar a partir da mediação da atividade educativa deve iniciar pelo “deslocamento” da análise das situações singulares da realidade para a apreensão das categorias que sintetizam o conhecimento sobre o tema em seus princípios gerais.

Destacamos, assim, a necessidade de nos fundamentarmos na filosofia para indicar algumas posições sobre o tema “pensamento” de forma a explicitar o problema e indicar as bases da solução materialista dialética da questão. Considerar a relação entre o sujeito pensante e a realidade pensada em termos de princípios gerais significa vincular-se com saberes oriundos dos processos sociais e históricos que acumularam reflexões sobre esse processo, conhecimento que

se sintetiza nas soluções produzidas no campo da filosofia para a relação Sujeito – Objeto.

Entendemos que iniciar as reflexões considerando a relação entre essas categorias significa partir de abstrações teóricas resultantes do desafio histórico de compreender a produção de conhecimentos pelo ser humano. Ao mesmo tempo, indica que os processos de pensamento somente podem ser apreendidos na relação entre “sujeito” pensante e objeto pensado, visto que o pensar humano necessariamente se volta para um objeto da realidade que, direta ou indiretamente, passa a integrar a atividade social.

O materialismo dialético considera o mundo tal e como é; ou seja, em constante mudança e desenvolvimento. E se todos os objetos se desenvolvem, não pode ocorrer outra coisa com as categorias e conceitos que os refletem. Toda a ciência se vale de certos conceitos gerais ou categorias logicamente relacionadas entre si. Os nexos lógicos e a concatenação das categorias na ciência não são outra coisa senão o reflexo sintético do desenvolvimento histórico da mesma realidade e do mesmo desenvolvimento do conhecimento. (KONSTANTINOV, 1960, p. 31)

O conhecimento científico, que vise superar a mera descrição da realidade em seus aspectos imediatos, não pode desenvolver-se independente da contribuição da filosofia que fundamenta visões de mundo e apresenta soluções teóricas para o processo de produção do conhecimento.

Por outro lado, o conhecimento que pressupõe como fundamento a imagem geral do mundo não pode abster-se do estudo detalhado dos aspectos particulares da realidade, ou seja, do estudo científico dos objetos e fenômenos reais. Com isso, observamos que o “deslocamento” inicial para as questões de princípio somente ganham sentido se contribuírem para explicações dos objetos e fenômenos particulares, superando seus aspectos fenomênicos.

O processo de pesquisa nos levou a explicitar o aporte filosófico de nossas reflexões, desafio que nos colocou como tarefa considerar o campo da filosofia a partir da posição da ciência psicológica. Esclarecemos assim, que durante o processo de pesquisa não tivemos a pretensão de realizar um trabalho filosófico, nos limitamos a indicar as bases teóricas que apoiaram nossas ações e reflexões sem as quais não seria possível considerar o tema “pensamento”.

Com esse objetivo, apresentaremos de forma esquemática alguns aspectos do problema

filosófico das relações entre o pensar e o ser, segundo a interpretação de Evald Vasilyevich Ilyenkov (1924-1979), filósofo russo que esteve ligado ao desenvolvimento da Psicologia Histórico Cultural.

Observamos que o trabalho realizado pelo autor na obra *Logica Dialectica: ensayos de historia y teoria* (1977), que basicamente fundamentou este momento do nosso trabalho, não se limita às considerações que apontaremos. Destacamos os aspectos que se vinculam mais diretamente às nossas preocupações e avaliamos que estudos futuros, detalhados e mais aprofundados da obra do autor seriam fundamentais para compreender e contextualizar as contribuições do materialismo histórico dialético para a Psicologia Histórico Cultural.

Ilyenkov, na introdução da referida obra, afirma que o “objeto” do estudo que vai desenvolver é o pensamento, indicando que na abordagem dialética a tarefa consiste em possibilitar a compreensão do fenômeno apresentando o objeto em seu desenvolvimento, considerando as formas como foi “refletido” cientificamente e apresentando os momentos lógicos necessários para a compreensão dos aspectos do real em estudo.

O autor desenvolve ensaios críticos apresentando soluções no campo da filosofia para o problema da relação entre pensamento e realidade, destacando as contribuições que prepararam as condições para a solução marxiana da questão.

Ilyenkov (1977, p. 6, tradução nossa) coloca como desafio refletir sobre o desenvolvimento do pensamento humano, apresentando o problema: o pensamento reproduz, a partir de sistemas conceituais, objetos e fenômenos existentes fora e independente da consciência? Em seguida, afirma compreender o pensamento “como um componente ideal da atividade real do homem social, que transforma com seu trabalho a natureza exterior e a si mesmo”.

Fundamentado na perspectiva materialista, o autor parte da afirmação de que a lógica do movimento dialético não se reduz ao desenvolvimento da atividade subjetiva, mas caracteriza-se como princípio geral de transformação de qualquer material natural ou histórico social.

A atividade subjetiva está indissociavelmente ligada às necessidades objetivas do ser humano, assim sendo, o autor não limita sua reflexão à análise do pensamento como fenômeno individual, mas aborda o pensamento como uma atividade histórica, problema vinculado à contradição entre a dinâmica dos processos e acontecimentos reais e o conhecimento desses

processos pelo ser humano histórico.

Considerando os posicionamentos indicados e a delimitação proposta em nossa pesquisa – que busca analisar a mediação cultural sistematizada pela educação escolar como uma das determinações ao desenvolvimento do pensamento nos indivíduos –, destacamos que nosso trabalho se orienta pela unidade contraditória entre pensamento (conhecimento), compreendido como fenômeno histórico e social, e pensamento como realização individual, determinado pelas necessidades sociais e pelos processos ativos de apropriação das capacidades de compreender o real.

Tomando como fundamento a compreensão do pensamento enquanto componente ideal da prática social, nosso objetivo neste capítulo é apresentar algumas posições sobre a relação entre pensamento e realidade de forma a contextualizar o problema e indicar algumas questões que se vinculam ao desenvolvimento da pesquisa.

Apresentaremos inicialmente a posição dualista de Descartes, que segundo Ilyenkov, foi quem sintetizou de forma clara o problema da relação entre pensamento e realidade. Indicaremos algumas questões da crítica a essa posição a partir das reflexões oriundas do sistema filosófico de Espinosa, que rompe com a compreensão de ser humano fundada na dualidade corpo e alma, recolocando o problema do pensamento em outro patamar.

Em seguida, indicaremos algumas contribuições de Hegel para o problema, que segundo Ilyenkov, foi quem primeiro sistematizou reflexões sobre o pensamento considerando-o não apenas a partir de si mesmo, mas também como realizações que se encontram no mundo das coisas produzidas pelo ser humano. Então, de forma breve, abordaremos os aspectos positivos e os limites do materialismo vulgar de Feuerbach.

Finalmente, nos voltaremos para a relação sujeito do pensamento e objeto pensado inserindo o conceito de trabalho, buscando revelar a dialética contida na relação sujeito – objeto concebendo-a como unidade de contrários cujo elemento mediador é a produção da existência humana.

2.1 Pensamento e realidade: a dualidade de Descartes e a crítica de Espinosa

O problema filosófico referente às relações entre o pensar e o ser, entre a consciência e

a natureza, é fundamental para toda concepção de mundo, pois a sua solução acaba por determinar as respostas para os demais problemas filosóficos, incluindo aqueles relacionados aos aspectos axiológicos, implicando orientações e princípios práticos para as ações humanas.

O modo como resolve o problema acaba por indicar diferentes posicionamentos, pois apresenta o desafio de compreender como se relaciona os conhecimentos (conceitos, teorias, ideias) e os objetos a que se refere. Existe correspondência entre os objetos existentes fora da consciência e os conhecimentos a eles relacionados? Os conceitos com os quais operam os seres humanos correspondem ao real? Como comprovar essas relações?

As questões são de grande complexidade e, evidentemente, esse problema de princípio não se resolve com soluções imediatas. Segundo Ilyenkov, apesar de defender a posição de uma resposta afirmativa, não é simples responder com toda a clareza a essas perguntas, pois as respostas negativas apresentam argumentos sólidos.

Uma coisa, tal como se reflete na consciência, não se pode comparar com a coisa que existe fora da consciência, pois é impossível comparar o que há na consciência com o que não está na consciência; não se pode confrontar o que eu conheço com aquilo que não conheço, não vejo, não percebo e nem compreendo. Antes de eu poder comparar minha representação da coisa com a coisa, devo também compreender essa coisa, ou seja, transformá-la também em representação. Em resumo, eu comparo e confronto sempre a representação com a representação, mesmo que pense que comparo a representação com a coisa. (ILYENKOV, 1977, p. 16)

Outra observação que faz o autor é que coisas e fenômenos do real podem ser comparados e confrontados somente quando se referem a objetos homogêneos. Seria absurdo comparar coisas que não possuem qualquer relação, por exemplo, a queda de uma árvore e a capacidade de aprendizagem de uma criança.

Afirma ainda, que quando se quer estabelecer relações entre os objetos, não se confrontam as qualidades específicas de cada um por suas diferenças, mas que a comparação ocorre somente a partir das propriedades que expressam algo “terceiro”, entendido como propriedade comum aos elementos da relação, distinto das qualidades das coisas enumeradas. Por outro lado, as coisas confrontadas são consideradas como modificações distintas dessa “terceira” propriedade.

O autor utiliza como exemplo o absurdo que seria considerar a distância entre o som “A” e uma “mesa” sem a existência de outra propriedade comum a ambas para se estabelecer relação. Esses distintos fenômenos somente podem ser comparados se forem inseridos no espaço, pois sempre que se aborda a distância entre dois objetos afirma-se a distância dentro do espaço. Os objetos existem no espaço, são pontos dentro do espaço. É a união dentro do ponto de vista do espaço que permite a coisas distintas constituir unidade. O espaço seria a “terceira” propriedade que permite considerar esses objetos em relação.

Para compreender o pensamento, apesar das dificuldades apresentadas, o conteúdo do problema passa a ser a necessidade de identificação da propriedade comum e correlacionada interiormente tanto ao “conceito” (pensamento) como à coisa (realidade). Como é possível confrontar e relacionar aspectos que aparentemente não possuem propriedade comum que possa expressar-se de modos distintos tanto no pensamento como na coisa pensada?

Se não houvesse propriedade comum não seria possível estabelecer relação necessária, interna, ou seja, considerar a existência de unidade entre pensamento e realidade existente de forma independente da vontade e da subjetividade de quem pensa. Sem elemento comum é possível estabelecer apenas relação externa, que foge da posição metódica da questão, pois assim qualquer coisa poderia se relacionar com tudo, e o absurdo se transformaria em regra.

A dificuldade encontra-se na percepção de que pensamento não é coisa e, ao mesmo tempo, de que os objetos e fenômenos reais não são pensamento. Surge a questão de apreender como é possível confrontar e comparar propriedades tão distintas, ou então, qual a “substância” comum a ambos os elementos, qual é o elemento mediador desses opostos.

Esta dificuldade foi eloquentemente expressa por Descartes em uma forma lógica clara. Ela constitui o problema central de toda filosofia: o problema da relação entre “pensamento” com a realidade existente fora e independente dele, com o mundo das coisas no espaço e no tempo, o problema da coincidência das formas do pensamento com as formas da realidade, o problema da verdade, ou, apelando à linguagem filosófica tradicional, o “problema da identidade do pensamento e o ser”. (ILYENKOV, 1977, p. 19, tradução nossa)

A questão de Descartes para a relação sujeito – objeto, ou para o problema da identidade entre o pensamento e o ser, inicia com a postura dualista afirmando que ambos os elementos são

de natureza e de substâncias distintas, que se determinam e existem por si mesmos. A natureza do pensamento se revela pelo mundo dos conceitos e por seus estados internos e a realidade, o mundo das coisas, é determinado pelas formas geométricas e espaciais externas que não são pensamento.

Cada elemento gira em torno de si próprio, constituindo-se como opostos que não possuem nada em comum. A questão cartesiana se coloca na reflexão sobre como se relacionam aspectos tão distintos, os objetos no pensamento e a coisa fora do pensamento, visto perceber que o ser humano atua pelo pensamento e que existe acordo dessas ações com as coisas existentes fora do pensamento.

A questão é explicar a regularidade desse acordo entre pensamento e realidade. O autor cita exemplos de Descartes para o problema: a situação em que uma linha curva se realiza no pensamento e depois o indivíduo consciente de seu corpo a realiza como uma curva transcrita no papel, fora do pensamento; ou então, quando em uma guerra de trincheiras um batalhão do exército se confronta com outro, ocorre que um indivíduo com uma arma aponta para o inimigo, construindo um percurso para o projétil no pensamento, e, ao desferir o tiro, o inimigo cai. Realiza-se um percurso no mundo das coisas, externas ao pensamento, correlacionado ao que foi pensado no mundo do pensamento.

O problema colocado por Descartes avançou não apenas na compreensão de que as coisas reais e o pensamento não são da mesma “substância”, como não seria difícil de perceber, mas também apontou o problema da identidade entre contrários absolutos, visto perceber o acordo entre as ações fundadas no pensamento e o real que lhe é externo.

Dentro do sistema do autor, apesar de reconhecer e formular o problema da identidade entre o pensamento e o ser, se manteve a postura dualista de que o pensamento e a realidade possuem substâncias distintas, propondo como explicação para o acordo entre o mundo pensado e o mundo real o conceito de Deus.

Ele é o terceiro elemento presente na relação, uma escala intermediária que une e coloca em acordo o pensamento e o ser, o corpo e o espírito, os conceitos e os objetos. Mantém assim a reconhecida dicotomia entre corpo e alma, que tantos reflexos podemos reconhecer em nossa realidade atual.

As propostas de solução para o problema estavam demarcadas pela visão mecanicista e

pela questão das causas e efeitos. O que seria a causa e o que seria efeito se considerarmos a relação entre o mundo das coisas e o mundo do pensamento.

Segundo Ilyenkov, Espinosa esteve muito acima das limitações mecanicistas de seu tempo e, entre os grandes pensadores antes de Marx, é aquele que melhor apresenta reflexões sobre as relações entre pensamento e realidade de modo a considerar princípios materialistas. Mesmo considerando sua posição idealista, que identifica a natureza como um todo a uma espécie de Deus, o autor afirma que o filósofo na formulação de seu tempo e dentro dessas possibilidades coloca um problema real que continua sendo problema nos dias atuais.

De uma posição fundada no monismo, Espinosa realiza uma crítica ao dualismo cartesiano e afirma que o ser humano pensante real, vivo, é o único corpo pensante que conhecemos e que esse corpo não se compõe das metades referentes a um corpo privado de pensamento e de um pensamento que pode existir sem a materialidade corporal. Considerando o ser humano vivo, tanto um como o outro são abstrações.

Afirma que o problema colocado por Descartes é insolúvel porque foi colocado de modo falso, porque não há um Deus que une o corpo e a alma que existem separadamente, e que por consequência podem ser “separados”, considerando a tese da alma imortal. O autor não pensa a partir de um “espírito” especial, domiciliado por Deus no corpo humano, mas simplesmente considera o corpo do ser humano. Ilyenkov teoriza sobre o pensamento de Espinosa:

O pensamento é uma propriedade e um modo de existência do corpo, como sua extensão, ou seja, como sua configuração espacial e sua posição em meio a outros corpos. Esta idéia simples e profundamente exata expressa Espinosa, na linguagem de sua época: pensamento e extensão não são duas substâncias especiais, como ensinou Descartes, senão somente atributos de uma e mesma substância; não são dois objetos especiais, que podem existir isoladamente, por completo independentes um do outro, senão somente dois aspectos distintos e inclusive opostos, sob os quais aparece o mesmo, dois modos distintos de existência, duas formas de manifestação de algo terceiro. (ILYENKOV, 1977, p. 33, tradução nossa, grifos do autor)

O filósofo avança no sentido da compreensão de que pensamento e corpo não possuem substâncias distintas e, portanto o problema não mais se caracteriza pela dificuldade de explicar a concordância, ou a união, entre o corpo e o pensamento, senão que a questão se volta para um

objeto único, que seria o corpo pensante do ser humano vivo, real. Portanto, considerar o corpo privado de pensamento e pensamento privado de corpo em comparação com o ser humano real seria partir de abstrações falsas.

A propriedade comum é a natureza real e infinita, que se estende no espaço e pensa. O pensamento não é visto como uma realidade independente e separada dos corpos, mas como um modo de existência dos corpos pertencentes à natureza.

A natureza, precisamente *no homem*, realiza em forma evidente a ação que habitualmente chamamos de “pensamento”. No homem, em forma de homem, em sua pessoa pensa *a mesma natureza*, e não é em absoluto nenhum ser, princípio singular, que de fora vem a domiciliar-se em sua existência. Por isso, no homem, a natureza *mesma* pensa, se compreende a *si mesma*, sente a *si mesma*, atua *sobre si mesma*. E o “juízo”, a “consciência”, a “representação”, a “sensação”, a “vontade” e todas as demais ações singulares, que Descartes definia como “modos de pensamento”, são simplesmente distintos modos de revelação de uma das propriedades inalienáveis da natureza, de um de seus atributos próprios. (ILYENKOV, 1977, p. 35, tradução nossa, grifos do autor)

Na contribuição de Espinosa, o pensamento e a extensão, pensamento e mundo dos corpos no espaço, não são duas substâncias, senão atributos de uma mesma substância. O pensamento antes e fora da matéria não existe, princípio que permite ao autor romper com a dificuldade estabelecida pela posição dualista da existência de corpo e “alma” como elementos independentes.

Desse modo, corpo e pensamento não são duas coisas distintas que possuem existência isolada, mas são dois modos de expressão da natureza. O pensamento como ação da mesma natureza a que pertence a extensão é, segundo Ilyenkov, axioma da filosofia moderna e inclina-se para o ponto de vista materialista da questão.

Para Espinosa, o pensamento antes e fora da expressão espacial na matéria favorável para isso não existe. Na busca de resposta sobre o que é o pensamento, o autor, segundo Ilyenkov, apresenta recomendações absolutamente corretas:

Se o pensamento é *modo de ação do corpo pensante*, para definir o pensamento devemos investigar minuciosamente o modo de ações do corpo pensante, diferenciando do modo das ações (do modo de existência e movimento) do corpo não pensante. E em nenhum caso investigar a estrutura ou a textura

espacial deste corpo em estado inativo. Pois o corpo pensante, quando está em estado inativo, já não é corpo pensante, então é simplesmente um “corpo”. (ILYENKOV, 1977, p. 47-48, tradução nossa, grifos do autor)

Assim sendo, segundo as suas recomendações, o pensamento é um modo de ação de um corpo pensante, sendo que os processos investigativos devem considerar que os modos de ação do corpo pensante são distintos dos modos de ação do corpo não pensante, mesmo considerando o último na sua existência em movimento.

O pensamento é sempre ação realizada por um corpo que se encontra no espaço, portanto, não pode haver relação de causa e efeito entre o pensamento e a ação corporal como no problema cartesiano, pois o pensamento e o corpo não são coisas distintas que existem isoladamente e que podem interatuar. São uma e mesma coisa, expressas de distintas maneiras.

Outra recomendação do autor se refere à afirmação de que o estudo anatômico-fisiológico do cérebro, mesmo sendo um problema científico das ciências particulares, não responde a pergunta sobre o que é o pensamento. A estrutura do organismo e a descrição em estado inativo não podem se fazer passar pelas funções que o pensamento cumpre, portanto, deve se considerar a ação que o corpo pensante executa para procurar respostas para o que é o pensamento.

Compreender as ações dos corpos pensantes passa pelo processo de examinar o modo de interação ativa com outros corpos pensantes e não pensantes. A singularidade da ação do corpo pensante é a de perceber e experimentar a ação do corpo exterior no interior de si mesmo, e ainda, experimentar a sua *forma*, a configuração geométrica espacial, e a *posição* entre outros corpos.

Em acordo com Descartes, a ação do corpo pensante é vista como construção ativa da forma de seu movimento no espaço em conformidade com a forma de outro corpo. O corpo não pensante, pelo contrário, se determina por mecanismos interiores próprios, por sua natureza, e não se determina de acordo com outros corpos.

O ser humano, como corpo pensante, constrói seu movimento segundo a forma de qualquer outro corpo. Concorde ativamente a forma de seu movimento no espaço com a forma e disposição de todos os demais corpos, numa ação denominada como pensamento/razão.

Essa capacidade tem níveis de aperfeiçoamento, sendo que o ser humano, mesmo

apresentando grau máximo de universalidade no sentido de agir em conformidade com outros corpos, para Espinosa, não se encontra separado de alguns animais que também se enquadram na sua definição de pensamento.

Mais uma vez se diferencia da solução cartesiana que tem como fundamento do seu sistema que a diferenciação do modo humano de existir encontra explicação no elemento de união Deus, estabelecendo uma ruptura entre os processos de desenvolvimento dos demais seres vivos que podem ser compreendidos como autômatos, e o modo de existir do ser humano, distinto por possuir “alma”.

Na diferenciação cartesiana de ser humano e animal, o último tem seu funcionamento interno marcado por uma reação esquemática aos estímulos, existentes de antemão, segundo a estrutura: influência exterior – movimento das partes interiores do corpo – reação exterior. Esse esquema não se aplicaria ao ser humano, sendo que há no sistema de acontecimentos que ele integra escala complementar, mediada, que é a reflexão. Caracteriza-se por não possuir esquemas pré-definidos de ação, apresentando possibilidades infinitas, universais, de ação segundo a forma de qualquer outro corpo. O corpo pensante tem como objeto de suas ações a si mesmo, antes de responder reflete, não atua imediatamente.

São por essas distinções que Descartes se vê obrigado a aceitar o conceito de “alma”, visto não estar em condições de compreender o pensamento a partir de um órgão corporal, pois isso pressupunha a ideia de que existiriam ações programadas como no mundo das coisas no espaço.

Espinosa considera esses os motivos razoáveis, no entanto observa que:

Na coisa pensante é necessário revelar e descobrir aquelas mesmas particularidades estruturais que lhe permitem realizar sua função específica, ou seja, atuar não segundo o esquema de sua organização própria, senão segundo o esquema da estrutura e disposição de todos os demais corpos, incluindo aqui também seu próprio corpo. Dessa forma atua claramente no enfoque materialista na investigação do pensamento. (ILYENKOV, 1977, p. 55-56, tradução nossa)

A determinação materialista do pensamento como uma função ativa de um corpo da natureza, complexamente organizado, que aponta tanto para o sistema de determinações em que

funciona o pensamento quanto para fisiologia do cérebro, supera as limitadas possibilidades de interpretar o pensamento e suas relações apenas pela base material, o cérebro, ou pelas especulações dualistas que pressupõe a “alma” como substância independente do corpo.

Para compreender o pensamento como uma função, ou seja, como modo das ações da coisa pensante no mundo de todas as coisas restantes, é necessário ir além dos limites de estudo do que e como ocorre no interior do corpo pensante (seja o cérebro do homem, ou o homem como um todo, que possui cérebro, é indiferente) e examinar o sistema real, em cujo interior se realiza essa função, o sistema das relações: *corpo pensante e seu objeto*. (ILYENKOV, 1977, p. 56, tradução nossa, grifo do autor)

A tarefa colocada para Espinosa é a de examinar o sistema real no interior do qual se realiza a ação do corpo pensante no mundo de todas as coisas restantes, portanto somente é possível compreender o pensamento a partir da investigação dos modos de ação do corpo pensante em relação com a natureza como um todo, buscando entender o pensamento em geral. Assim, o pensamento se torna uma necessidade somente quando considerada a natureza como um todo e apenas realização casual quando entendido na parcialidade individual.

O pensamento, como modo de ação de um corpo pensante, se determina pela forma de “outro” que é matéria (ação de corpo pensante e/ou não pensante). Assim, para Espinosa o erro não é característica de uma ideia ou uma ação por sua estrutura própria, a pessoa que erra também atua de acordo com a forma da coisa. O problema se caracteriza em saber o que é a coisa envolvida no modo de ação do corpo pensante:

Se ela é “insignificante”, “imperfeita” por si mesma, ou seja, casual, então o modo de ação, adaptado a ela, é também imperfeito. (...) O erro, por conseguinte, começa unicamente ali onde o modo correto, limitado, das ações recebe significação universal, ali onde o relativo se torna absoluto. (ILYENKOV, 1977, p. 63, tradução nossa)

O autor valorizava pouco as ações baseadas na universalidade abstrata, na “ideia” que se fixa a partir daquilo que ocorre com maior frequência, ou seja, a partir daquilo que aparece empiricamente à percepção, visto poder se tratar de formas e de propriedades casuais de uma coisa.

Nesse raciocínio, quanto mais reduzida a esfera da natureza como um todo com a qual se relaciona a pessoa, maior o erro e menor a possibilidade de aproximar-se da verdade. A atividade do corpo pensante encontra-se em proporção direta com a adequação de suas ideias, desta forma, a passividade da pessoa às circunstâncias que a cercam tem vinculação estreita com o modo de ação determinado pelas formas casuais das coisas.

Por outro lado, quanto mais ativamente amplia a esfera da natureza que determina suas ações, mais adequadas são as suas ideias. Para Espinosa, mesmo considerando que a esfera do pensamento humano é finita e limitada, é necessário o esforço para que esse pensamento se construa à imagem e semelhança do pensamento em geral. Quanto mais ativo o corpo pensante, mais revelará a natureza das coisas.

Por isso a composição real das ações psíquicas (incluindo a composição lógica do pensamento) não se determina em absoluto pela estrutura e disposição das partes do corpo e do cérebro da pessoa, senão pelas condições exteriores da ação universal humana no mundo dos outros corpos. (...) No interior do crânio não encontra nada que possa aplicar-se a determinação funcional do pensamento, pois o pensamento é função da ação demonstrativa exterior. Por essa razão deve-se investigar não a anatomia e fisiologia do cérebro, senão a “anatomia e fisiologia” daquele “corpo”, cuja função ativa é *em realidade* o pensamento, ou seja, “do corpo inorgânico do homem”, a “anatomia e fisiologia” do mundo de sua cultura, do mundo daquelas “coisas” que ele produz e reproduz com sua atividade. (ILYENKOV, 1977, p. 80-82, tradução nossa, grifo do autor)

Em síntese, para o autor o pensamento tem como premissa e como condição de sua realização a natureza em seu conjunto. A investigação e a compreensão do pensamento somente podem ser consideradas como ações do corpo pensante.

Com essas breves considerações, procuramos indicar a complexidade do problema filosófico da relação entre pensamento e a realidade existente fora e independente do pensamento, apresentando algumas reflexões de uma posição crítica sobre a interpretação dualista da relação sujeito e objeto.

Considerando nosso trabalho de pesquisa, gostaríamos de apontar duas observações: a primeira refere-se ao reconhecimento de que visões fundamentadas na dicotomia corpo e alma se expressam nas relações sociais de que a criança participa no espaço escolar. Conteúdos com esse teor, mesmo não diretamente explícitos, sintetizam formas de explicação para a existência

humana e orientam ações na realidade produzindo efeitos reais. Esses posicionamentos podem ser objetivados na forma de ações coordenadas pelos adultos ao se defrontarem com situações a serem resolvidas na sala de aula.

A segunda observação relaciona-se à perspectiva de que, na crítica à solução dicotômica do problema da relação pensamento e realidade, procuramos destacar que o pensamento somente pode ser investigado em ato, ou seja, o problema do pensamento é considerado como a ação do corpo pensante sobre o real, pressupondo que a qualidade do real com o qual a pessoa se relaciona não é secundária.

Afirmativa de grande importância quando nos preocupamos com a relação ensino e desenvolvimento humano, visto que os discentes não podem ocupar-se todo o tempo com o espontâneo, com o relativo. A atividade pedagógica deve tomar como problema a necessidade de proporcionar à criança a vinculação com o singular que contenha significação universal, portanto, o conteúdo do que se ensina é de fundamental importância para o desenvolvimento da capacidade de compreender o real.

2.2 Pensamento e realidade: o idealismo objetivo de Hegel e o materialismo de Feuerbach

Fazendo omissão à reflexão de Ilyenkov (1977) envolvendo outros filósofos que classificou como idealistas, mas ainda no esteio de sua obra e considerando sua observação de que foi Hegel quem levou o idealismo às últimas consequências, apresentaremos alguns aspectos que, na interpretação do filósofo russo, significaram avanços do idealismo objetivo em relação a outras interpretações para a relação sujeito do pensamento e objeto pensado.

Apesar do seu traço idealista que afirma que a lógica deve entender-se com Deus como essência eterna anterior à criação da natureza e do espírito finito, que leva a suposições de interpretar o pensamento como força sobrenatural que cria a natureza e a história, Ilyenkov (1977) afirma que a construção hegeliana não se realiza apenas a imagem de um objeto inexistente, inventado, puramente fantástico, visto que sua interpretação ocorre na base da situação histórica da sociedade de seu tempo.

O objeto de Hegel, que trabalhava com lógica, é o pensamento, portanto, para ele a sua ciência se determina pela atividade de pensar sobre o pensamento, ou que se caracteriza como

pensamento que pensa a si próprio. Essa característica, segundo o filósofo, seria a única diferença da lógica, entendida como ciência, das demais ciências que possuem objetos distintos do pensamento. Nesse sentido, a resposta sobre o que seja o pensamento pressupõe a exposição da essência do assunto, ou seja, considerar o que teoricamente foi desenvolvido sobre o tema, buscando nos fatos a compreensão de como se desenvolveu o objeto “pensamento”.

Hegel vê a necessidade da revisão crítica da lógica tradicional, pois as teorias lógicas não corresponderiam à prática real do pensamento, o que significa afirmar que os avanços alcançados pelo pensamento que se realiza como ciência nos mais variados campos de saber, que se fixam na forma de conhecimentos e coisas realizadas, alcançaram êxitos superiores aos avanços expressos na lógica. A ciência que tem o pensamento como objeto encontra-se defasada em relação às conquistas científicas.

O problema se coloca porque o autor considera o pensamento em dois aspectos: o pensamento sobre o mundo e o pensamento sobre o pensamento, que caracteriza o campo da lógica. O pensamento que pensa a si próprio encontra-se em atraso em relação ao primeiro. A questão hegeliana se apresenta como necessidade de revelar e expor em forma racional, na forma de conceito, as regras que guiam o pensamento sobre o mundo, ou seja, o pensamento que consegue grandes êxitos no campo da ciência apesar da lógica tradicional e suas regras.

Nesse contexto, Ilyenkov (1977) afirma que Hegel coloca em questão e busca uma revisão de vários conceitos inerentes à lógica, entre eles o próprio conceito de pensamento:

À primeira vista (dessa “primeira vista” partem habitualmente, tomando-a do uso corrente das palavras absolutamente sem crítica) o pensamento se apresenta como uma das capacidades psíquicas subjetivas do homem, junto com outras capacidades: a contemplação, a sensação, a memória, a vontade, etc., etc. Por pensamento se entende um gênero singular de *atividade* dirigida, diferente da prática, à modificação das representações, à reconstrução de imagens que existem na *consciência* do indivíduo, e diretamente à formulação verbal dessas representações. Essas últimas, ao serem expressas na linguagem (em palavras, em termos), se chamam conceitos. Quando o homem modifica não as representações, senão as coisas reais fora da cabeça, isto já não se considera mais como pensamento, mas, no melhor dos casos, como ações em *concordâncias com o pensamento*, segundo as leis e regras, ditadas por ele. (ILYENKOV, 1977, p. 190-191, tradução nossa, grifo do autor)

Um dos fatores de crítica hegeliana a essa posição sobre o pensamento se refere à

interpretação do pensamento como uma capacidade individual que se encontra ao lado e se realiza de forma independente de outras capacidades, como a sensação, a memória, a vontade, entre outras. O pensamento entendido como capacidade isolada se identificaria com a atividade psíquica na qual o indivíduo, ao se dirigir às representações e imagens que existem em sua consciência, de forma quase espontânea, se daria conta das regras e dos esquemas de atuação do pensamento.

O pensamento seria uma capacidade intrínseca à consciência individual e o enfoque para sua compreensão estaria colocado em cada pessoa particular que pode descobrir por si mesma e tornar conscientes as regras e esquemas do pensamento, mesmo que não de maneira sistemática.

A crítica de Hegel se orienta contra a posição que pressupõe o pensamento isolado da prática humana. O ser humano não pode ser compreendido apenas pelo que pensa e fala sobre si e o pensamento não pode ser julgado pelo que pressupõe de si, mas pelo que o ser humano faz na realidade e como o faz. Assim, dentre os lógicos, foi o primeiro a questionar o fato de o pensamento ter sido sempre tratado pelos profissionais dessa área exclusivamente na sua forma de linguagem (Exterior ou interior. Oral ou escrita).

Para o filósofo, essa redução pressupunha uma lógica que significava em realidade uma gramática desconsiderando que a linguagem não é a única forma empírica observável na qual se manifesta o pensamento.

O pensamento de que fala Hegel se revela nos *atos* humanos não menos evidentemente que nas palavras (...) nos assuntos reais o homem demonstra o modo verdadeiro de seu pensamento muito mais adequadamente que nos seus relatos sobre si mesmo (...). Hegel exige, desde o começo, investigar o pensamento *em todas as suas formas* de realização, principalmente nos assuntos humanos, na criação das coisas e dos acontecimentos. O pensamento revela sua força e energia ativa não só na fala, senão também em todo o grandioso processo de criação da cultura humana, de todo o corpo materializado da civilização humana. (ILYENKOV, 1977, p. 194, tradução nossa, grifos do autor)

Desse modo, o autor abre a possibilidade de examinar o pensamento a partir de determinações objetivas que se encontram fora da consciência individual e que possuem, em relação a ela, independência. Considera o corpo material produzido pela civilização como pensamento realizado sensório-materialmente. Pressupõe a existência do “pensamento em seu

outro ser”, ampliando consideravelmente as possibilidades de reflexão sobre o pensamento e as relações com a realidade. O pensamento é considerado como determinação presente nas coisas produzidas pelo ser humano.

Esse posicionamento representou grande avanço na compreensão do pensamento, na medida em que ampliou a perspectiva de sua compreensão ao integrar à reflexão as formas das coisas que são resultado da criação do ser humano que pensa. Desse modo, revela-se o processo em que um projeto arquitetado como antecipação no pensamento se realiza na coisa exterior e se personifica na coisa material, passando a existir o “pensamento” na forma de cultura humana. A história da humanidade é abordada como revelação exterior da força do pensamento humano.

Ilyenkov (1977) afirma que a posição do autor revela um caminho sensato para a compreensão do fato de que as formas lógicas, as categorias do pensamento, são resultado do processo do desenvolvimento da realidade fora do pensamento individual, refletidas na consciência do ser humano e confirmadas no processo secular da prática.

Mesmo que sua interpretação de prática tenha cunho idealista por ser considerada como simples resultado do pensamento, a partir dessa posição foi possível considerar o pensamento em suas formas e leis como um processo resultante do desenvolvimento intelectual da humanidade.

Destaca-se que o pensamento não possui somente a linguagem como realidade empírica, pois ele também se revela nas atitudes dos seres humanos, nos fatos humanos, considerando que as ações do ser humano pressupõem resultados que são manifestações do pensamento. Assim sendo, o que a lógica passa a considerar, guardando a sua especificidade, é a história da ciência e da técnica, contemplando as ações e acontecimentos que ocorrem fora da consciência, rompendo os limites de tentar descobrir o funcionamento do pensamento exclusivamente a partir da consciência do “eu” individual.

Na proposição hegeliana, o ser humano pensa antes de tomar ciência de si mesmo como ser pensante, assim, o pensamento se realiza como uma atividade em toda variedade de manifestações exteriores, submerso no material das ideias concretas, nas imagens sensitivas, nas representações e confundido com elas:

Em outras palavras, o pensamento não aparece primeiro para o ser pensante, de maneira nenhuma, como forma de sua própria atividade (dele “mesmo” - das

selbst), que cria certo produto, senão como forma do *produto mesmo*: do conhecimento concreto, das imagens, dos conceitos, da contemplação e da representação, como formas dos instrumentos de trabalho, das máquinas, do Estado, etc., etc., e também como formas dos fins compreendidos, dos desejos etc. O pensamento não pode “ver” a si mesmo de outra maneira que não seja no espelho de suas próprias criações, no espelho do mundo exterior... (ILYENKOV, 1977, p. 201-202, grifos do autor, tradução nossa)

Dessa maneira, o pensamento que integra a lógica é o mesmo pensamento realizado como conhecimento sobre o mundo na forma de ciência, técnica, arte e de moral. No entanto, preservam-se certas distinções, pois o pensamento realizado não é a mesma coisa que pensamento como ideia, visto que uma coisa é sentir e representar a realidade penetrada pelo pensamento e outra é ter ideias sobre os sentimentos e representações.

A partir dessas considerações, Ilyenkov afirma que o erro da lógica tradicional, centrado nas regras de operar com a linguagem, foi tratar o pensamento como uma capacidade subjetiva do indivíduo separada de outras capacidades e não estabelecer a diferença entre o pensamento em si e para si.

Essa distinção aparece em Hegel, afirmando que há o pensamento por si mesmo, ou “em si” (*an sich*) e o pensamento “para si” (*Für sich*): aquele pensamento que tem consciência de si mesmo, ou seja, que compreendeu os esquemas, princípios, formas e leis do seu próprio funcionamento e, assim, trabalha de modo consciente e em concordância com eles, tendo clareza do que realiza e de como realiza o processo de conhecer.

O filósofo destaca como característica do pensamento “para si” o fato de se constituir como resultado dos processos históricos. O pensamento que se realiza “em si” no existir humano, sem tomar consciência de sua forma e modo de funcionamento, torna-se, no interior das tensões dialéticas e como objeto da lógica, pensamento ciente de si mesmo, superando os esquemas de pensamento puramente subjetivos.

A razão nesse sentido não está separada do mundo, não é anterior e nem exterior ao universo, apesar disso, ela não é acessível à consciência dos homens quando realizam seus atos. No conjunto desses atos humanos, a razão se realiza como pensamento universal, cabendo à filosofia tornar a razão consciente de si mesma, revelar a razão que está contida na realidade do mundo.

A compreensão do pensamento a partir dos esquemas subjetivos do indivíduo é superada pela abordagem em que são os processos coletivos de produção de categorias gerais que orientam o processo de conhecer. É a força coletiva quem dita ao indivíduo o que fazer em seu nome. Nessa propositura, é o conceito que guia o indivíduo em nome do sistema geral de pensamento coletivo.

Apesar dessa supervalorização do conceito, em que o ser humano é visto como determinado por uma razão que lhe é exterior, a distinção entre pensamento “em si” e pensamento “para si” permitiu evitar a confusão de identificar qualquer representação transformada em linguagem com “conceito”.

Hegel se aprofunda no problema do conceito e do pensamento orientado por conceitos, negando-se a identificar o conceito com qualquer representação expressa em forma de linguagem. Qualquer termo ou palavra era considerado conceito na medida em que expressaria aspectos abstratos comuns a muitos objetos existentes na realidade.

Hegel exige da lógica uma solução mais profunda *do problema do conceito e do pensamento em conceitos*. Para ele, conceito é antes de tudo sinônimo de *compreensão* verdadeira da essência do assunto, e não simplesmente a expressão de qualquer comum, de qualquer igualdade dos objetos da contemplação. No conceito se descobre a verdadeira natureza da coisa, e não seu parecido com outras coisas, nele deve encontrar sua expressão não somente a comunidade abstrata (esta é somente um elemento do conceito, que o aparenta com a representação), senão também a *singularidade* de seu objeto. (ILYENKOV, 1977, p. 204, tradução nossa)

A distinção em simples comunidades abstratas, compreendidas a partir das semelhanças dos objetos de um gênero determinado, é importante, mas não suficiente para a compreensão de qualquer aspecto da realidade.

O processo de diferenciação da realidade organizada a partir da história de relação do ser humano a revela na forma de semelhança entre os objetos e fenômenos, a partir do traço comum, ou dito de outra maneira, na fixação empírica dos aspectos comuns da realidade.

Essas diferenças identificadas no real a partir do processo que se realiza pela relação com os fenômenos em sua superfície não seriam suficientes para expressar o conceito, que deve pressupor a revelação da *lei* autêntica do surgimento, desenvolvimento e desaparecimento de

coisas únicas e singulares.

Em suma, a verdadeira compreensão da realidade não aparece na superfície do real na forma de identidade abstrata, mas necessita da superação da aparência do fenômeno real em direção à sua essência.

Nesse sentido, o pensamento não pode subordinar-se à força das palavras e lugares comuns constituídos por universais abstratos, resultados da organização do real a partir do princípio da identidade. Pensar desse modo seria pensar abstratamente, ou seja, subordinar-se servilmente à força das coisas contempladas sensorialmente e às determinações já “petrificadas” na consciência na forma de comunidades abstratas, o que significaria apreender parcela ínfima de conteúdos do real.

O pensamento enquanto pensamento sobre o mundo, na conclusão de Hegel, não se apresenta como realização na forma universal abstrata, que desconsidera a riqueza do particular e único no real, mas sim como unidade na diversidade, que longe de se constituir a partir da manipulação de representações já realizadas na forma de palavras, ocorre por meio do conceito, que se encontra na unidade dialética entre a singularidade do objeto pensado e a universalidade que expressa a lei de seu desenvolvimento.

A essência se manifesta na realidade exterior de forma diferente ao que realmente é, portanto essa aparência deve ser superada para que ela se revele no que é. Destaca-se que o conceito não se confunde com a representação geral advinda da relação empírica com a realidade, mas se realiza como processo ativo de pensamento.

Podemos observar que, apesar dos avanços da postura que não se satisfaz com as aparências, a dialética idealista de Hegel se revela na tarefa de buscar pelo pensamento a unidade perfeita e harmônica que não é encontrada na realidade díspar do mundo.

Ela somente poderia ser encontrada como unidade na essência, na ideia. Assim, na relação sujeito do pensamento e objeto pensado, o primeiro, como consciência, buscaria a superação dos aspectos objetivos e diversos da realidade para encontrar-se como unidade no sujeito.

Sem avançarmos na síntese do autor russo sobre o complexo sistema teórico de Hegel, gostaríamos de destacar, do que até aqui foi apresentado, dois aspectos válidos do idealismo objetivo: o primeiro é o pressuposto de que o pensamento não pode ser compreendido como fenômeno exclusivamente individual, portanto, para compreensão do pensamento é fundamental

considerar o mundo da cultura; o segundo é a distinção entre o pensamento “em si” e o pensamento “para si”, possibilitando o aprofundamento sobre a compreensão do conceito, que apesar de vinculado às representações gerais advindas da relação empírica com a realidade, não fica a elas reduzido.

Destacamos ainda que, para Hegel, o pensamento, considerado como força social, se realiza primordialmente a partir do campo da ciência. Nesse sentido, é compreendido como força da sociedade que se realiza na atividade do teórico. Nessa relação, como já foi apontado anteriormente, são os esquemas de ação do teórico, tratado individualmente, que devem se harmonizar com os esquemas de ação da sua ciência, sendo ela entendida como corpo de conhecimentos que possui predominância sobre os indivíduos.

Nessa interpretação, há identidade entre os esquemas de ação do pensamento do indivíduo ligado à atividade de conhecer com o processo universal e impessoal. Assim, as categorias teóricas pelas quais o indivíduo humano se relaciona com o real não são dadas na contemplação ou adquiridas na experiência individual, visto que, segundo o autor, a relação com a realidade mediada pelas categorias não ocorre a partir de esquemas transcendentais que seriam inatos aos indivíduos.

As formas de pensamento por categoria não podem ser descobertas no “eu” interior tomado por separado, mas no desenvolvimento histórico do gênero humano. As categorias são compreendidas como formas universais reconstruídas e reproduzidas na consciência do indivíduo, que foram anteriormente criadas pelos esforços coletivos de gerações passadas de seres pensantes, gerando uma espécie de pensamento coletivo e impessoal.

As categorias se descobrem e demonstram suas determinações unicamente por meio do “aperfeiçoamento” científico-técnico e moral, que desenvolve historicamente, do gênero humano, pois somente nele, e não a experiência do indivíduo isolado, o pensamento torna-se “para-si”, havendo sido antes “em si”. As categorias se manifestam na experiência do indivíduo (se descobrem na ação, no estudo dos dados da percepção), porém não em toda a plenitude e complexidade dialética de sua estrutura e concatenação, senão apenas em aspectos abstratos unilaterais. Por isso não se pode extraí-las para a luz da consciência com a análise de um indivíduo em separado. Elas se descobrem unicamente por meio de complicadíssimo processo de interação de uma massa de consciências individuais, que se corrigem mutuamente uma a outra em discussões, controvérsias, choques, ou seja, por meio de um processo francamente dialético que, como um colossal separador, ao fim e ao cabo, separa

os esquemas puramente objetivos do pensamento dos esquemas das ações puramente subjetivas (no sentido de individuais arbitrárias) e como resultado toma forma lógica, o sistema das determinações do pensamento puramente universal e impessoal em geral. (ILYENKOV, 1977, p. 228-229, tradução nossa, grifos do autor)

Dessa posição destaca-se, mais uma vez, o aspecto determinante das realizações coletivas em relação às ações individuais, abordagem que desloca as reflexões sobre o pensamento dos limites da criação individual para as criações que ocorrem a partir dos processos dialéticos de relacionamentos humanos.

Os esquemas subjetivos de pensamento, compreendidos como arbitrariedades na compreensão do real pelo indivíduo em si mesmo, são superados pelo processo coletivo de produção de categorias gerais que orientam o processo de conhecer, cuja força coletiva universal dita ao indivíduo o que fazer em seu nome. Nessa propositura, a prática humana passa a ser integrada na discussão sobre o pensamento:

A prática – o processo da atividade material e sensorial, que modifica as coisas em concordância com o conceito, como os planos, que foram maturadas no seio do pensamento subjetivo – começa a ser considerada aqui como degrau importantíssimo do desenvolvimento do pensamento e conhecimento, como um ato psicológico subjetivo do raciocínio segundo as regras que se expressam em forma de linguagem. Nessa forma, Hegel introduz a prática na lógica, dando um passo fundamental adiante na compreensão do pensamento e da ciência sobre o pensamento. (ILYENKOV, 1977, p. 232-233, tradução nossa, grifos do autor)

Ilyenkov (1977) destaca o salto que representou introduzir a “prática” às reflexões que tratam das relações entre os processos de pensamento e a realidade existente, no entanto, aponta que a prática em Hegel é compreendida dentro dos limites idealistas do seu sistema, tendo o sentido de ato de realização de um projeto existente anteriormente. Como consequência, ao ser tratada dentro desses limites, apresenta uma posição em que o pensamento é o que fundamenta toda a realidade e a explica como produto da criação do pensamento humano.

Essa posição sobre prática implica uma construção na qual a razão é o verdadeiro sujeito da realização da cultura e os seres humanos reais são predicados, mesmo considerando que a atividade humana seja condição do desenvolvimento da razão.

Para Hegel, qualquer realidade empírica é considerada como realização exterior da razão

absoluta, força colocada fora do homem e que o domina. As coisas fora do pensamento são momentos, metamorfoses do pensamento (atividade subjetiva) realizadas na matéria natural.

A crítica de Ilyenkov (1977) vincula-se à constatação de que há nessa posição uma supervalorização dos aspectos lógicos, visto que compreende todas as formas de cultura como manifestação da capacidade de pensar, de forma similar ao funcionamento do “pensamento” em sua forma desenvolvida, que é o pensamento ocorrendo como força social na atividade científica.

Segundo o filósofo russo, Hegel ao colocar a gênese da explicação do real no pensamento esquece-se da questão de como surge a capacidade de pensar com seus esquemas e regras da atividade científica e, desta maneira, eleva o pensamento a força sobrenatural que incita o homem para a criação histórica.

O mundo exterior é visto como campo de aplicação da força criadora do pensamento, assim a prática é efeito da realização exterior das ideias, planos, conceitos, que, por sua vez, estão vinculados ao trabalho do intelectual. Na relação do indivíduo com as forças sociais, o sujeito não é o indivíduo, mas o pensamento enquanto força social sintetizada nas atividades singulares dos cientistas. Os homens do saber ditam aos indivíduos comuns o que fazer em nome do conceito, representante da força coletiva universal.

O sujeito considerado individualmente é refém das forças sociais que se materializam na forma de ciência, de leis e de Estado. Forças que lhe ditam o que deve fazer e o que não deve realizar a partir de regras e normas que lhe são externas. O sujeito assim não é o indivíduo, mas as forças sociais fetichizadas, no sentido de se apresentarem como possuidoras de “vida” própria.

Ilyenkov (1977) afirma que a posição idealista, em que os homens reais seriam completamente determinados por forças que lhe são exteriores, não surge como uma simples criação especulativa do filósofo, mas também em virtude do estado real das coisas na sociedade. Lembra que as relações sociais marcadas pela divisão social do trabalho e a conseqüente “cisão” entre as atividades voltadas ao pensar e ao fazer produziram uma situação em que os indivíduos ficam “sujeitados” a forças que, aparentemente, lhe são externas, pois não mais existem de acordo com as capacidades universais produzidas na história.

Realiza-se socialmente uma situação em que os indivíduos são determinados por forças que aparentam ter existência independente. Para Hegel, as forças coletivas alienadas, no sentido de exteriorização das realizações humanas, passam a controlar os indivíduos, concebendo essa

situação como uma condição universal da existência e não como uma realidade histórica passível de superação.

O aspecto racional das considerações de Hegel é a indicação de que no processo de compreender os modos e meios de pensamento humano é necessário descobrir formas e leis lógicas a partir do estudo da cultura humana em seu conjunto. O aspecto limitante desse sistema se refere à omissão para o problema de como surge o pensamento, transformando-o em força independente e princípio explicativo do real.

Apesar de Hegel negar que a palavra (fala, linguagem) seja a única forma de ser do pensamento manifestado exteriormente, continua, de forma indireta, a tomar o “verbo” (conceito/conhecimento) como axioma fundamental de explicação do real, na medida em que parte do fundamento de que primeiro pensamos e depois atuamos, tratando essa conquista histórica do ser humano como premissa do seu sistema.

Ilyenkov apresenta o seguinte esquema para sintetizar essa posição:

Verbo – prática – coisa (criada pela prática) – outra vez verbo (agora relação fixada verbalmente sobre o fato). E logo segue um novo ciclo segundo esse mesmo esquema, porém sobre base nova ... (ILYENKOV, 1977, p. 267, tradução nossa)

Considerando esse esquema e trazendo a reflexão para a singularidade da produção científica, temos que o processo científico realmente se inicia no conceito/conhecimento, para deslocar-se para o campo das experimentações e logo para prática, tendo como consequência um resultado objetivado em forma de conceito, ou seja, como conhecimento. O processo se iniciaria com o pensamento, considerado como força social, e terminaria como pensamento na forma de conhecimento científico.

Esse esquema, segundo o filósofo russo, possui bases no real, mas somente na medida em que o conceito de pensamento de Hegel se encontra fixado com o que ocorre efetivamente com o pensamento na forma de atividade científica. Os conhecimentos acumulados na atividade científica (entendidos como força anônima) são vistos, na posição idealista de Hegel, como saber que se desenvolve autonomamente, pois mesmo o teórico considerado individualmente é tratado como determinado e representante da força universal.

Esse sistema que pressupõe uma força autônoma, que dita externamente o modo como a maioria dos indivíduos devem agir, fundamenta-se na forma histórica da sociedade dividida em classes sociais, cujas relações sociais de dominação sustentam as formas de produção da existência.

Sendo assim, compreender a prática a partir do esquema que se inicia com o pensamento mistifica a compreensão do real, pois omite que as atividades compreensivas do real, mesmo consideradas socialmente, são momentos do processo de trabalho humano.

A forma humana de relação com o real não tem sua origem no pensamento como força externa aos acontecimentos objetivos, mas se organiza a partir dos processos sociais de produção e reprodução da própria existência no decorrer da história.

O pensamento não pode ser considerado como o elemento que fundamenta a realização do mundo, mas deve ser compreendido como resultado da luta travada pelo ser humano com a realidade para suprir suas necessidades, processo que passou a pressupor, como resultado histórico, a consciência humana como princípio ativo e o pensamento como momento inalienável.

Na forma mistificadora, o ser humano é a encarnação da força (riqueza) universal resultado de séculos de trabalho “espíritual”, que é independente da consciência e da vontade individual. O indivíduo da atividade científica pensa a partir do conhecimento que está em seu domínio, por outros termos, que está “domiciliado” em sua cabeça. É o conceito que domina o teórico, determinando os rumos da investigação e os modos de sua atividade. O abstrato universal - no caso, o conceito, o conhecimento, a ciência - domina o concreto sensorial visto como o homem vivo.

Desse modo, para o teórico, o conceito/conhecimento é o ponto de partida de sua atividade particular, início que se encontra fixado na forma de signo verbal. A função da atividade específica da ciência é o desenvolvimento do conceito, visto como substância que se desenvolve ou como “sujeito” que atua autonomamente. É conhecimento acrescido de uma nova relação que se desenvolveu por intermédio do teórico.

A pergunta que se encontra em aberto quando se parte do esquema de que primeiro pensamos e depois agimos é de como surge o pensamento. A questão transportada para o campo da atividade científica é como surge o conceito/conhecimento?

No sistema de Hegel, o particular é tomado pelo geral, pois pressupõe que o momento teórico, que ganhou autonomia relativa em relação à produção da existência, caracterizaria o desenvolvimento do conhecimento em geral, resultando na mistificação que pressupõe o pensamento como fundamento explicativo de toda a realidade.

Apesar da constatação dessa limitação, a realização do autor no campo da filosofia toma como base as formas reais de produção de conhecimento, considerando-se a ruptura entre as funções ligadas ao desenvolvimento do conhecimento e as executoras, na quais somente fragmentos de saber são suficientes.

Observamos que do ponto de vista do materialismo histórico dialético, a particularidade das atividades ligadas à produção de conhecimento, que dão fundamento ao esquema verbo (conhecimento) – prática – verbo (conhecimento), não são suficientes para explicar os processos reais de existência, pois omitem as vinculações e determinações dessa atividade com a produção da existência humana, ou seja, desconsideram a forma como o trabalho se organiza e as articulações da produção com o desenvolvimento do conhecimento científico.

Ilyenkov afirma que a superação do idealismo pressupôs não apenas uma crítica conceitual, mas uma atitude crítica revolucionária:

...frente às condições objetivas que alimentam as ilusões do idealismo, ou seja, diante da situação de alienação das capacidades ativas reais do homem, da maioria dos indivíduos, frente à situação em cujo interior todas as forças universais (sociais), quer dizer, as capacidades ativas do homem social, aparecem como forças independentes da maioria dos indivíduos, como força que os dominam, como necessidade exterior, como forças mais ou menos monopolizadas por reduzidos grupos, camadas e classes da sociedade. (ILYENKOV, 1977, p. 276 [tradução nossa])

Segundo o autor, essa atitude permitiu a superação sistematizada por Marx e Engels, que depuraram a inclinação mística de Hegel do “pensamento puro” e do conceito como entidade independente e assimilaram o princípio ativo da consciência social, ou seja, consideraram os aspectos subjetivos inerentes ao processo criativo do ser humano.

Na posição do materialismo histórico dialético, dentre outros aspectos decisivos, destacamos que o conceito de prática passa a comportar um novo conteúdo:

Agora ele significa uma relação em que a matéria é ontologicamente anterior ao pensamento, a atividade prática na história é logicamente anterior à consciência e esta, por seu turno, é tanto lógica quanto ontologicamente *superior* à matéria e à atividade prática. Embora, evidentemente, o pensamento não possa existir sem matéria nem desenvolver-se sem a prática. Em outras palavras o “momento separatório”, essencialmente humano, é a consciência. (GENRO FILHO, 1986, p. 4)

Desse modo, há uma posição distinta do esquema do idealismo objetivo, no qual o elemento primário da relação sujeito – objeto é a razão universal, ou seja, o pensamento. No materialismo histórico dialético, a matéria é anterior à consciência, o que não significa negar que a consciência, como realidade resultante da história, seja definidora do modo característico do ser humano produzir e reproduzir a própria existência.

Antes de indicarmos as soluções próprias do materialismo histórico dialético para a relação sujeito – objeto, e, conseqüentemente, apontarmos as bases para compreensão de pensamento nesse sistema, realizaremos algumas breves considerações sobre os princípios materialistas de Feuerbach.

Temos com isso duplo objetivo: o primeiro, pontuar alguns aspectos do firme posicionamento do filósofo contrário às posições idealistas, apresentando fundamentos válidos para qualquer filosofia materialista. O segundo, destacar os seus limites a partir de discussões fundamentadas no materialismo histórico dialético, visto que muitas das críticas realizadas ao pensamento de Marx partem da confusão de identificar sua posição com o denominado materialismo vulgar.

Feuerbach parte da crítica à posição hegeliana afirmando que nela o pensamento é tratado de forma a abstrair-se do ser humano, demonstrando que é impossível indagar-se como se dá a relação do pensamento em geral com o ser partindo da suposição de que o pensamento é uma forma alienada do ser humano, algo independente, que se opõe a ele de fora.

O ser na posição de Feuerbach não é o ser como categoria abstrata, ou seja, como ser no pensamento, mas é entendido como ser no mundo real, material e sensorial, incluindo nessa proposição o corpo pensante do ser humano, pois considerar o ser sem incluir o pensamento caracterizaria a exclusão do ser humano privando o ser real de uma de suas características mais importantes - ser capaz de pensar.

O problema que se coloca refere-se às alternativas vinculadas à possibilidade de separar o pensamento do ser humano, que é ser material sensorial, para considerá-lo como algo independente no intuito de fixá-lo e estudá-lo ou então compreender o pensamento como propriedade (predicado) inseparável do ser humano, considerado como corpo sensorial e material.

Feuerbach parte da segunda posição indicando que a relação entre o ser e o pensamento tem que ser colocada no terreno firme dos fatos, portanto o pensamento somente pode ser considerado a partir da matéria concentrada no cérebro humano.

O pensamento é função ativa do cérebro vivo, inseparável da matéria do cérebro. E se si trata da matéria do cérebro, é absurdo perguntar como está relacionado o pensamento com ela, como se une e “se intermédia” com ele outro, pois aqui, simplesmente, não há nem “um”, nem “outro”, senão um mesmo: *o ser real do cérebro vivo é pensamento, e o pensamento real é ser do cérebro vivo.* (ILYENKOV, 1977, p. 239, tradução nossa, grifos do autor)

Desse modo, o pensamento é novamente colocado como um modo de existência ativa de um corpo material, ou seja, tratado como atividade de um corpo pensante situado no espaço real e no tempo.

Segundo o filósofo, o cérebro humano, como órgão do pensamento, está adaptado estrutural e funcionalmente para uma atividade dirigida para os objetos exteriores, ou seja, para pensar não sobre si mesmo, mas orientado para o objeto. Na atividade dirigida ao objeto e com as energias concentradas para compreensão do que lhe é externo, seria natural que esse “órgão” se perdesse e se esquecesse de si próprio, criando a ilusão de independência plena do pensamento em relação ao todo corporal, sensorial e, até mesmo, ao cérebro.

Segundo Ilyenkov (1977) em sua luta contra o espiritualismo e o dualismo, se vê obrigado a reconhecer que o cérebro que pensa é o objeto no qual se encontram identificados os contrários: o pensamento e o ser material sensorial, ou seja, o que pensa e o que é pensado, o ideal e o real.

O pensamento seria um processo material, uma atividade material de um órgão material, dirigida a objetos materiais, portanto o produto dessa atividade de pensar pode se correlacionar e confrontar-se com a realidade das coisas “em si”, fora do pensamento, sem a ajuda do “intermediário” Deus de Descartes ou do espírito absoluto de Hegel, visto que cada indivíduo realiza essa correlação a cada passo no processo de existir.

Quem pensa e percebe o mundo sensorialmente é o mesmo sujeito: o indivíduo humano que vive e existe como ser material sensorial. Como o ser humano que pensa e contempla sensorialmente é o mesmo, não poderia haver dois mundos, ou seja, o mundo pensável e o mundo da contemplação, mas a existência de um e mesmo mundo real. Dessa posição, Feuerbach apresenta importante interpretação materialista ao considerar a identidade entre as leis e formas do pensamento e as do ser. As formas lógicas, vinculadas ao processo de pensamento, não são outra coisa senão as formas e leis universais compreendidas do mundo real, dadas ao ser humano a partir da sensorialidade.

Esse enfoque de identidade entre o pensamento e o ser, segundo Ilyenkov (1977), tem sua validade para a posição materialista de uma forma geral, mesmo que essa posição ainda apresente debilidades ao desconsiderar a dialética entre o pensamento e realidade, supervalorizando assim a sensorialidade.

O filósofo russo considera que, apesar da importante crítica às posições místicas religiosas para o tema do pensamento, a filosofia de Feuerbach não representa grande avanço em relação ao sistema de Espinosa, no entanto, aponta a validade de alguns de seus posicionamentos para qualquer perspectiva materialista de solução para a relação sujeito – objeto.

O materialismo consiste nesse caso no reconhecimento incondicional do fato de que o pensamento é o modo de existência ativa de um corpo material, atividade de um corpo pensante no espaço real e no tempo. O materialismo aparece mais adiante no reconhecimento da identidade do mundo compreendido mentalmente e percebido sensorialmente. Por último, o materialismo de Feuerbach se manifesta no que se reconhece como sujeito do pensamento o mesmo homem, que vive no mundo real, e não a um ser singular, que vive fora do mundo, que contempla e compreende o mundo “de fora”. Todas são teses do materialismo em geral. Por conseguinte do materialismo dialético. (ILYENKOV, 1977, p. 247, tradução nossa, grifos do autor)

Nessa síntese dos aspectos positivos do materialismo de Feuerbach, podemos perceber o destaque que o autor confere ao sujeito do pensamento como o ser humano que vive no mundo real. O próprio ser pensante é ser material, é não um ser que contempla o mundo de fora, seja ele Deus, entendido como elemento de união, ou mesmo o teórico que estaria num patamar superior ao mundo dos homens reais.

Apesar de materialista, o autor desse materialismo mecanicista, como já pudemos adiantar, apresenta debilidades na compreensão da relação entre o pensamento e a realidade, desconsiderando os avanços sobre o tema presentes na obra de Hegel.

Segundo Ilyenkov (1977), a raiz dos limites teóricos apresentados pelo filósofo encontra-se no ponto de partida, pois ao considerar a relação entre o ser humano pensante e o objeto pensado, toma a relação indivíduo - natureza como referência central, limitando assim a compreensão da relação entre o pensamento e o ser aos vínculos do indivíduo com a natureza considerada sem a riqueza da intervenção humana.

A natureza com a qual o indivíduo de Feuerbach se relacionaria é aquela independente da história de intervenção humana e os consequentes resultados dessa atividade expressos no corpo da cultura. O indivíduo como corpo pensante, se confrontaria com a natureza “em si” e não com a natureza transformada pelo ser humano.

Assim sendo, o autor abstrai do seu campo de reflexão as complexas relações entre teoria e prática e as formas sociais de divisão do trabalho, que “aliena” o pensamento (como produção histórica) da existência da maioria dos indivíduos. Desconsidera os aspectos racionais de Hegel, que identificava nas forças sociais determinações aos indivíduos, inclusive nas formas de pensamento, para considerar a relação do indivíduo com a natureza em si, ou seja, parte de uma relação não mais existente, pois a realidade com a qual o indivíduo se relaciona já sofreu a intervenção humana, ou seja, o indivíduo estabelece relações com a realidade humana.

Esse materialismo torna secundária a atividade prática humana que modifica a natureza, aspecto que representa a possibilidade de superação da resistência do mundo exterior com que o ser humano se defronta. O ser humano, como ser pensante, não apenas age ativamente nas formas e contornos da natureza existente, mas cria ativamente novas formas que não são próprias da natureza.

Segundo essa tendência, o ser humano não é compreendido como ser prático, desconsiderando que a apreensão do mundo se dá pela atividade, inclusive pela atividade sensorial. Omite o aspecto fundamental de que a relação do indivíduo com o real engloba o objeto sensorial e ao mesmo tempo o objeto conceitual, relação que coloca o indivíduo humano em contato com o ser social e histórico.

O homem como ser do conhecimento, resultado de sua relação ativa com o real, é visto

como a parte passiva da relação objeto – sujeito. Desse modo, no materialismo vulgar, somente a dimensão passiva, determinada do ser humano, seria reconhecida, renegando a segundo plano a sua principal especificidade que é a possibilidade de criação.

Como membro determinado e passivo, o indivíduo humano é arrancado das relações sociais e transformado em ser isolado que se defronta com a realidade empírica. A relação do indivíduo com o mundo exterior, onde se encontra tudo que está fora do cérebro individual e existe independente do pensamento, é a relação do indivíduo com a natureza em si. Portanto, a relação considerada pelo filósofo materialista se caracteriza como uma relação de um corpo pensante com o mundo circundante, sendo que o pensamento se ativa na contemplação individual.

...o homem (sujeito do conhecimento) se considera como parte passiva da relação objeto – sujeito, como membro determinável dessa inter-relação. E mais, o homem aqui se arranca do entrelaçamento das relações sociais e se transforma em indivíduo isolado. Por isso a relação homem – mundo circundante se interpreta como relação indivíduo – todo o restante, todo o que se encontra *fora do cérebro individual e existe independentemente dele*. Porém, na verdade, fora do indivíduo e independente de sua vontade e consciência existe não apenas a natureza, senão também o meio sócio histórico, o mundo das coisas, criadas com o trabalho do homem e o sistema de relações do homem com o mundo, que se formam no processo de trabalho. Em outras palavras, fora do indivíduo se encontra não somente a natureza por si mesma (“em si”), senão também a natureza transformada pelo trabalho, humanizada. (ILYENKOV, 1977, p. 248-249, tradução nossa, grifos do autor)

Ilyenkov (1977) reconhece a contribuição do autor no sentido de realizar a crítica às posições que pressupõem a primariedade do sujeito do pensamento em relação ao objeto pensado, no firme posicionamento materialista. No entanto, afirma que suas contribuições significaram menor avanço para o tema do pensamento do que as contribuições do idealismo objetivo.

O autor postula que os indivíduos realmente encontram-se determinados por forças sociais que se alienaram da sua existência, no entanto, essa condição deve ser tratada como resultado da forma histórica da sociedade marcada pela divisão em classes sociais. O materialismo vulgar desconsidera essa situação histórica ao negar o idealismo, partindo de pressupostos que limitam a relação sujeito do pensamento e realidade pensada aos vínculos entre o cérebro pensante, entendido como contemplação, e o real. Portanto, na busca de objetividade

encontra o seu contrário ao negar a realidade em sua forma histórica.

2.3 O trabalho social em Marx como mediador da unidade contraditória entre pensamento e realidade

Até o momento nos voltamos para a relação sujeito – objeto entendendo sujeito como pensamento e objeto como realidade existente fora e independente do pensamento, a partir de posições que de uma maneira ou outra consideram essa relação fixando-se em um dos pólos, ora supervalorizando o sujeito em detrimento do objeto, ora realizando o contrário, concebendo o objeto como causa explicativa do sujeito. Procuramos considerar, a partir da elaboração de Ilyenkov, os elementos que representaram avanços na compreensão do tema mesmo dentro do idealismo ou do materialismo vulgar.

Nossa intenção é fundamentar uma postura que desloca a compreensão dessa relação como sendo exclusivamente a de um vínculo do indivíduo pensante que se depara com algo que lhe é externo e que se transforma em objeto do pensamento, para uma relação ampliada, na qual o sujeito (pensamento – conhecimento) é compreendido como relações sociais ativas, como conhecimento sobre a realidade, como consciência humana que se produz a partir da relação prática com a realidade.

Pretendemos dar continuidade à reflexão destacando a ruptura do materialismo histórico dialético em relação às soluções anteriores ao problema da relação sujeito – objeto ao colocar como centro de suas reflexões a práxis humana a partir de uma interpretação materialista.

O contexto em que foi possível desenvolver esse sistema esteve permeado por condições não somente internas ao campo filosófico como também por condições políticas e econômicas. A produção original de Marx se constituiu nas bases do idealismo objetivo de Hegel, do socialismo utópico francês e da economia política inglesa, tendo aproximações com o materialismo de Feuerbach, que considerava mecanicista e não histórico. Além disso, como determinação não menos importante, existiu a vinculação orgânica com o movimento dos trabalhadores que resistiam ao que denominou “vampirismo” do capitalismo, sendo que foi dessa posição de classe que sistematizou uma interpretação de mundo que pressupunha a necessidade de sua transformação. “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se

trata é de *transformá-lo*.” (MARX, 1998, p. 103).

Ao considerar a relação sujeito – objeto Marx fundamenta-se na concepção materialista de mundo, na qual a consciência é explicada pelo ser, portanto a matéria é primária em relação ao ser do pensamento. No entanto, mesmo considerando essa determinação inicial, concentra suas reflexões e análises no processo singular de relação do ser humano com a realidade, ou seja, na sua luta para suprir necessidades que se tornaram sociais.

A própria realidade, tomada em movimento, é considerada como objetividade que pressupõe a história de intervenções humanas e os resultados objetivados dessas práticas sociais. Nessa interpretação, as coisas, a realidade, o mundo sensível é tomado e compreendido a partir da atividade sensível humana e os processos de pensamento encontram-se ligados à atividade prática humana sendo que, em suas bases, se desenvolvem como consciência social, ou seja, como conhecimentos elaborados acerca da natureza, da sociedade e do próprio pensamento.

Assim, a questão de reconhecer se o pensamento humano se adéqua ao movimento dos objetos e fenômenos reais, que existem externamente ao pensamento, está intrinsecamente vinculada ao problema da prática, atividade social humana na qual é possível revelar a força do pensamento na medida de sua adequação ao movimento da realidade.

Destaca-se assim, como aspecto fundamental dessa perspectiva, a possibilidade de “suspender” a dicotomia sujeito – objeto caracterizada na busca de identificação do elemento entendido como causador e daquele que sofre os efeitos da força que seria determinante, perspectiva que necessariamente culmina em interpretações unilaterais para o problema do pensamento.

Ao colocar no centro da discussão a atividade humana, considerando-a como processo histórico de transformação da realidade, a relação sujeito – objeto é apreendida de modo dialético, pois na reflexão sobre o problema, apesar de considerar essas categorias, o movimento analítico não se fixa em nenhum dos pólos, mas se concentra na relação entre eles.

A separação entre sujeito e objeto é relativizada, visto que, como resultado da atividade humana, há uma realidade objetivada que sofreu as determinações do pensamento social ao ser produzida e, por outro lado, ao sujeito do pensamento, com os acúmulos de conhecimento sobre a realidade, está pressuposta a apropriação dos modos de funcionamento dos objetos e fenômenos reais.

Essa forma de abordagem para o problema parte da concepção de que sujeito e objeto formam uma unidade contraditória, ou seja, estão necessariamente unidos, visto que não pode existir sujeito sem objeto e vice-versa, e, ao mesmo tempo, se diferenciam visto que não são uma e mesma coisa. As categorias teóricas sujeito e objeto são compreendidas na relação com a realidade em desenvolvimento, caracterizando-se como reflexos sintetizados de processos reais.

Esse posicionamento sobre as categorias encaminha o problema da relação sujeito – objeto para além dos processos exclusivamente lógicos, ligados aos problemas conceituais, e o coloca na perspectiva do desenvolvimento ontológico do ser humano, ou seja, considera o processo de produção da humanidade em seu ser, sem desconsiderar a especificidade dos processos humanos de conhecer os objetos e fenômenos reais.

Nesse sentido, o trabalho humano passa a integrar a reflexão numa perspectiva distinta da de Hegel, pois entendido como processo social, representa a síntese entre o pensamento (sujeito com intenção) e objeto (processo de transformação do objeto). Compreendido como a forma humana de relacionamento com a natureza visando suprir necessidades produzidas historicamente, é tomado como elemento central à constituição do ser humano.

A atividade humana é considerada a partir da contradição necessidade – liberdade, sendo que a “necessidade” indica que o ser humano é determinado, portanto possui dimensão passiva, visto que é um ser natural condicionado e limitado pela realidade. Já a liberdade indica a face ativa do ser humano, que como um ser natural ativo vem produzindo, no processo histórico, a possibilidade de transformar a natureza para suprir suas necessidades.

No desenvolvimento das formas sociais de trabalho, os seres humanos constroem sua vida material, que se faz na tensão acima indicada, na base da qual a razão humana é produzida, permitindo que o ser humano possa cada vez mais atribuir-se finalidades livres e autônomas em relação às determinações imediatas da vida material.

No processo de humanização, o ser humano liberta-se em relação à natureza e à sua natureza biológica, mesmo que nunca completamente, visto que ao modificá-la, modifica a própria natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu

metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa à ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1988, p. 142)

O ser humano é um ser natural, dependente da vinculação com a natureza para se reproduzir. No entanto, um ser natural humano que possui a possibilidade de pensar a realidade e a si próprio existindo nela de forma consciente.

Se considerarmos o problema das determinações essenciais que tornaram possíveis o desenvolvimento da dimensão subjetiva na história do gênero humano, parte-se da consideração de que o ser humano em face aos outros objetos do real é um ser corpóreo, sensível e objetivo, sendo entendido inicialmente como um objeto em face de outros objetos, limitado e condicionado por eles.

O ser humano tem fome, que é uma necessidade natural e objetiva, e necessita de um objeto da natureza como fonte de sua satisfação, visto que é ser natural dependente da *relação* com a natureza. Refletir sobre o ser humano pressupõe considerar a forma como se exterioriza essa relação, destacando a característica específica ao ser humano no processo de suprir suas necessidades.

A questão se vincula à forma com que exerce a atividade para satisfazer as suas necessidades, culminando numa situação em que o centro de interesse da reflexão, voltando ao exemplo citado, não se encontra nem na fome como necessidade e nem no objeto necessário para saciá-la, mas na relação que integra esses dois aspectos, que se apresenta na forma de prática orientada a um fim.

Desse modo, se forem consideradas em si mesmas a natureza objetiva (realidade) e a natureza subjetiva (pensamento), de maneira que não estejam relacionadas, esses aspectos de uma mesma realidade serão percebidos de modo unilateral e abstrato. A questão se põe em outros termos ao considerar a relação entre o sujeito do pensamento e objeto pensado apontando para a necessidade de compreender a origem do modo especificamente humano de se relacionar com o real.

Considerando a necessidade de uma abordagem relacional para evitar simplificações que isolam ou tornam secundários ora sujeito ora objeto, toma-se como fator de origem do modo especificamente humano de existir a práxis humana, destacando o processo em que um organismo vivo complexamente organizado supera a relação adaptativa com a realidade e passa a modificá-la pela produção de instrumentos.

A existência humana depende das condições materiais para sobrevivência e o fato histórico de que o ser humano passou a produzir meios que ampliaram suas forças no processo de satisfação de necessidades culminou na realização de objetivações humanas que ampliaram as possibilidades de intervir na realidade. Dessa dinâmica, destacamos que o ser humano cria uma realidade humana transformando tanto a natureza quanto a sua própria natureza, já que pela atividade social humanizou-se.

No processo de superação das determinações imediatas, que ocorre a partir da transformação objetiva da realidade, está pressuposto o desenvolvimento e a realização da atividade subjetiva.

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho. (MARX, 1988, p. 142-143)

O autor destaca a centralidade da atividade especificamente humana tomando como unidade as determinações objetivas e a ação humana que pressupõe uma imagem ideal do mundo como planificação do seu fazer.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objetivo trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. (MARX, 1988, p. 144)

Não avançaremos na análise desses extratos da obra de Marx visto que avaliamos que uma rica síntese sobre o assunto foi realizada por Duarte (1993), em obra que discute o processo histórico de humanização do gênero humano, procurando caracterizar a relação entre objetivação e apropriação como a dinâmica do processo de superação da relação biológica com a realidade natural, marcada pela categoria adaptação, pelas formas humanas de relação com o real, destacando o caráter histórico do ser humano.

Destaca que no processo de superação de necessidades o ser humano realiza transformações na realidade natural em seu benefício e, nesse mesmo processo, criam-se novas habilidades, capacidades humanas ainda não existentes, além de novas necessidades, que se tornam necessidades históricas.

Nessa caracterização do caráter histórico do ser humano, afirma-se que na dinâmica entre os processos de objetivação e apropriação realiza-se a dimensão humana do real, não apenas nos objetos técnico-instrumentais, mas objetivam-se, também, relações sociais entre os seres humanos e, pelas necessidades advindas do trabalho social, formas de comunicação especificamente humanas.

A linguagem, como forma especial de relação entre os seres humanos que ocorre por meio do idioma, é também resultado objetivado do processo de vinculação com a natureza que permite comunicar pensamentos e organizar-se socialmente, desempenhando assim funções comunicativas e compreensivas. Nesse sentido, a linguagem está em estreita relação com os fenômenos do pensamento, visto que ela representa o pensamento social objetivado e passa a constituir-se como necessidade vital aos processos sociais de produção da existência do ser humano.

Na interpretação materialista, o sujeito do pensamento tem sua gênese histórica fundada em determinações básicas de sobrevivência necessárias a qualquer organismo vivo que se põe em relação com a natureza. Ao contrário de Hegel, que fundamenta a explicação do real pelo pensamento, o fundamento dos processos de pensamento é a prática ou a atividade social humana decorrente da necessidade de reprodução da vida.

Paulatinamente, pela produção de uma realidade humanizada, pela capacidade que o ser humano vai adquirindo de conservar e transmitir suas realizações para gerações futuras, à

atividade vital humana integra-se o momento de mediação subjetiva, aspecto que caracteriza o modo humano de se relacionar com a realidade.

Os conhecimentos que se acumulam tomam forma objetiva – são objetivados – ao realizarem-se na produção social, passando a apresentar autonomia relativa em relação aos processos imediatos de produção da existência. Mesmo considerando que aparentemente, em virtude das diferenciações sociais, as atividades vinculadas à produção de conhecimento possuam independência em relação às realizações práticas, nessa perspectiva teórica, pelo contrário, essas atividades, representando processos sociais ativos de pensamento, são determinadas pelas formas como o trabalho social se organiza.

Caio Prado Junior, na análise que faz sobre o processo de conhecer a realidade apresenta esquematicamente essa posição ao refletir o que denominou ciclo do conhecimento:

Nos fatos da atividade ou ação humana, o pensamento se apresenta, ao lado das manifestações exteriores de ordem mecânica e fisiológica, como um dos elementos constituintes; sendo mesmo o essencial, não só porque dirige e orienta todas aquelas manifestações, mas porque constitui precisamente o traço característico e distintivo do homem neste Universo e totalidade a que ele pertence e em que se integra. É como *pensamento* que o homem é o que é; e é na ação que seu pensamento se exprime. Mas como ação, o pensamento é também conhecimento, porque é na base deste último, e tomando-o por conteúdo, que o pensamento se desenvolve. O pensamento dirige a ação e é por ela condicionado; e é nesse condicionamento que vamos encontrar o conhecimento: é do pensamento gerado na interação do homem com o Universo, realizado pela ação, que brota e se constitui o conhecimento. É na faculdade psíquica e função orgânica de *pensar*, no fato racional do homem, posto em movimento pela ação e determinando ao mesmo tempo essa ação, que se elabora o conhecimento. E assim esse conhecimento (...) deve ser analisado neste outro terreno que é o do homem integral e concreto: pensante, conhecedor e agente, ao mesmo tempo, dentro daquela Realidade de que faz parte. (PRADO JUNIOR, 1969, p. 57, grifos do autor)

O problema da relação sujeito – objeto passa a se constituir em uma questão em que o pensamento humano somente pode ser considerado em unidade com a sociedade, com a coletividade social e histórica que produz a riqueza material e “espiritual”. Assim sendo, os processos sociais de pensamento somente podem ser compreendidos de modo concreto se forem considerados os conhecimentos que se acumularam historicamente sobre o objeto que se pretenda apreender, visto que os conhecimentos objetivados apresentam-se como aspecto da realidade

social.

A prática não mais é considerada como uma relação direta de um sujeito com o objeto ou fenômeno real, mas é entendida como uma relação mediada, pois dela é parte integrante o real na sua singularidade empírica, os conhecimentos acumulados sobre os objetos e fenômenos que a integram e os problemas que necessitam de superação.

Na citação do autor, evidencia-se que o fundamento do problema do conhecimento sobre o real se encontra na atividade ou ação humana, que inclui manifestações exteriores, mas toma como aspecto central e distintivo da relação do ser humano com a realidade sua dimensão ativa, qual seja, o pensamento que se desenvolve na medida em que toma o conhecimento como conteúdo. Dito de outra maneira, o pensamento é apreendido em toda a sua riqueza na medida em que se considera a apropriação da história inerente ao desenvolvimento do objeto ou fenômeno que se necessita conhecer.

A concepção que aparentemente parte da relação entre “objeto” (ser humano corpóreo) e objeto (realidade externa), para fundamentar-se em base firmemente materialista, supera esse pressuposto inicial ao dinamizar as reflexões sobre a prática humana como mediadora da relação do ser humano com a natureza. Destaca-se desse modo, os aspectos ativos da relação do ser humano com o real, sem apresentar os limites da forma idealista que toma o próprio pensamento como pressuposto inicial da reflexão.

No extrato da obra de Marx acima citado, sublinham-se os aspectos intencionais vinculados ao processo de trabalho, que acabam possibilitando ao ser humano pensar-se como ser inserido nessa atividade e, a partir disso, objetivam-se possibilidades de orientar suas próprias ações no mundo, que não mais ocorrem exclusivamente pelas determinações do real que lhe são exteriores, mas pela mediação das atividades subjetivas, que acabam por orientar a atenção do ser social em relação a finalidades vinculadas às necessidades concretas do ser humano.

De forma resumida, podemos afirmar que os seres humanos são vistos como seres naturais por sua origem, que em virtude dos processos históricos vinculados ao trabalho, se afastam cada vez mais do fundamento natural, apesar das determinações da natureza, na medida em que passa a exercer o domínio sobre a natureza e sobre a própria natureza, tornando-se um ser cada vez mais consciente da realidade e da própria realidade.

Na relação sujeito (pensamento social) – objeto (natureza), quando considerada a história

da humanidade, a matéria é anterior ao pensamento, ou, a atividade prática de um organismo vivo é anterior ao pensamento humano. No entanto, a partir dos resultados dessa mesma história de produção e reprodução humana, na forma de conhecimentos sobre a realidade com os quais as gerações se inserem ao integrar o mundo material, o pensamento social e a consciência humana se tornam superiores à matéria considerada em seus aspectos imediatos e aparentes.

O problema da natureza do pensamento humano – o problema do ideal – se refere a questão do reflexo do mundo exterior nas formas de atividade humana, estando pressupostas as formas de consciência social e a intencionalidade humana.

O ideal é uma imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, um reflexo do mundo exterior em formas de atividade do homem, nas formas de consciência e vontade. O ideal não é o psicológico individual, nem muito menos o fator fisiológico, senão o fato histórico social, o produto e a forma da produção espiritual. O ideal existe em formas múltiplas de consciência social e de vontade do homem como sujeito da produção social e da vida material e espiritual. Segundo a definição de Marx, “... o ideal não é, pelo contrário, mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem”. (ILYENKOV, 1977, p. 278-279)

O pensamento, que não ocorre sem a presença de indivíduos pensantes, não se explica a partir das ações do pensamento enquanto fenômeno individual. Seja qual for a forma que se considere o indivíduo, a compreensão do pensamento se fundamenta nos processos de produção social e coletiva, com as quais os indivíduos entram em relação, portanto, a compreensão do pensamento encontra suas determinações no campo da história.

O transposto e *traduzido* na cabeça do homem representa o que é compreendido e transformado em consciência social, sendo que o termo traduzido indica o papel ativo do pensamento em relação às determinações do mundo material e não a identificação absoluta entre a realidade objetiva em suas manifestações sensoriais e a realidade subjetiva.

Antes de darmos sequência a essa reflexão sobre as relações entre as categorias sujeito – objeto a partir da concepção dialética materialista, gostaríamos de realizar algumas observações necessárias para evitar confusões.

A primeira se refere ao reconhecimento de que o materialismo de Marx se deveu não apenas ao fato de ter conseguido sistematizar filosoficamente os princípios gerais do modo

humano de se relacionar com a realidade, apreendendo os elementos que compõem o processo de trabalho de forma generalizada, mas principalmente porque, a partir dessa fundamentação, pôde considerar a forma histórica de como esses elementos se combinam no modo de produção capitalista.

O movimento teórico para compreender a realidade se deu em virtude de buscar a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista a partir das formas concretas de como o ser humano produz e reproduz a própria existência. Portanto, o trabalho, compreendido em seus elementos simples, representara um meio para compreensão das contradições reais da realidade na sua forma mais desenvolvida e atualizada.

Com isso, destacamos que a referência ao movimento teórico empreendido foram os fenômenos e acontecimentos reais, ou seja, a forma como os elementos do trabalho foram combinados na sociedade capitalista para produzir e reproduzir a existência humana.

Como segunda observação, destacamos que, nesse processo de conhecer, as relações de dominação antes de serem omitidas buscaram ser reveladas na tentativa de compreender onde se estrutura a desigualdade da sociedade capitalista, fazendo-se a partir da intenção de compreender as contradições reais da sociedade e orientar a prática humana transformadora, não se limitando ao problema das contradições conceituais.

Nessa tarefa, Marx reconhece que a partir da forma assalariada de relação do trabalhador com o trabalho e da propriedade privada caracteriza-se uma situação em que os elementos do trabalho passam a ser de propriedade do capitalista, visto que o objeto trabalhado, os meios de produzir e a atividade orientada a um fim, na medida do pagamento do salário, passam a lhe pertencer.

O trabalhador executa o próprio trabalho sob controle do capitalista, visto que o processo de trabalho, pelo prisma do capitalista, é um processo entre coisas que lhe pertencem. O trabalhador, pela relação contratual, se encontra submetido ao capital visto não possuir outra forma de manter a sua existência, caracterizando a denominada subsunção formal, na medida em que, não possuindo meios para reproduzir a própria existência, resta-lhe como alternativa vender a única coisa que lhe pertence: a sua força de trabalho.

No entanto, essa situação de desigualdade se intensifica na medida em que o gerenciamento do trabalho pelo capital se aprofunda e o trabalhador é paulatinamente

expropriado da condição de controlar o processo produtivo. Aquilo que se caracterizava como uma relação de dominação contratual se transforma na submissão real do trabalhador aos mecanismos produtivos, pois ocorre a intensificação da cisão entre as funções de execução e de planejamento a partir do desenvolvimento do capitalismo e das novas formas de gerenciar a produção.

Na divisão social do trabalho, evidentemente, o planejamento e controle da produção fica sob a tutela do capital. Mesmo considerando que em todas as dimensões da vida humana o pensamento esteja presente, essa relação desigual gerou circunstâncias em que as atividades de pensamento, considerando graus elevados de elaboração, ficaram restritas a segmentos privilegiados da sociedade, tornando-se atividade especializada.

Ao revelar esses mecanismos sociais inerentes à sociedade, que pressupõe o antagonismo entre capital e trabalho, a filosofia marxiana considera que a maioria dos indivíduos encontra-se em estado de alienação, em que as forças sociais determinam a existência das pessoas. No entanto, a alienação não mais é entendida como constitutiva da realidade, mas compreendida como secundária, derivada do modo de produção capitalista, portanto, passível de superação pela prática social humana consciente dessa tarefa.

Assim, o movimento da realidade social não é entendido como a reprodução teleológica do que já estava pressuposto como anterioridade no pensamento, mas encontra-se determinado pelo movimento de luta entre classes sociais. Posição essa que não nega a expressão dessa luta em espaços que não sejam diretamente vinculados aos processos produtivos materiais, como disputas que ocorrem no espaço da sociabilidade humana em que se encontram tensionados modos de agir, de sentir e de pensar.

Em Hegel, a alienação era identificada como aspecto inerente à realidade humana, nos quais os objetos e fenômenos reais externos obscureciam a presença do sujeito absoluto, cabendo ao pensamento, portanto resolver as contradições na consciência para chegar à harmonização. A realidade concreta deveria ser superada pelos processos lógicos para buscar a unidade harmônica a partir do sujeito. Para Marx, a transformação da contradição, em que as forças sociais parecem ditar ao indivíduo o que deve realizar em seu nome, não pode acontecer enquanto processo de pensamento, apesar de pressupor o movimento teórico que revele essa ilusão, mas ocorrer como possibilidade histórica vinculada à tensão entre classes sociais.

Em síntese, considerando essas observações, que procuram colocar a reflexão em bases concretas, podemos apresentar nossas considerações sobre a relação entre pensamento e realidade na sociedade de classes.

De forma esquemática, sintetizaremos nossa compreensão para o problema da relação sujeito – objeto, a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, tomando como fundamento que ao pensamento sempre está pressuposta a relação com um objeto ou fenômeno real:¹⁰

1- Não existe identidade entre sujeito (pensamento social) e objeto (realidade exterior ao pensamento), mesmo considerando que sujeito e objeto são fenômenos inseparáveis na medida em que o objeto integra a prática humana;

2- toda atividade do pensamento estabelece inevitavelmente relação com objetos e fenômenos reais, ao mesmo tempo em que todo o objeto e fenômeno da realidade considerada pelo ser humano pressupõe atividade do pensamento;

3- A explicitação dos objetos e fenômenos reais existentes em sua materialidade está condicionada à realização da atividade do pensamento naquilo que ela tem de específico e, do mesmo modo, a explicitação da atividade do pensamento em relação ao objeto está condicionada à existência dos fenômenos ou objetos reais no que tem de específico. Somente é possível compreender a atividade do pensamento em relação ao objeto real na medida em que pensamento e objetos reais sejam considerados como distintos um do outro, caso contrário não seria possível qualquer relação;

4- A especificidade do pensamento ocorre pelo caráter de uma relação ideal em que ocorre a *tradução* dos objetos e fenômenos reais em “objeto” do pensamento, permitindo a realização de ações sobre o último sem agir imediatamente sobre o objeto ou fenômeno real. A realização do pensamento pressupõe a realização do objeto real como objeto no pensamento, ganhando autonomia relativa em relação aos processos reais, no entanto, sofrendo as determinações da realidade concreta;

5- A especificidade dos objetos e fenômenos reais se define pelo caráter de existirem de forma externa e autônoma em relação ao pensamento. Realizam-se a partir de movimentos que

¹⁰ A reflexão aqui realizada foi inspirada na reflexão organizada por Demerval Saviani ao analisar as relações entre educação e política no livro *Escola e Democracia*.

lhes são intrínsecos, pressupondo assim a primariedade da realidade concreta, no sentido de complexa, em relação ao pensamento. Existem aspectos da realidade que não foram apreendidos como objetos do pensamento social, ou que não se tornaram problema para o ser humano, mas que existem;

6- As relações entre pensamento e realidade se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca;

7- Na sociedade de classes, em virtude da alienação, as relações entre pensamento e objetos e fenômenos reais se dão pelo primado dos objetos e fenômenos *fetichizados*, o que denota a subordinação real da maioria dos indivíduos aos fenômenos e acontecimentos que condicionam os modos de sua existência, inclusive do pensamento, como se a realidade produzida pelo ser humano tivesse ganhado existência própria e independente das ações humanas. Os seres humanos pensantes, pelas condições históricas, são vistos como *reificados*, transformados em “coisa”, condicionados por suas próprias realizações, e as coisas vistas como possuidoras de “vida” independente das intenções e ações humanas;

8- Se considerarmos a superação da sociedade de classes, cessa a primazia dos objetos e fenômenos *fetichizados* que parecem controlar a existência da maioria dos indivíduos e, em consequência, a subordinação do sujeito (pensamento social) às determinações da sociedade de classes, com isso o sujeito do pensamento não deixa de sofrer determinações dos objetos e fenômenos reais. No entanto, a busca pelo conhecimento, pela compreensão do modo de funcionamento da realidade, visa resultados que necessariamente devem integrar a prática social de forma a beneficiar o conjunto dos seres humanos. O pensamento fundamentado por conteúdos científicos deixaria de estar restrito a extratos especializados da sociedade que sofrem as determinações vinculadas a interesses privados.

As funções da atividade do pensamento, em conclusão, se cumprem na medida das realizações práticas, entendendo que na especificidade da prática humana subsiste o momento do pensamento que, por sua vez, está em unidade com a atividade de busca de superação de problemas humanos considerados de forma universal. O pensamento se fortalece na medida em que reproduz o objeto ou fenômeno real como concreto no pensamento e se enfraquece na medida em que não consegue captar as tendências de desenvolvimento do real.

A relação entre pensamento e objetos e fenômenos reais tem existência histórica, pois

integra a totalidade da prática social, que no caso, encontra-se cindida em interesses antagônicos: de um lado, o interesse em que os fenômenos e objetos da realidade sejam vistos como naturais e independentes do pensamento e das intenções humanas, inibindo a dimensão criativa do ser humano ao supervalorizar as determinações do pensamento e da prática humana e, de outro, o interesse em revelar o modo de funcionamento dos objetos e fenômenos reais na unidade com a atividade prática, permitindo compreender a realidade e atuar no sentido de produzir uma realidade distinta da que subordina os seres humanos aos interesses de acumulação de valor (capital).

A reflexão sobre a relação sujeito – objeto que buscamos apresentar teve como finalidade subsidiar nossa compreensão sobre o “objeto” pensamento a partir dos princípios gerais vinculados ao campo da filosofia. Desse modo, procurou-se deslocar a compreensão do pensamento como fenômeno individual e apresentar uma reflexão que o toma enquanto momento da realização prática humana, em que ao sujeito social que problematiza o real está pressuposta a relação pensamento - conhecimento. Os problemas humanos a serem resolvidos, vinculados às necessidades sociais e históricas, colocam em ação processos sociais de pensar a realidade na forma de instituições, grupo de pesquisadores, indivíduos que se apropriaram dos conhecimentos elaborados historicamente sobre o objeto ou fenômeno em questão.

Podemos concluir que existem diferenças entre a consciência social, vinculada aos processos de conhecimento elaborados pelo ser humano acerca da natureza, da sociedade e do pensamento e a consciência individual, que somente pode ser entendida na relação com a sociedade e a cultura de que participa.

Portanto, essa consciência encontra-se condicionada – mas não subordinada – por representações sobre a realidade, conceitos científicos elaborados, pelas relações entre as pessoas, pelos processos de aprendizagem que ocorrem de forma sistemática ou não, ou seja, na realidade atual a consciência individual encontra-se condicionada à sua posição de classe, quando consideramos a sociedade marcada pelas relações sociais de dominação, visto que o vínculo que estabelece com os meios de produção condicionam as possibilidades de acesso à riqueza humana tanto objetiva como subjetiva.

As ações educativas intencionais, que envolvem o desenvolvimento da subjetividade humana, incluindo os processos individuais de desenvolvimento do pensamento, devem

pressupor o desafio de compreender o aluno em processo ativo de apropriação da cultura, ou seja, considerar o indivíduo concreto inserido na atividade humana cuja finalidade relaciona-se ao processo de interiorização da história sintetizada em conhecimentos científicos e culturais.

Os processos de pensamento do aluno concreto, em seu desenvolvimento, devem ser explorados e compreendidos na unidade que estabelecem com as determinações históricas, destacando-se a possibilidade de se relacionar com objetos e fenômenos da realidade pela mediação dos conhecimentos produzidos sobre a disciplina que trata de aspecto particular da realidade. Esse posicionamento pressupõe organizar-se na atividade educativa a partir do modo consciente de abordar o real, incluindo o método de conhecer o objeto a ser tratado.

Assim, se pelo prisma da criança em desenvolvimento o pensamento pode realizar-se de forma a não reconhecer o próprio funcionamento, ao considerarmos a prática educativa como um sistema, é necessário que haja ciência dos métodos de pensar a realidade e dos princípios gerais que orientam o movimento dos processos de conhecer. Com isso, queremos reforçar a posição de que ao indivíduo humano é necessário estabelecer relações com os objetos e fenômenos reais a partir da história de conhecimentos produzidos sobre o objeto que integra a realidade, para torná-lhes possível, a partir de desafios que paulatinamente ganham complexidade, estabelecer relações práticas e teóricas com a realidade de forma a tornarem-se conscientes de si.

Na perspectiva em questão, a prática é inerente ao sistema lógico de compreensão da realidade, portanto, os processos de pensamento estão diretamente vinculados às práticas de transformação da realidade, pois quando o ser humano coloca os elementos da natureza em relação, a partir do trabalho, cria a necessidade de conhecê-los e respeitá-los em seus aspectos físicos, químicos e mecânicos com autonomia em relação ao pensamento social e à subjetividade individual.

Nesse processo de conhecer a partir da transformação de uma necessidade social em problema prático – sintetizando teoria como sistema de conhecimento produzido e objetivado em sistemas conceituais, e história de relações com determinado aspecto do real –, a realidade é transformada, tanto em sua dimensão social como natural, passando a ser portadora de finalidades humanas.

Se a partir de Ilyenkov (1977) apresentamos o esquema idealista de explicação do real em Hegel como: verbo – prática – verbo (pensa – realiza/exterioriza-se – denomina), o esquema

do materialismo histórico dialético, segundo esse mesmo autor, pode ser sintetizado da seguinte forma:

... a forma da coisa exterior, incorporada no processo de trabalho, se “abole” em forma subjetiva da atividade material; esta última se fixa materialmente no sujeito em forma de mecanismo da atividade nervosa superior. E logo a sucessão inversa daquela mesma metamorfose – a ideia expressa verbalmente – se transforma em prática e, através da prática se transforma na forma exterior da coisa sensorialmente contemplável, em coisa. Estas duas séries de metamorfoses opostas se fecham em um ciclo: coisa – prática – verbo – prática – coisa. (ILYENKOV, 1977, p. 293, tradução nossa)

Considerando o pressuposto de que a dimensão vinculada ao planejamento da atividade é inerente à prática humana de transformação do real, o que foi denominado verbo inclui conhecimentos, abstrações, generalizações e conceitos como aspectos do pensamento.

O processo como um todo, apesar de considerar o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e capacidades humanas, pressupõe como ponto de partida e de chegada o processo de relação do ser humano com a realidade, ou seja, a prática social.

Reconhecendo que as relações alienadas e alienantes são características da sociedade capitalista, mesmo que isso se caracterize como momento histórico passível de superação, entendemos que as formas e níveis de consciência social se estruturam no modo antagônico de produzir a existência humana.

Apresentando-se de modos diferenciados, visto que se objetivam socialmente modos particulares e contraditórios de conceber o mundo e problematizar a realidade, realizam-se nexos com o real restritos às “solicitações” imediatas e pragmáticas da sociedade, na base de como se encontra estruturada na sua forma presente, caracterizando a prevalência da consciência “em si”.

O pensamento em si, determinado pelas impressões diretas do real, na medida da impossibilidade de apreensão do saber histórico devido às formas sociais de como se estruturam as atividades dos indivíduos, transforma-se, para a maioria dos seres humanos, no modo característico de relacionamento com os objetos e fenômenos reais que integram a sua existência.

Por outro lado, nessa mesma sociedade, fruto do contraditório desenvolvimento histórico, produziu-se a possibilidade de objetivar nexos do pensamento com o mundo real que não se restringem ao imediatamente dado. Ao problematizar os fenômenos reais apreendidos em

seus aspectos superficiais, vinculados à percepção empírica, e tomar ciência da tarefa de compreender o real para além dos aspectos externos observáveis, desenvolveu-se a consciência da necessidade de conhecer o movimento da realidade a partir do trabalho do pensamento.

O pensamento para si, consciente do próprio funcionamento e imbuído da busca de autocontrole, não nega a realidade em seus aspectos fenomênicos, mas concentra-se na necessidade de revelar os princípios e leis gerais que regem o seu movimento. Os princípios e leis gerais, que unem o que aparece como distinto e por vezes discriminam o que aparenta igualdade, não se apresentam de modo imediato aos órgãos do sentido, tornando-se fundamental à relação dos indivíduos com a realidade a apropriação e desenvolvimento dos conceitos científicos como realidade nos processos individuais de pensamento.

Portanto, destacamos as distinções entre os denominados “conceitos” comuns ou vulgares, que podem ser apropriados sem a sistematização de um ensino especial, e os conceitos que somente podem ser assimilados por intermédio de atividades intencionais que se guiam pelo objetivo de ensinar. Os conceitos científicos, pressupondo o pertencimento a um sistema teórico, permitem a ampliação da experiência do indivíduo, visto que sintetizam as conquistas científicas nas leis objetivas e essenciais do desenvolvimento do objeto que tomam como conteúdo.

Desse modo, a apropriação de um conceito, além de relacionar-se com as características dos objetos e fenômenos que engloba, pressupõe a possibilidade de o indivíduo utilizar o conceito na prática, ou seja, operar a partir do conceito. A partir da apropriação dos princípios gerais sintetizados nos conceitos, esses “instrumentos” teóricos permitem aos indivíduos desenvolver a capacidade de aplicá-los aos casos concretos, particulares, com os quais se defronta na prática, possibilitando inclusive identificar os limites que necessitam ser superados pela atividade humana.

Gostaríamos de novamente destacar que o pensamento teórico encontra-se em estreita relação com os sistemas conceituais. Desse modo, apresenta-se como tarefa inerente à prática educativa organizar o ensino de forma que os alunos se apropriem dos conceitos centrais e decisivos que integram a ciência, que em última instância, representa a história de relação do ser humano com determinados aspectos do real.

... na ciência enquanto sistema de conhecimento a relação entre conceitos se estabelece com base nos princípios aprovados pela prática, conceitos basilares e axiomas que expressam a base de uma dada ciência. *A ciência é a unidade orgânica do conhecimento, unidade que surgiu por efeito de lei, naturalmente.* Seu princípio unificador é o método, que absorveu toda a história antecedente do conhecimento do objeto. Por isso a ciência se torna um sistema de conhecimento dotado de sua lógica, vale dizer, de sua *lógica aplicada*. Daí ter o nome de científico o conhecimento que integra essa ou aquela ciência e constitui o seu elemento. Nesse sentido ele se opõe ao *conhecimento rotineiro*, que surge como resultado da generalização da experiência da vida diária com a aplicação de recurso, de conceitos que não constituem parte componente da ciência moderna. (...) *O conhecimento científico e rotineiro são únicos no sentido de sua orientação para o objeto.* Seja qual for a forma que assuma, seja qual for a linguagem que tenha formalizada, o conhecimento científico tem por seu conteúdo a mesma realidade objetiva, seus fenômenos e processos, propriedades e leis que tem o conhecimento rotineiro, com a única diferença de que o primeiro abrange essa realidade com mais profundidade que o segundo. (...) difere muito do conhecimento rotineiro pela plenitude, concreticidade, maior objetividade, coerência, demonstrabilidade etc, por propriedades que são indispensáveis para aproximá-lo do objeto e não para distanciá-lo do objeto. (KOPNIN, 1978, p. 302 -303)

Com a citação acima, reforçamos a necessidade de diferenciarmos as representações gerais, ligadas à empiria dos fenômenos, e os conceitos no sentido estrito da palavra. Segundo nossa interpretação, os conceitos estão relacionados com o que o autor denominou conhecimento científico, pois diferem do “conceito” rotineiro (espontâneo), ao se orientarem no sentido de buscar maior objetividade, coerência e demonstrabilidade dos aspectos do real a cujo conteúdo se vinculam. Outra característica decisiva do conceito científico, que não pode ser omitida, é que integra um sistema conceitual e passa a ter sentido somente na medida em que se encontra em unidade com o sistema que integra e com o objeto real de que procura revelar o funcionamento.

Não desconsideramos a importância da observação do autor sobre a unidade entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico, visto que ambos, de modos distintos, se orientam para o mesmo objeto da realidade. Do mesmo modo, consideramos fundamental reconhecer a dialética entre os conceitos científicos e os denominados “conceitos” espontâneos, visto que ambos encontram-se em unidade por se orientarem para o mesmo objeto do real.

Na dialética entre as distintas modalidades de vinculação com o real, as relações pautadas pela prevalência dos conceitos espontâneos tendem a afastar o indivíduo da compreensão do fenômeno real ou limitá-lo à sua realidade empírica. Por outro lado, a relação

cuja prevalência ocorre pela mediação de conceitos científicos tende a revelar a natureza do objeto ou a encaminhar os processos de pensamento no sentido de “operar” com problemas que não se limitam à realidade sensorial dos objetos ou fenômenos.

Concluimos este capítulo reafirmando que o pensamento se pode compreender como o reflexo generalizado da realidade, que não ocorre independentemente da matéria complexamente organizada no cérebro, mas que se realiza por meio da palavra, dos conhecimentos humanos que se tem sobre o objeto ou fenômeno do real com que mantém relação, possibilidade humana de “funcionamento” que se encontra indissociavelmente ligada aos conhecimentos sensoriais do mundo e à atividade prática.

... o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. (KOPNIN, 1978, p. 228)

O ser humano se encontra determinado pelas circunstâncias objetivas e sociais, mas, ao mesmo tempo, produz as próprias circunstâncias humanas, na medida em que, pela prática social, lhe é possível pensar e compreender as contradições reais que se apresentam na forma de problemas humanos a serem superados.

3 PENSAMENTO E LINGUAGEM: O IDEAL COMO OBJETIVIDADE SOCIAL E O SIGNIFICADO DA PALAVRA

No capítulo anterior procuramos sintetizar nossa reflexão sobre a relação sujeito – objeto com a finalidade de fundamentar nossa compreensão sobre o “objeto” pensamento a partir dos princípios gerais vinculados ao campo da filosofia. Deslocamos a compreensão do pensamento como fenômeno estritamente individual para apresentá-lo como momento necessário à prática social humana, considerando que ao sujeito social que problematiza o real está pressuposta a relação pensamento – conhecimentos acumulados sobre o objeto ou fenômeno ao qual se vincula o pensamento.

Antes de adentrarmos a questão do pensamento enquanto relação psíquica vinculada ao controle individual das próprias ações, consideramos necessário, ainda em termos de princípios gerais, apresentar brevemente nossa posição sobre os nexos entre pensamento social e conhecimento decorrentes dos fundamentos anteriormente explicitados, visto apresentar articulações com o pensamento teórico.

A vinculação necessária entre esses dois aspectos do real, entendidos como momentos que integram a produção humana, pode ser desenvolvida a partir da afirmação inicial de que há entre eles unidade contraditória.

Nossa análise das relações entre pensamento social e conhecimento se desenvolve a partir da afirmação de que, em certa medida, conhecimento é pensamento que se realizou sobre determinado objeto da realidade e vice-versa, pensamento é conhecimento, pois o pensamento caracteriza-se como processo de conhecer a realidade sobre a base de conhecimentos já estabelecidos pelo ser humano.

Podemos então indicar que o conhecimento se desenvolve a partir dos processos ativos de pensamento (envolvendo instituições, grupos, pessoas) e o pensamento se desenvolve a partir dos conhecimentos, estando incluída a identificação dos conhecimentos que necessitam ser desenvolvidos.

Dando continuidade à análise da referida relação, consideramos também que, apesar de se apresentarem como unidade, conhecimentos objetivados e pensamento social realizam-se enquanto unidade contraditória, na medida em que conhecimento e pensamento não se reduzem

um ao outro, apresentando características que guardam especificidades, portanto são fenômenos distintos.

Pensamento não é conhecimento, pois seus processos se dinamizam pelo movimento que vai do compreendido e preciso ao não compreendido e desconhecido. O objeto ou fenômeno da realidade se apresenta ao sujeito humano como problema a ser resolvido, ativando os processos sociais de pensamento.

O elemento “motor” do pensamento social é justamente o desconhecido que se necessita conhecer, desafio que somente pode tornar-se consciente ao ser humano quando os nexos com o objeto real se fizerem nas bases do que se conhece do objeto pensado. Em outras palavras, o *motivo* do pensamento social é o conhecido quando este se desestabiliza, na medida em que o conhecimento objetivado é negado, questionado ou quando o objeto ou fenômeno do real se modifica a tal ponto que abre lacunas ao saber constituído.

Do mesmo modo, conhecimento não é pensamento, visto que se caracteriza como resultado dos processos sociais ativos do pensamento. Configura-se como o pensamento que ganhou forma e se incluiu como objetivação humana na realidade das relações sociais. É objetivação humana que adquiriu estabilidade relativa em virtude das confirmações práticas que se operam na realidade, contida nas produções técnicas, científicas, artísticas e filosóficas.

Evidente que nos referimos aos conhecimentos não de forma estática e universal, mas como resultados do processo incessante de reflexão sobre a realidade que conquistaram estabilidade relativa em determinado momento histórico social. De forma alguma os conhecimentos são compreendidos como conquistas humanas fixadas perenemente, independentes do movimento da realidade e do próprio desenvolvimento dos processos de conhecer a realidade.

A partir das diferenciações e especificidades de conhecimento e pensamento, podemos indicar como elemento mediador da relação, unidade comum que se realiza de forma distinta em cada polo da relação, uma situação envolvendo fenômenos ou objetos reais que se tornam “problema” ao ser humano histórico e social.

O problema social colocado apresenta-se em unidade com as necessidades humanas, pressupondo a dimensão dos conhecimentos já conquistados sobre o objeto ou fenômeno do real que abarca e o encaminhamento de sua solução a partir dos “instrumentos” técnicos e teóricos

que integram a realidade. Assim sendo, sintetiza relações sociais que se apresentam ao ser humano de uma forma particular, contemplando tanto o polo conhecimento quanto o pólo pensamento.

Destacamos que o “problema” assim entendido realiza-se socialmente a partir da relação teórica com a realidade, pressupondo processos ativos de pensamento. Com isso, estamos afirmando que nem todas as questões que se apresentam empiricamente na relação do ser humano com a realidade caracterizam-se como problema ao ser humano no sentido filosófico do termo (SAVIANI, 1996).

Na tensão entre conhecimento e pensamento social, considerando que se caracterizam como pólos distintos e irredutíveis um ao outro, apresentam-se possibilidades de se afirmar na realidade, por vezes, a prevalência do polo conhecimento, quando se alcança alguma estabilidade em relação ao que se pretende conhecer, ou então, a prevalência do pólo pensamento, quando o problema se repõe em um novo momento exigindo esforços contínuos e ativos de elaboração humana. Assim, o “problema” como mediação entre pensamento e conhecimento representa o desenvolvimento social das formas humanas de apreender o real, que por sua vez, encontra-se em unidade com as formas humanas de produção da existência.

Com essas observações reafirmamos a perspectiva de que o pensamento como “objeto” de reflexão somente pode ser compreendido nos nexos e contradições que envolvem o pensamento como fenômeno social e histórico. As considerações indicam relação com a produção do conhecimento na forma mais complexa, que apesar de não serem o único modo de conhecer a realidade apresenta dominância em relações aos demais modos sociais de conhecer. Pressupõe a dialética entre conhecimentos objetivados a partir da história de relações com os objetos e fenômenos da realidade e a prática humana, considerando o trabalho como forma específica de relação com o real.

Nesse contexto, evidencia-se a função da educação escolar no sentido de sistematizar a apropriação de conhecimentos, permitindo ao indivíduo acesso às necessidades socialmente construídas de forma que “problema” colocado ao ser humano histórico e social possa apresentar-se como desafio a cada integrante da sociedade. Desse modo, a partir do desenvolvimento de relações teóricas com a realidade, a escola pode produzir necessidades humanas nos indivíduos, possibilitando que os processos de pensamento sejam mediados por conhecimentos e

necessidades que superam as relações empíricas e imediatas com a realidade.

A partir dessas considerações, daremos continuidade à nossa reflexão encaminhando a discussão sobre a relação sujeito – objeto para o campo da Psicologia, ou seja, para a análise do processo de interiorização individual das conquistas humanas vinculadas ao processo de compreender o real.

O desenvolvimento do pensamento no indivíduo tem como condição fundamental a apropriação dos saberes já constituídos, pois o pensamento somente pode se realizar a partir de conteúdos da realidade, que, no caso do ser humano, representa também a apropriação das experiências sociais que se objetivam em forma de conhecimentos, denotando importância capital à atividade educativa nos processos de desenvolvimento do pensamento. O processo de apropriação individual das formas humanas de existir pressupõe simultaneamente dupla relação, quais sejam, nexos com os objetos e fenômenos reais que integram a atividade social e as relações com os conhecimentos acumulados sobre esse objeto.

Para adentrarmos no tema, organizaremos este capítulo a partir da explicitação do conceito de ideal em Ilyenkov, destacando a possibilidade de considerar a existência da dimensão ideal sem restringir a reflexão à realização da “ideia” na consciência humana individual, mas apresentando-a como uma “objetividade” puramente social.

Em seguida, apresentaremos para efeitos de contextualização teses e princípios da Psicologia Histórico Cultural, de modo a situar teoricamente o surgimento das preocupações com os processos de pensamento individual.

Finalizaremos o capítulo apresentando uma análise do “pensamento” como objeto da Psicologia, considerando a necessidade de apontar a indissociável relação entre pensamento e linguagem, destacando, conforme elaboração de Vigotski (2000), o *significado* da palavra como elemento mediador dessa relação. No esteio dessa discussão, procuraremos estabelecer articulações entre o conceito de ideal em Ilyenkov e o significado da palavra como unidade de análise do pensamento.

3.1 O ideal como “objetividade” social

Já pudemos apontar, no capítulo anterior, que nas concepções idealistas de mundo, o ideal

é compreendido como substância especial e oposta ao mundo material. A cultura “espiritual” é vista como independente do ser humano e as próprias realizações humanas passam a se caracterizar como simples formas de expressão do ideal, constituindo-se numa força social que se opõe aos indivíduos, dominando sua vontade e consciência por intermédio de instituições como, por exemplo, o Estado.

Por outro lado, no materialismo pré-marxista, o ideal é concebido como reflexo de um corpo material em outro corpo material. Assim, o ideal é compreendido como imagem refletida do mundo exterior no corpo pensante do ser humano que contempla o mundo. Posição do materialismo não histórico que acaba por identificar o ideal com as estruturas nervosas do cérebro, limitando a compreensão de fenômeno histórico aos conhecimentos fisiológicos.

No materialismo histórico dialético, revelando o aspecto ativo das relações que o ser humano pensante estabelece com a natureza, afirma-se que as imagens gerais produzidas sobre o real não se produzem simplesmente a partir de esquemas universais do pensamento, ao modo idealista, e nem da simples contemplação passiva, característica do materialismo a-histórico, mas resultam do processo de transformação prática objetiva da natureza pelo homem social. Assim, a compreensão materialista da natureza do ideal encontra-se fundada no caráter ativo das relações do homem pensante com a natureza.

Nesse sentido, segundo Ilyenkov (1977), o ideal existe de forma direta somente como forma (imagem) de atividade do ser humano social, significando um ser material e objetivo orientado para o mundo exterior. Nessa perspectiva, o ideal é entendido em sua unidade com um sistema material – o homem social atuando na realidade do mundo objetivo –, portanto, se realiza como momento da relação especificamente humana de atuar sobre a realidade.

Para evitar confusões sobre o tema, Duarte (2002), ao refletir sobre o conceito de ideal em Ilyenkov, esclarece que o ideal de que o autor trata não se refere ao entendido comumente como perfeito, mas vincula-se ao que é relativo à ideia em oposição ao que é relativo à matéria. Afirma a existência de idealidade, referindo-se à qualidade dos fenômenos ideativos, e de materialidade, ao tratar dos fenômenos materiais, no entanto observa que o ideal não pertence ao mundo separado do mundo material, visto que um fenômeno social pode possuir idealidade e materialidade, portanto o ideal e o material devem ser compreendidos em interação dinâmica.

Desse modo, o ideal não pode ser reduzido a algo exclusivo ao âmbito do pensamento,

interno à consciência, encerrando a questão do ideal à subjetividade individual. Mesmo considerando correta a afirmação de que as ideias não podem ocorrer sem a atividade material do cérebro, seria simplista, por esse motivo, considerar que as ideias têm existência somente no interior da mente humana.

O ideal integrado no referido sistema material é compreendido como produto das relações humanas com a realidade, que se realizam por intermédio das formas criadas pelo ser humano na história. Entre o ser humano que contempla e pensa e a natureza por si mesma existe a mediação a partir da qual a natureza se transforma em pensamento e o pensamento em corpo da natureza, que é a prática, o trabalho, a produção humana.

... a produção cria a forma de atividade ativa do homem, ou a capacidade de criar um objeto de determinada forma e de utilizar segundo sua destinação, ou seja, segundo o papel e a função do mesmo no organismo social. Como capacidade ativa do homem, como agente de produção social, o objeto, na qualidade de produto da produção, existe idealmente, portanto, como imagem interior, como necessidade, como motivo e fim da atividade humana. Por isso o ideal não é mais que a forma da coisa, porém fora da coisa, a saber: no homem, existente em forma de sua atividade ativa, *é uma forma social determinada de atividade do ser humano*. Na natureza por si mesma, inclusive a natureza do homem, como ser biológico, não existe ideal. (ILYENKOV, 1977, p. 287, tradução nossa, grifo do autor)

Na citação acima, o autor apresenta uma situação em que fica configurada nos resultados da produção humana, nas objetivações, a existência de um corpo material que deve “funcionar” socialmente, comportando em si uma relação em que somente pode se realizar na medida em que se encontrar integrado ao organismo social.

O denominado produto da produção humana existe em sua forma material, acessível empiricamente ao ser humano, mas ao mesmo tempo comporta uma dimensão que não se apresenta externamente, de forma direta, visto que faz parte de sua composição uma “imagem” interior que revela, não imediatamente aos órgãos do sentido, a finalidade da existência do próprio objeto, que somente pode se afirmar como objetividade quando inserido no sistema social de que é parte integrante.

A imagem interior do objeto social pressupõe a sua realização pela atividade social humana e está relacionada com necessidades humanas (históricas), finalidades e modos sociais de

utilização. É nesse sentido que no objeto social, para além das suas propriedades materiais, existe uma objetividade “ideal” que se realiza a partir da “imagem” que lhe é interior.

O que se denomina ideal não se encontra na coisa produzida pelo ser humano em si mesma, nem tão pouco se encontra na natureza humana biológica, mas nas relações sociais entre os homens, que incluem a vinculação com objetos sociais nas suas duas dimensões: como materialidade e como idealidade. Nesse sentido, o ideal encontra sua objetividade e se realiza pela vinculação ativa do ser humano com a realidade integrada a um sistema social.

O ideal possui a sua “materialidade” na coisa produzida pelo ser humano na medida em que no produto está contido o modo de sua utilização e a necessidade que pretende satisfazer. No entanto, o ideal não encontra sua definição na forma da coisa exterior em si, mas na atividade humana se realizando que, por sua vez, ocorre a partir da determinação das objetivações humanas, encerrando assim, a forma social de existência “objetiva” da dimensão ideal.

É nesse sentido que a compreensão do ideal não se reduz ao âmbito do pensamento individual, a algo interno à consciência, visto que é possível considerar o ideal como existente fora da consciência individual e inclusive independente dela, pois há no ideal uma objetividade não física, que se constitui como objetividade de relações entre os seres humanos mediada pelos produtos criados socialmente. Em outras palavras, encontra-se no ideal uma objetividade essencialmente social, abrindo possibilidades de refletir sobre as bases materiais dos fenômenos ideativos sem restringir a análise às estruturas nervosas individuais.

Podemos perceber que a compreensão do autor sobre ideal, apesar de não realizar-se objetivamente sem indivíduos em atividade, não se limita à realização interna de um fenômeno subjetivo do indivíduo considerado isoladamente. Ilyenkov apresenta os aspectos ideais como tendo “objetividade” puramente social, não encontrando sua explicação nem na subjetividade individual e muito menos na materialidade do real, mas na relação entre esses dois aspectos que a atividade humana desencadeia, ou seja, nas relações sociais decorrentes do modo de produzir a materialidade da vida.

O ideal aparece sempre como produto e forma da produção social, orientando as ações de transformação da natureza e das relações sociais, porém o ideal existe somente onde a forma de atividade, correspondente ao objeto real exterior, é transformada em objeto particular com o qual se pode atuar de modo especial, pressupondo a “tradução” do objeto da realidade em objeto do

pensamento.

Desse modo, a relação do ser humano com o real se desdobra na articulação entre sujeito – objeto real e sujeito – objeto no pensamento (ideia), processo que encontra a sua unidade na atividade humana se realizando. Nesse modo de relação historicamente constituído, o ser humano não mais se encontra “fundido” com a forma de sua própria atividade, mas percebe-se como que separado de si próprio na medida em que transforma a sua atividade envolvendo objetos e fenômenos reais em representação na consciência.

O aspecto material do ideal não é o ideal mesmo, mas apenas a forma de expressão no corpo orgânico do indivíduo. O ideal é uma forma determinada de atividade social humana que cria objetos, portanto não surge simplesmente a partir do pensamento humano, mas realiza-se com o apoio das atividades do pensamento na atividade material.

Por outro lado, o material somente pode ser transposto e “traduzido” para o plano ideal constituindo-se em representação do real especificamente humana, por intermédio das formas idiomáticas aceitas e compreendidas socialmente, incluindo, além da própria língua, esquemas e modelos produzidos em sociedade.

A língua caracteriza-se como a realidade imediata do pensamento humano, não sendo possível refletir sobre o pensamento humano sem considerar esse aspecto que lhe é inerente. Mesmo assim, ela por si própria não é o ideal, como a estrutura nervosa fisiológica do cérebro não o é. Os aspectos ideais da realidade não se explicam por suas bases materiais, tanto da língua quanto da fisiologia humana, mesmo que não seja possível considerar os aspectos ideais abstraindo da compreensão do ideal os seus fundamentos materiais.

No entanto, destaca-se o aspecto central da linguagem para os processos de idealização. Observamos que para o ser humano possuir uma ideia adequada sobre o objeto ou fenômeno com que estabelece nexos é necessário que construa ativamente a imagem ideal da coisa, o que significa uma relação conceitual com a realidade, e não se vincule unicamente com os signos que, por meio das palavras, representam a coisa real.

A relação conceitual com objetos e fenômenos, a pressupor nexos entre os próprios conceitos a partir de um sistema, busca apreender-lhes as características gerais, substanciais, não imediatas, permitindo que a compreensão não se restrinja aos aspectos exteriores dos objetos e acontecimentos. Nesse sentido as palavras não funcionam apenas na sua função indicativa,

nominando objetos e fenômenos, mas fundamentalmente como meio de superar a materialidade imediata que se apresenta aos sentidos.

Considerando que toda palavra possui certo grau de generalização, a produção de imagem ideal a partir de sua função indicativa caracteriza o que Vigotski (2000) denominou de pseudo-conceito em oposição a vinculações compreensivas da realidade, que pressupõem nexos envolvendo os próprios objetos e acontecimentos, conceitos e, sobretudo, relações entre conceitos dentro de um sistema.

A relação conceitual com a realidade permite reproduzir idealmente o próprio movimento do real, considerado na unidade entre materialidade e idealidade, inerentes ao mundo resultante do trabalho humano.

O ideal assim entendido se realiza no signo e por meio do signo, a partir do corpo da palavra sensorialmente perceptível (visão, audição). A palavra, na sua materialidade externa, caracteriza-se como representante de outro “corpo” que não é ela mesma, ou seja, a palavra em seu aspecto externo acaba por ser “representante” do ser ideal, compreendido como objetividade puramente social, cuja significação é completamente distinta da sua forma corporal percebida.

Ilyenkov aponta como exemplo, o caso de idealização objetivamente existente a partir do fenômeno do preço analisado por Marx, que apresentaremos esquematicamente com o objetivo estrito de destacar a objetividade social dos fenômenos ideais, e sem a intenção de aprofundar a discussão desse complexo fenômeno.

Marx indica que o preço de uma mercadoria qualquer é uma categoria objetiva, não se caracteriza como um fenômeno psíquico nascido na cabeça de um indivíduo qualquer. Seria um absurdo considerar seriamente a possibilidade de alguém definir o preço de qualquer mercadoria por seus interesses subjetivos colocando um preço elevadíssimo, em descompasso com as relações econômico – sociais, e esperar que alguma transação pudesse se efetivar na realidade de acordo com um desejo individual.

As determinações do fenômeno preço são, portanto, exteriores e independentes dos indivíduos considerados de forma isolada. As relações que realizam o preço das mercadorias encontram-se fora das próprias mercadorias, encontram-se no sistema produtivo (trabalho, relação ser humano – natureza), que por sua vez se determina em nossa singularidade histórica pelas tensões e lutas entre capital e trabalho.

O preço, na análise proposta, é considerado como uma categoria objetiva que se caracteriza como fenômeno de qualidade ideal. Como valor do produto de trabalho é expresso na forma dinheiro, que desempenha a função social de medida de valor de todas as mercadorias e funciona somente quando considerado no sistema de relações sociais entre os homens.

Ilyenkov destaca o esquema relacional em que estão envolvidos o preço e a mercadoria, sendo que na mercadoria encontra-se suposta idealmente a possibilidade de que se transforme em dinheiro na medida em que as relações de troca se realizem no mercado. Observa-se que à existência da mercadoria, como produto real, apresenta-se, como aspecto que lhe é inerente, a imagem de outro produto representado pelo dinheiro.

Na mercadoria o dinheiro está suposto idealmente e se apresenta como tal quando desempenha a função social de medida de valor de todas as mercadorias, portanto, somente pode funcionar no conjunto das relações sociais e integrado no sistema de produção e troca.

Se tomássemos qualquer mercadoria e a analisássemos detalhadamente por seus aspectos físicos e químicos chegaríamos a algum conhecimento sobre ela, mas nos limites dessa realidade aparente não avançaríamos na sua compreensão, e muito menos, apreenderíamos o seu valor no mercado. Os aspectos ideais que integram a sua materialidade física não seriam apreendidos, no limite, isso significa que a mercadoria não seria compreendida naquilo que a define.

O que ocorre na relação de troca entre mercadorias é a relação envolvendo mercadoria – mercadoria, no entanto, no mercado os donos de mercadorias não trocam e comparam seus produtos diretamente, mas, nas relações comerciais o fazem a partir de uma terceira mercadoria que socialmente se transformou em equivalente geral, medida de valor das mercadorias. O ouro, por exemplo, desempenhou essa função de equivalente geral, sendo que as relações sociais definidoras do preço passam a ser realizadas a partir da quantidade de ouro que representa determinada mercadoria.

Essa terceira mercadoria não participa corporalmente na troca, mesmo que continue participando do processo indiretamente, visto que ela se encontra presente idealmente, na representação, na fala, no papel, em sua forma de dinheiro.

Isso pode ser compreendido no sentido de que essa mercadoria se transforma na realidade dos acontecimentos em símbolo das relações sociais entre os homens. O que ocorre é que a mercadoria é transformada em ouro idealmente e o ouro em dinheiro idealmente, assim o dólar

ou o real funcionando como dinheiro se apresentam como “átomos” ideais do valor.

Duarte assim sintetiza a questão, destacando a objetividade dos aspectos ideais:

O dinheiro é algo ideal, é um conjunto de relações sociais que o indivíduo por assim dizer carrega em seu bolso. O dinheiro representa a troca de mercadorias, a qual, por sua vez, representa uma comparação de quantidades de trabalho abstrato. O dinheiro é a representação de relações sociais. Ilyenkov, ao tratar da idealidade dos fenômenos sociais, insiste na função de representação. Aquilo que representa não tem existência própria, sua existência só se justifica na relação que mantém com o que é representado. O dinheiro não existe em si e por si mesmo, mas como uma representação altamente abstrata de determinadas relações sociais. Mas não por acaso o dinheiro, ao longo da história humana, ter permanecido para a maioria dos seres humanos como algo absolutamente misterioso, que parece ter vida própria. O dinheiro tem uma existência ideal mas totalmente objetiva, no sentido de que sua existência em nada depende de minha consciência individual ou de minha vontade pessoal. Trata-se aqui daquilo que poderia ser chamado de existência objetiva daquilo que é ideal ou, simplesmente, objetividade da idealidade. (DUARTE, 2002, p. 8-9)

Se realizarmos o mesmo raciocínio pensado para a mercadoria considerando uma nota de dinheiro, mais ainda fica evidenciada a sua essência como fenômeno eminentemente relacional. Os aspectos externos materiais dessa cédula de papel, em sua materialidade, não traduzem nem de longe a objetividade do dinheiro que se encontra na sua idealidade, na sua realização como relação social entre os seres humanos.

Observamos que os aspectos da realidade marcados pela dialética entre a materialidade e idealidade, por se caracterizarem por uma objetividade puramente social, somente podem ser compreendidos como objetividade não estática, visto que como realizações práticas ocorrem a partir das circunstâncias que pressupõem tensões inerentes à forma de produção da existência social.

Para permanecermos no mesmo exemplo, uma determinada quantia de dinheiro que compra uma cesta básica em um determinado momento social, no decorrer dos acontecimentos relacionados ao modo produção e às relações de produção, pode encontrar o seu poderio de compra reduzido a apenas meia cesta básica, e, em outro momento, ver suas possibilidades de compra ampliadas a uma cesta básica e meia.

Como a objetividade social não é estática, os fenômenos que envolvem materialidade e

idealidade somente podem ser apreendidos pelo pensamento se forem considerados em seus processos reais de realização no tempo e no espaço.

Com essas observações podemos retornar à questão da representação:

O fato é que o ato da troca supõe sempre um sistema de relações já formado entre os homens, intermediados pelas coisas, que se expressa em uma das coisas sensorialmente perceptíveis, sem deixar de funcionar como corpo particular perceptível sensorialmente, se transforma *em representante de qualquer outro corpo*, em corpo perceptível sensorialmente de uma imagem ideal. Dito em outras palavras, resulta ser a *personificação exterior de outra coisa*, porém não de seu aspecto perceptível sensorialmente, senão de *sua essência*, ou seja, *da lei* de sua existência no interior desse sistema que, em geral, cria a situação analisada. (ILYENKOV, 1977, p. 301-302, tradução nossa)

O movimento que se realiza socialmente apresenta-se numa forma em que uma referida coisa se transforma em símbolo de outra cuja significação social fica sempre distante do seu aspecto perceptível sensorialmente. A representação se realiza por meio de um sistema relacional que envolve a própria coisa que representa algo que não é ela mesma e as demais coisas com que se vincula. Como consequência, ocorre que fora desse sistema a coisa deixa de apresentar o seu valor simbólico e passa novamente a se caracterizar como algo comum, perceptível sensorialmente como todas as demais apenas em suas manifestações imediatas.

Ilyenkov apresenta um posicionamento sobre a dialética do processo social em que determinado aspecto da realidade é transformado em símbolo e o símbolo em signo.

A envoltura corporal, perceptível sensorialmente, o “corpo” do símbolo (o corpo da coisa, que está transformada em símbolo), para seu ser como símbolo é algo que carece completamente de importância, algo fugaz e temporal; o “ser funcional” de tal coisa – como disse Marx – absorve completamente seu “ser material”. E mais adiante agrega que o corpo material da coisa se põe em conformidade com sua função. Como resultado o símbolo se transforma em signo, ou seja, em objeto que *por si mesmo* não significa *nada*, somente representa, expressa outro objeto, com o qual não tem nada de comum (como denominação de uma coisa com a mesma coisa). A dialética de transformação da coisa em símbolo, e do símbolo ao signo, se examina em *O capital* no exemplo do surgimento e evolução da forma dinheiro do valor. (ILYENKOV, 1977, p. 302-303, tradução nossa)

Podemos depreender do exposto que a existência funcional do signo encontra-se no fato

de que ele não é representante de si próprio, senão de outra realidade que não é ele mesmo, portanto o signo acaba por funcionar como um meio para revelar os aspectos essenciais de outras coisas. Desse modo, o signo passa a apresentar um valor social de aspecto universal, desempenhando uma função somente no interior do organismo da sociedade que integra.

O papel do signo, sua função, consiste em ser o corpo material de uma imagem ideal de coisas que lhe são exteriores, procurando revelar a lei de existência do objeto ou fenômeno da realidade que representa. Desse modo, reafirmamos que o símbolo ou signo eliminado do processo real, da objetividade social de que é representante, deixa de ser imagem ideal.

Quando o homem atua com o símbolo ou o signo, e não com o objeto, apoiando no símbolo ou signo, atua não no plano ideal, senão unicamente no plano verbal. Ocorre frequentemente que em vez de descobrir com ajuda do termo a essência real da coisa, o indivíduo vê somente o termo com sua significação tradicional, vê apenas o símbolo, seu corpo perceptível sensorialmente. Em tal caso, a simbologia linguística se transforma de instrumento de ação real com as coisas em fetiche, que oculta com seu corpo aquela realidade que ela representa. E então, ao invés de compreender e modificar conscientemente o mundo exterior, conforme as suas leis universais, expresso na forma de imagem ideal, o homem começa a ver e a transformar unicamente a expressão terminológica verbal e a pensar, ademais, que modifica o mundo. (ILYENKOV, 1977, p. 304, tradução nossa)

Evidencia-se nessa reflexão de Ilyenkov a preocupação de não se perder de vista, na discussão sobre a inteligibilidade do real, o movimento dos processos reais que ocorrem externamente ao pensamento e que necessitam ser apreendidos e sistematizados para viabilizarem formas de ação sobre a realidade.

O autor destaca possibilidades distintas de relação com a realidade representada no signo: a fundamentada na imagem ideal, entendida como objetividade social, e a que abstrai a realidade em seu movimento exterior e se volta exclusivamente para os nexos terminológicos.

Na primeira forma de vinculação, a materialidade dos signos é interpretada como meio de compreender a realidade em seu movimento, deste modo, a linguagem e a língua apresentam-se como formas humanas objetivadas que revelam a realidade do mundo em seu movimento para além dos seus aspectos imediatos e empíricos, constituindo-se em momentos necessários à prática transformadora do real segundo objetivos conscientes.

Na segunda, a formalização do real nas palavras é tomada por si mesma, “cindindo-se” do mundo, aparentando independência em relação à realidade. A imagem da realidade aparece fetichizada, como tendo existência própria e independente da realidade que representa. Apesar de constituir-se como representante do real, essa “imagem” fixada como coisa, ao permitir formas de atuação no limite da concreção do signo, pode contribuir para ocultar a realidade que representa ao invés de revelá-la.

Sem avançarmos na reflexão, observamos que esse modo de vinculação com a realidade representada verbalmente não apresenta critério interno ao pensamento para evitar distorções. Produz a possibilidade de relacionar-se com a terminologia verbal e permanecer fixado nessa abstração, ou seja, no processo necessário de abstrair-se do movimento dos objetos e fenômenos do real para compreendê-los a partir de sua estabilização no pensamento. O sujeito do conhecimento permanece “preso” à essa identidade abstrata, desconsiderando a realidade em movimento.

Por fim, cientes que de haveria muito que explorar dessa discussão, gostaríamos de salientar que nossa intenção foi apresentar os fenômenos ideativos de modo que a ideia fosse interpretada como fenômeno social existente fora da consciência humana individual e independente dela, mesmo que para realizar-se em sua objetividade social dependa dos indivíduos em atividade social.

A forma ideativa assume objetividade pela atividade dos indivíduos em sociedade, ou seja, a idealidade se apresenta como objetividade social somente na medida da existência dos seres humanos produzindo e reproduzindo a existência. Ao mesmo tempo, procuramos afirmar que o modo humano de vínculo com a realidade pressupõe o processo de inteligibilidade do real, que não se processa nos limites da sensorialidade, mas implica também a atividade mediada pelo signo.

Afirmar a objetividade dos aspectos ideais pode parecer uma impossibilidade lógica, visto que o que se encontra idealizado no sujeito se opõe à materialidade do mundo no objeto, no entanto, essa contradição somente se apresenta se tomarmos como referência única o sujeito como indivíduo isolado. Se considerarmos o *sujeito* como *ser social* que pelo trabalho objetiva a realidade humanizada, os aspectos ideais da realidade podem ser compreendidos como objetividade social, visto que à necessária produção e reprodução da existência humana está

pressuposta a “objetivação” da idealidade nas relações sociais.

3.2 A relação sujeito–objeto e o psiquismo individual

Tendo como pressuposto as reflexões anteriores que procuram destacar a existência de fenômenos ideativos fora da consciência humana individual, produzidos como objetividade social na medida da existência dos seres humanos produzindo e reproduzindo a existência, neste momento, antes de abordarmos o problema das relações entre pensamento e linguagem, apresentaremos, para efeito de contextualização, teses da Psicologia Histórico Cultural, a pressupor que nos trabalhos de Vigotski tem-se a subordinação teórica das categorias psicológicas às do materialismo histórico.

... a mediação entre indivíduo e meio sócio-cultural é o psiquismo (ou aparelho psíquico), cuja característica central é a de ser o órgão do indivíduo que dá **conteúdo** interno ao que é externo (aquilo que é constituído no meio é novamente constituído no psiquismo individual, ou seja, não é um mero reflexo). Quanto a prevalência, ela se encontra no meio sócio-cultural, entendido não como o círculo imediato com o qual o indivíduo entra em relação, mas como uma formação econômico-social, ou seja a unidade de uma base material e de superestrutura político-jurídica e ideológica que, em cada etapa histórica, produz e reproduz as condições reais de existência (BERGAMO, 2006, p. 102-03, grifo do autor).

Iniciamos indicando que, para essa abordagem, as formas de atividade humana e as formas de pensamento que as refletem e refratam se constituem no decorrer das formações sociais humanas como atividade coletiva.

Assim, ao tomar como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos parte-se do pressuposto de que as pessoas se objetivam pela atividade no mundo e se realizam como individualidade singular a partir dos sistemas culturais. Como consequência, destaca-se como condição para o desenvolvimento do indivíduo a apropriação dos resultados históricos produzidos pelas gerações passadas, ou seja, o desenvolvimento é entendido como processo *apropriativo* que envolve a educação.

É a consciência social que determina ativamente a vontade e a consciência dos indivíduos, visto que estes assimilam as formas universais de atividade humana que já encontram objetivadas

como anterioridade, apropriando-se da cultura, do idioma e dos conhecimentos expressos por seu intermédio. Por sua vez, o desenvolvimento da consciência social não se caracteriza como uma simples soma de consciências individuais e processos psíquicos, mas ocorre pelo desenvolvimento da vida material em sociedade.

Nesse sentido, o pensamento do indivíduo se desenvolve na medida em que se apropria das determinações universais construídas historicamente e sintetizadas na forma de conhecimentos produzidos, antes do indivíduo, no corpo da cultura humana. Somente a partir dessa apropriação se torna possível ao ser humano individual expressar sua personalidade de forma cada vez mais autônoma e livre, mesmo que essa expressão somente possa se efetivar no mundo existente em sua materialidade sócio histórica.

Com essa observação destaca-se que o pensamento individual não se realiza como algo independente, que encontraria no corpo da cultura uma realidade material que inibiria o seu livre desenvolvimento, mas pelo contrário, nessa perspectiva teórica a possibilidade de expressar-se livremente e produzir o novo, que envolve os processos de pensamento, ocorre a partir das forças humanas existentes na sociedade.

A questão do desenvolvimento psíquico do indivíduo se transforma no problema da relação dos indivíduos com a sociedade, visto que a atividade social de que a pessoa participa determina as relações com a realidade, possibilitando a dinamização dos processos de apropriação da cultura e objetivação de formas singulares de existir.

Considerar a relação indivíduo – meio sociocultural como aspecto central à compreensão do desenvolvimento do indivíduo não representa afirmar uma perspectiva meramente de adaptação do indivíduo à sociedade tal como ela existe, mas pelo contrário, significa considerar as relações concretas nas quais os indivíduos se produzem e as possibilidades de o indivíduo desenvolver-se como força ativa que vise a emancipação humana, pressupondo a negação da sociedade que produz a miséria material e subjetiva, e o vir-a-ser de novas formas de sociabilidade humana.

Nessa teoria psicológica, a reflexão sobre o desenvolvimento psíquico não pode ocorrer sem considerar as relações alienadas que caracterizam o modo atual de produção social, pois é a atividade social concreta de que o indivíduo participa a determinação fundamental que orienta o seu desenvolvimento psíquico. A consciência e a atividade são vistas como unidade, não sendo

possível compreender o desenvolvimento das funções psicológicas sem considerar o indivíduo em atividade no mundo.

As possibilidades de realização e desenvolvimento do indivíduo, que se encontram inscritas no real, são consideradas a partir das bases produzidas pelas gerações anteriores. Assim, as relações do indivíduo com a sociedade se determinam a partir de contradições concretas, ou seja, as vinculações do indivíduo ocorrerão com o que se produz socialmente.

O indivíduo então se implica com uma realidade que sintetiza conquistas em vários campos de atividade humana (ciência, arte, filosofia, tecnologia) e, ao mesmo tempo, com as tensões sociais advindas de problemas humanos não resolvidos (igualdade formal – desigualdade real, riqueza – miséria, dominação – resistência).

Aspecto central na Psicologia Histórico Cultural é a compreensão do indivíduo humano como um ser ativo no mundo. Assim, não é possível desconsiderar que os processos de atividade individual ocorrem como relação com o mundo produzido e em processo de produção cultural.

O indivíduo ao se defrontar com o real encontra-se imerso na realidade envolvendo variadas formas de expressões da contradição entre os processos de humanização e alienação que se desenvolvem a partir da forma capitalista de produção. Pressupõe-se que o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio de ativos processos individuais, no entanto, aponta-se que, na relação do indivíduo com o mundo social, o pólo dominante dessa dialética encontra-se no movimento histórico advindo da produção da existência, que culmina na objetivação da realidade cultural.

Ainda para efeito de contextualização teórica, destacamos a posição sobre a compreensão de *desenvolvimento*, visto que essa categoria teórica costuma gerar confusões que gostaríamos de evitar. Podemos argumentar que *desenvolvimento*, entendido como um conceito, também possui história e integra a vida social como mediação de relações sociais. Assim sendo, os significados que lhe são atribuídos constituem-se a partir de relações objetivas entre os seres humanos, caracterizando uma situação em que seu conteúdo é produzido no campo social, pressupondo tensões e disputas.

Não é novidade alguma o fato de que essa palavra já se referiu a posições que afirmam o desenvolvimento do indivíduo a partir da imagem de uma planta em crescimento, cujo processo de transformação já estaria engendrado na semente desde o princípio e se realizaria a partir desse

potencial como processo de crescimento que ocorreria considerando determinadas condições, ou seja, desde que a terra fosse preparada e irrigada convenientemente.

Por outro lado, o desenvolvimento também pode ser tratado como um processo em que o indivíduo estaria sendo determinado pelos estímulos exteriores com que se defronta, apresentando-se como resultado do acúmulo de experiências pessoais, organizando-se como soma desses infindáveis contatos com o mundo exterior.

Para não nos alongarmos, cientes de que apresentamos as posições anteriores de forma caricata, afirmamos que a compreensão de desenvolvimento da Psicologia Histórico Cultural não se identifica com nenhuma dessas posições, visto que se propõe como negação dos aspectos limitantes inerentes às posições deterministas e mecanicistas. Essa vertente afirma que o desenvolvimento se caracteriza como transformação, mas jamais interpretado como realização de uma teleologia cujo final do processo de desenvolvimento estaria definido no seu início, de forma que a existência do indivíduo seguiria uma “finalidade” contida internamente.

Na Psicologia Histórico Cultural, o desenvolvimento humano dirige-se para possibilidades que, apesar de inscritas nos processos reais e vivos da vida social em suas contradições presentes, realizam-se no processo ativo de produção e reprodução da realidade humana, considerando a dinâmica de transformações qualitativas internas ao que se desenvolve, cujo movimento e conteúdos se dinamizam pelas relações ativas com o que lhe é exterior. Portanto, não existem “caminhos” já estabelecidos, visto que eles se produzem no processo social vivo de atividade no mundo.

O desenvolvimento do indivíduo apresenta-se como um campo de possibilidades, mas de possibilidades inscritas na materialidade da vida social e da natureza biológica, pois as transformações individuais sofrem determinações da realidade na forma de suas contradições. Por outro lado, mesmo reconhecendo determinações exteriores, o desenvolvimento é compreendido como uma transformação que é interior ao indivíduo, uma “revolução” que se expressa internamente, mas que modifica radicalmente o modo de vinculação do indivíduo com a realidade, caracterizando a superação das formas anteriores de ação com o real.

Reconhece que há, de certo modo, na criança processos de crescimento e de maturação estereotipados, no entanto, segundo essa perspectiva, eles por si não são explicativos da complexidade do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Na unidade dialética entre a natureza

dada (biológica) e a natureza adquirida (sócio cultural) é a segunda que exerce a dominância sobre a primeira, visto que somente podemos considerar o indivíduo em desenvolvimento na sociedade e na cultura, portanto, imerso em relações sociais.

Observamos que ao afirmarmos a dominância dos aspectos culturais e históricos não estamos desconsiderando o fato de que o indivíduo é um organismo vivo e, portanto, sujeito às determinações das leis biológicas. Por exemplo, é fato biológico que todo organismo vivo vai morrer, mas não é fato biológico que atualmente se morra por doenças relacionadas à inexistência de saneamento básico.

O processo de desenvolvimento de um suposto indivíduo contaminado seriamente por tais condições de existência não se explica, nos aspectos essenciais, pelas leis da biologia, mas sim pelas leis sociais, visto que sua existência pode ser interrompida pela apropriação privada da riqueza produzida socialmente (objetiva e subjetiva), na medida em que existem conhecimentos e condições materiais para que a situação que o levou a morte não se efetivasse.

No laudo referente à causa da morte se revelará a dimensão biológica da situação – que não deixa de ser real – e, normalmente, se omite os aspectos centrais que explicam a situação, as múltiplas “causas” sociais do óbito. Fosse atendida a tempo, essa vítima seria socorrida a partir dos conhecimentos vinculados à dimensão biológica, considerando as leis biológicas, no entanto, conhecimentos produzidos socialmente. Para que esse conhecimento social se realize, estando a serviço da vida, seria necessário que se viabilizasse condições sociais de acesso às práticas que poderiam prolongar a existência dos indivíduos.

No exemplo, apresenta-se uma situação de alienação que culminou na morte de fato e, ao mesmo tempo, um fenômeno envolvendo a unidade contraditória entre aspectos biológicos e sociais. Destacamos que considerar a dominância do pólo social nos processos de desenvolvimento humano não exclui da reflexão a dimensão biológica, mas pelo contrário, apresenta a sua relevância a partir de outras bases epistemológicas.

Sintetizando a questão do conceito *desenvolvimento* na abordagem em questão, sublinhamos que ele é interpretado como um processo aberto e, ao mesmo tempo, determinado biológica e socialmente. É nesse sentido que o desenvolvimento do indivíduo deve ser compreendido a partir da unidade com o desenvolvimento do ser humano histórico social.

São as forças produtivas e as conseqüentes relações sociais de produção que explicitam o

processo determinado e inconcluso de desenvolvimento da história, encontrando nas formas de organização do trabalho a explicação das particularidades das formações sociais. No caso do indivíduo, o processo também determinado e inconcluso de desenvolvimento de sua personalidade encontra nas formas de organização da atividade social a possibilidade de sua compreensão, superando os limites da dicotomia de abordagens que pressupõe o biológico e o social como fenômenos isolados ou, no máximo, interagindo de modo externo.

Podemos reafirmar que o desenvolvimento é compreendido na dialética entre necessidade – liberdade, ou seja, é entendido como luta entre os aspectos determinantes ao desenvolvimento, que nos impelem para a passividade, e os aspectos ativos, que se apresentam como possibilidade de transformações.

O desenvolvimento individual é compreendido como a história de sua luta visando a superação do que se apresenta concretamente como limitante ao movimento do indivíduo no mundo. Superando ou não as determinações, são as contradições que mobilizam o desenvolvimento individual.

Ao desenvolvimento do indivíduo humano está pressuposta a relação ativa de luta por superação, processo que dinamiza a organização pessoal e culmina em transformações qualitativas no modo com que se relaciona com a realidade. Assim, faz todo o sentido considerar os processos de desenvolvimento individual a partir da *atividade dominante*, entendida como aquela que orienta o desenvolvimento para formas qualitativamente distintas de vinculação com o real.

Esse modo de abordar os processos de desenvolvimento individual evita que se fixe o raciocínio no pólo indivíduo ou no pólo sociedade, possibilitando estruturar a reflexão sobre o desenvolvimento psíquico a partir da mediação da atividade do indivíduo no mundo. Colocando em outros termos, na unidade contraditória envolvendo sujeito – objeto o elemento mediador, considerando o desenvolvimento individual, é a atividade do indivíduo no mundo físico e social.

Dessa forma, consideram-se o já destacado papel ativo do indivíduo em desenvolvimento, as formas sociais que determinam e organizam culturalmente sua atividade e, o que é fundamental, as transformações qualitativas nos vínculos dos indivíduos com o real a partir da mediação da atividade, culminando no processo dinâmico de modificações no funcionamento psicológico.

Pelo fato de o indivíduo se encontrar em atividade no mundo lhe é possível acumular experiências que se orientam para um determinado sentido do desenvolvimento, a tal ponto que, em certo momento do processo, necessariamente se produzirá a reorganização do modo de relacionamento do indivíduo (qualidade) com a realidade. As transformações ocorrem em função das experiências que se acumulam, por sua vez, as experiências estão socialmente orientadas pela *atividade dominante* (orientadora do desenvolvimento).

Desse modo, para além das polarizações indivíduo – sociedade, biológico – social, o desenvolvimento se mobiliza por complexas relações.

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado. (SMIRNOV, 1960, p. 502, tradução nossa)

Nessa proposição, ocorre que o “externo” como cultura e sociedade, e o “interno” como psiquismo individual são considerados em unidade, visto que no desenvolvimento cultural da criança há uma profunda identidade desses dois pólos contrários de uma mesma realidade. O psiquismo existe e se desenvolve nos indivíduos passando incessantemente de fora para dentro e vice-versa.

No processo de seu desenvolvimento, escreve Vigotski, a criança se põe a empregar as formas de conduta que os outros empregaram primeiramente em relação a si mesma (VIGOTSKI, 1931/1983, p. 141). É verdade tanto, por exemplo, para o pensamento lógico quanto para o uso do signo. "As formas superiores do pensamento se manifestam primeiro na vida das crianças no seio do coletivo, sob a forma de discussão, e somente em seguida elas chegam ao desenvolvimento da reflexão na conduta da própria criança" (VIGOTSKI, 1931, p. 141). As funções psíquicas superiores são primeiramente *relações reais entre os homens*. É então de um mesmo psiquismo que se trata sob estas duas formas aparentemente opostas, externo e interno. (SÈVE, 2002, p. 254-255, tradução nossa)

Para seguir na reflexão de forma esquemática, podemos destacar que o psiquismo humano se constitui a partir do movimento que segue a seguinte ordem: processos *interpsíquicos* para processos *intrapíquicos* e processos intrapsíquicos para processos interpsíquicos. Considerando

o desenvolvimento da criança temos que:

(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Esse mesmo movimento pode ser interpretado como o processo de relações sociais no qual no decurso do desenvolvimento vão sendo apropriadas pelo indivíduo as formas humanas de existência, em uma relação caracterizada pela unidade entre objetivação – apropriação, pois na medida da objetivação de relações sociais o indivíduo se apropria da cultura.

Por outro lado, a partir do movimento que ocorre internamente ao indivíduo, em que as relações sociais são transpostas e “traduzidas” para a existência individual em forma singular, encontram novamente sua expressão *externalizada*, quando da participação ativa do indivíduo no mundo das relações sociais. Nesse momento, destaca-se o processo de objetivação individual e apropriação coletiva daquilo que já foi elaborado pelo indivíduo.

Esse complexo de relações que formam a base constitutiva do psiquismo individual é denominado na Psicologia Histórico Cultural como processo de *internalização*, que ocorre na base da apropriação de signos pelo indivíduo, portadores reais da cultura humana e mediadores da relação dos indivíduos com a realidade, caracterizando uma situação em que a história sociocultural se realiza na existência do indivíduo de forma inédita, como mediadora de suas relações com a realidade.

Em analogia com os instrumentos mediadores da relação do ser humano com a natureza, Vigotski denominou os dispositivos criados pelo ser humano dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos de “instrumentos” psicológicos.

Mesmo considerando que a comparação não possa chegar as últimas conseqüências, os signos convencionais produzidos, caracterizam-se como dispositivos sociais e não orgânicos destinados ao domínio dos processos psíquicos do próprio indivíduo, orientando a própria conduta, como também a das pessoas participantes da situação social, incluindo a articulação entre as ações realizadas por diferentes indivíduos.

Considerados em seus sistemas, os signos apresentam-se como realização histórica do ser

humano, compreendidos como produtos da cultura humana que modificam globalmente a evolução e a estrutura das funções psicológicas.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, *as obras de arte*, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, Todo tipo de signos convencionais etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94, grifo nosso)

Os signos atuando como mediadores da relação do sujeito com a realidade orientam-se para o interior do indivíduo, não modificam o objeto, mas influem no psiquismo e nas ações do ser humano que passam a ser mediadas simbolicamente. Produz-se a possibilidade de que as ações humanas não ocorram mais imersas na espontaneidade, mas se realizem na dinâmica em que as próprias ações e condutas dos outros se apresentam à consciência quando da realização das tarefas no mundo.

A partir da possibilidade produzida de relacionar-se com a realidade pela mediação de signos se estabelece um novo ponto de vista sobre a relação entre as ações e os fenômenos externos, visto que a clássica explicação fundamentada na interação estímulo – resposta demonstra-se insuficiente, na medida em que as formas humanas de vinculação com o real passam a ser representadas a partir de um novo esquema em que entre o estímulo e a resposta há a mediação do signo (ou sistemas de signos), como nos exemplos da citação.

Pino (2000), ao comentar as relações entre o social e o cultural, aponta que os sinais artificiais a que se refere Vigotski – invenções do ser humano que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua ação – diferentemente dos instrumentos técnicos que atuam sobre os objetos exteriores, agem sobre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmos. Destaca que todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem sensível, podendo servir de sinal de alguma coisa para alguém, atentando ao fato de que os sistemas de sinalização servem para explicar a emergência do sistema de signos, sendo os últimos os que possibilitam as formas humanas de comportamento.

O autor aponta, a partir de Marx, que a história humana é a história de simultânea transformação da natureza e do homem, sendo isso possível porque na atividade humana ocorre a

dupla mediação: a da técnica e a da semiótica, destacando que a técnica permite ao homem dar uma forma nova à natureza da qual é parte integrante e a mediação semiótica permite conferir a essa “nova forma” uma significação.

Para explicar a função do signo, Pino utiliza exemplo advindo da produção artística, mostrando que o *signo* possui uma estrutura triádica, constituindo-se como materialidade que se encontra no lugar da outra coisa que representa, portanto o signo caracteriza-se não como uma coisa, mas como uma relação com o que representa. Para além dessa relação com a coisa representada a partir da materialidade do signo, o autor indica que a partir do signo a coisa representada é tomada sob algum aspecto particular, ou seja, a coisa é apreendida a partir de nexos específicos, sofrendo a interpretação do artista.

Com ajuda de ferramentas simples, o gênio de Michelangelo vai delineando formas esculturais na pedra sem alterar sua natureza; formas que materializam a visão que o artista tem dos sentimentos que teria Moisés ao ver, segundo o relato bíblico, o povo de Israel adorando o “bezerro de ouro” no momento que Jeová acaba de selar sua aliança com ele. A medida que as formas esculturais se delineiam na pedra, tornam-se o *signo* desses sentimentos plasmados nela com tanta força artística que quem olha a escultura do Moisés sente-se envolvido por eles como o fora o próprio artista (PINO, 2000, p. 58).

Tomando essa discussão no campo da linguagem, afirma, a partir de Bakhtin, que o sinal é identificado com a forma linguística e o signo com a sua significação em um dado contexto enunciativo. Desse modo, se o sinal pode simplesmente ser identificado, em relação ao signo trata-se de ser decodificado ou interpretado.

O sinal faz parte do mundo dos objetos, constituindo uma entidade de conteúdo invariável. O signo, ao contrário, faz parte do mundo dos sujeitos, constituindo uma entidade móvel e variável em função do contexto enunciativo. “A palavra”, diz Bakhtin, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (PINO, 2000, p. 59).

Desse modo, considerando o processo de *internalização* da cultura na existência individual, a apropriação dos mediadores semióticos que operam na relação do ser humano com o mundo físico e social é determinante para sociabilidade humana, promovendo condições de que a história social humana, a partir de ativos processos de apropriação, torne-se “órgãos” da

individualidade humana, permitindo que o domínio dos signos e seus sistemas revolucionem as relações do indivíduo com a realidade a partir de transformações no sistema psíquico.

A relação mediada produz transformações na qualidade da relação do ser humano com o real diferenciando-se substantivamente das relações que estabelecem outros organismos vivos com a natureza. Nesse sentido, Vigotski (2001), ao considerar a fala e o intelecto na ontogênese infantil, que inicialmente se desenvolvem por linhas relativamente autônomas, coloca destaque justamente no intercruzamento entre elas, afirmando que a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, tornando o pensamento verbal. Desse modo, os nexos estabelecidos com a realidade não se caracterizam simplesmente por relações pautadas nos aspectos naturais ou biológicos, mas estruturam-se pelas determinações advindas dos processos histórico-culturais.

A Psicologia Histórico Cultural se orienta por compreender o desenvolvimento das funções psicológicas naqueles aspectos que são próprios ao ser humano, mesmo assim, afirma a necessidade de compreender a unidade dialética entre as funções psicológicas elementares, baseadas na natureza biológica, e as funções psicológicas superiores, característica do funcionamento psíquico do indivíduo transformado pela apropriação da cultura.

Pressupõe-se que o aparelho psíquico, como mediação da relação do indivíduo com a realidade sociocultural, funciona inicialmente como relação cuja dominância se encontra nas possibilidades biológicas dadas pelos órgãos sensoriais. No entanto, a partir dessa materialidade, das experiências acumuladas e pelos processos de apropriação da cultura, ocorre a mudança na dominância entre os pólos da relação, e o aparelho psíquico do indivíduo, mediador da sua relação com o real, se transforma em realização individual que sintetiza as conquistas históricas do ser humano, na medida da apropriação dos “instrumentos” psicológicos.

Nesse processo ocorre uma transformação irreversível no indivíduo, não sendo possível considerar isoladamente as funções psicológicas elementares e as superiores, pois elas se constituem do funcionamento de um processo integral sintetizado na pessoa. As ações de que participam os signos transformam o modo de existir do indivíduo, que conquista a possibilidade de voltar-se para si mesmo como sujeito, de controlar a própria conduta – considerando as relações com as demais pessoas –, de realizar ações intencionais.

O signo, como aquilo que se produziu e estabilizou nas relações interpessoais,

age, repercute, reverbera nos sujeitos. Tem como características a impregnação e a reversibilidade, isto é, afeta os sujeitos nas (e na história das) relações. E aqui se destaca a palavra como signo por excelência, como modo mais puro e sensível de relação social e, ao mesmo tempo, material semiótico da vida interior. Constituindo uma *especificidade* do humano – viabiliza modos de interação e operação mental –, possibilita ao homem não apenas indicar, mas nomear, destacar e referir pela linguagem; e pela linguagem, orientar, planejar, (inter) regular as ações; conhecer o mundo, conhecer (se), tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade. (SMOLKA, 2004, p. 41-42)

O que decorre do exposto é que os processos mentais que se tornaram mais complexos pelas necessidades sociais de dominar e captar a realidade para satisfazer necessidades humanas, incluindo aquela produzidas historicamente, necessitam se tornar realidade na existência dos indivíduos. Desse modo, as possibilidades de inteligibilidade acerca dos objetos e fenômenos da realidade produzidos socialmente tornam-se condição para que os indivíduos participem da realidade social.

Assim, temos que o processo de desenvolvimento individual pressupõe um movimento em direção à produção de um psiquismo humanizado, na medida da apropriação da cultura, incorrendo como fator decisivo de superação das formas elementares de relação com a realidade a apropriação dos signos e seus sistemas. A assimilação da linguagem, entendida como processo de relacionamento entre as pessoas mediado pelo idioma, apresenta-se como fundamento ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Observamos que, no corpo teórico que estamos tratando, mesmo quando as reflexões se voltam para momentos do desenvolvimento individual em que as funções psicológicas elementares são características da relação da criança com a realidade, são as formas complexas que servem de orientação das análises, ou seja, é aquilo que é específico ao ser humano que organiza a produção teórica como um todo e não as formas primárias de relação com a realidade que identificaria o ser humano com as demais espécies.

Galperin (1966), ao se referir ao modo como os processos psíquicos foram tradicionalmente tratados, indica que as reflexões caminharam para dois extremos: a posição dos racionalistas, que consideravam o psiquismo com um ato do “espírito” e, dessa forma, não seria possível conhecê-lo no que concerne ao seu próprio conteúdo, e a posição do associacionismo mecanicista, que tratava o psiquismo como expressão do reflexo passivo do conteúdo e da ordem

dos fenômenos exteriores.

Indicando os limites dessas posições, o autor sintetiza aspectos centrais à Psicologia Histórico Cultural:

É à Vigotski que se atribui o primeiro passo em direção à superação desta concepção dos processos psíquicos. Nos seus estudos sobre as formas superiores de atividade psíquica, os processos se formam pelo “enraizar do exterior em direção ao interior”, e as formas de comunicação entre os indivíduos, mediadas pela linguagem, se transformam em atividade psíquica interna, notadamente em pensamento verbal. (...) O segundo passo foi marcado pela concepção de A. Leontiev, segundo a qual os processos psíquicos não são uma atividade independente. Eles se incorporam à atividade consciente do indivíduo e, como tal, devem ser estudados no interior de seu sistema e conforme sua estrutura fundamental. Esta concepção leva objetivamente a transformar os estudos sobre a atividade psíquica, exigindo compreendê-la não por ela mesma, mas de acordo com seu papel na atividade material do indivíduo. (GALPERIN, 1966, p. 114-115, tradução nossa)

O sujeito (individual) em relação com o objeto (mundo físico e social) somente na aparência se relaciona com o mundo de forma isolada e se desenvolve a partir do acúmulo de suas experiências individuais, pois suas experiências pessoais são o processo de apropriação de experiências históricas sintetizadas nos objetos sociais e nas atividades envolvendo relações entre seres humanos.

Principalmente na medida das apropriações simbólicas, a relação do sujeito individual passa a se caracterizar centralmente como relação com o sujeito social, visto que o processo de “enraizamento” indicado pelo autor caracteriza-se como atividade intrapessoal em que significados supraindividuais são internalizados singularmente pelo indivíduo.

A relação do indivíduo com o real, apesar da simultaneidade, passa a se produzir duplamente, como vinculação com o objeto real, que permanece determinando o conteúdo do que se transforma em subjetividade, e como relação com o sujeito social, na medida em que no objeto social encontra-se também a “objetividade” ideal, conforme indica Ilyenkov. Como que “fundido” no objeto encontra-se o signo que determina sua função social, desse modo, a palavra desempenha também a função organizadora da realidade ao integrar o objeto em uma determinada classe.

Observamos que a indicada “fusão” da palavra ao objeto, como se ela fosse mais uma propriedade sua, é característica dos momentos iniciais do desenvolvimento infantil. O adulto toma consciência de que a palavra se apresenta em suas funções denominadoras e compreensivas, constituindo-se, ao mesmo tempo, em meio de comunicação entre os seres humanos e de compreensão da realidade objetiva.

Retomando a reflexão sobre a singularidade da relação do ser humano com o real, Leontiev (2004) tece considerações sobre a construção da *imagem do mundo* como mediação da conduta do indivíduo. Afirmar que a realidade com a qual o indivíduo social se relaciona possui algumas dimensões que devem ser consideradas, quais sejam, as clássicas altura, largura, profundidade, acrescidas do movimento, e do que denominou uma “quase” quinta dimensão, que é a significação social do objeto ou fenômeno considerado.

... pensando no homem, na consciência humana, devo então incluir um novo conceito: o conceito de uma quinta quase medida, que irá abrir ao homem nada menos que o mundo do objetivo. Estou aqui me referindo ao *campo* significativo, ao sistema de *significados*. ... O problema radica em que, no momento em que eu percebo um objeto, não estou percebendo suas dimensões espaciais e temporais, como também percebo seu *significado* (LEONTIEV, 2004, p. 51, grifos do autor)

Dessa observação do autor, destaca-se novamente a necessária relação do indivíduo com a história social, mesmo quando ela não se apresenta de forma totalmente consciente ao indivíduo. A linguagem simbólica ganha destaque como mediadora da relação do indivíduo com o mundo, na medida em que é considerada como expressão de relações sociais objetivas. Os indicativos do autor apresentam-se a partir da propriedade de categorizar do pensamento:

... trata-se de uma característica da imagem do mundo consciente. Não é uma *imagem imanente em si mesma*. Isto fala-nos às claras de uma objetividade, é nada menos que o descobrimento da acumulação da prática social, *idealizada* no sistema de significados, que cada indivíduo separadamente encontra “*fora de sua existência*” no ato de perceber. Apropria-se dele e por seu intermédio penetra sua própria imagem do mundo (LEONTIEV, 2004, p. 52, grifos do autor)

Por fim, não podemos deixar de ao menos mencionar que o psiquismo humano, apesar de

constituir-se como unidade, apresenta diferenciações internas, portanto é necessário qualificar o que tratamos por funções psicológicas a partir de uma posição analítico-sintética. Nesse sentido, tomemos como referência inicial as categorias que classicamente integraram o corpo da ciência psicológica em suas investigações. Tratar de psiquismo humano pressupõe considerar: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

Como já deve ter ficado evidente pela linha de raciocínio, as funções psicológicas indicadas não são tratadas no corpo teórico da Psicologia Histórico Cultural de forma isolada, mas consideradas a partir da totalidade que funciona como consciência individual. O desenvolvimento do psiquismo é abordado a partir das relações interfuncionais que encerram a atividade psicológica, aspecto que deve ser considerado inclusive nas explicações dos aspectos singulares de cada uma das funções indicadas.

A linguagem integra esse complexo sistema no qual o indivíduo transforma o mundo material em imagem subjetiva e se apresenta como fator decisivo na transformação das funções psicológicas elementares, que também produzem imagens da realidade, em funções psicológicas superiores, nas quais as *imagens* produzidas no indivíduo se organizam pela mediação dos signos produzidos historicamente.

Destacamos que a linguagem é fator decisivo, a pressupor relações humanas, para que a percepção, a atenção, a memória, o pensamento dos indivíduos transformem-se em voluntários e auto controlados. O funcionamento psíquico se reorganiza, trazendo a possibilidade de que as próprias funções psicológicas se orientem a partir de uma demanda consciente, orientando as ações no mundo.

As reflexões realizadas por Martins (2009¹¹) apresentam essa temática demonstrando a unidade e a articulação das funções psicológicas e, ao mesmo tempo, apontando as especificidades de cada uma delas. Não avançando na análise pormenorizada da autora, temos que o psiquismo humano pode ser categorizado como possuidor de funções intelectivas/cognitivas e funções afetivas que se articulam dialeticamente.

A primeira abarcaria sensação, percepção, atenção, imaginação e pensamento, apresentando os dois últimos um caráter integrador das demais funções indicadas, cuja função

¹¹ Reflexão sistematizada por Martins, L. M. no IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo na palestra “Teoria Marxista, método dialético e educação escolar”.

relaciona-se à *inteligibilidade do real*, portanto, possuem uma direção supra-individual, no sentido de buscar compreender os objetos e fenômenos a partir do movimento objetivo da realidade.

Desse modo, podemos afirmar sua vinculação com a objetividade social, portanto com os significados. Psicologicamente, a significação representa a apropriação na consciência, mais ou menos plenamente, do reflexo generalizado da realidade elaborado historicamente e fixado na forma de conceitos, de saberes ou até mesmo de um saber-fazer, considerando modos de ação, normas de comportamento etc.

Tem-se como referência a necessidade de produzir *imagens* fidedignas da realidade de forma a considerar o movimento do real de modo independente e exterior à subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, observamos que são produzidas imagens do real de qualidades distintas, havendo possibilidades de produção de imagens distorcidas da realidade, que somente na confrontação prática com o mundo podem ser percebidas em seus limites. A produção da imagem do mundo, mundo do qual os indivíduos vivem, atuam, reconstróem e até criam, vincula-se com a produção individual em que:

Construímos não o mundo, e sim sua imagem. Nós a “atualizamos”, e de forma ativa (...) a partir da realidade objetiva. O processo perceptivo é isso, um processo que se converte em um meio para conseguir essa “atualização”. Mas o essencial não será justamente esse processo ou a ajuda de determinados meios que favorecem o processo, e sim tudo o que se obtém como produto final do processo. Eu estou em condições de responder, inclusive, que esta imagem do mundo objetivo, da realidade objetiva será mais ou menos adequada... mais ou menos completa... às vezes até mentirosa. (LEONTIEV, 2004, p. 53, grifos do autor)

Em unidade com as funções intelectivas encontram-se as funções afetivas. Elas vinculam-se à realidade concreta afetando o sujeito em suas relações particulares com o real. Estão relacionados com as emoções e os sentimentos que se encontram unidos. As emoções são entendidas como sinalizações internas ao indivíduo, possuindo caráter fisiológico, intenso e circunstancial. Os sentimentos expressam-se nos indivíduos de modo mais duradouro e constante, possuindo estreita vinculação com a realidade cultural de que o indivíduo participa.

Por exemplo, poderíamos denominar de “sentimento” de injustiça aquela qualidade

produzida na existência individual que provoca indignação contra qualquer injustiça cometida a um ser humano em qualquer parte do mundo. O indivíduo afetado por esse sentimento pode deparar-se com situações emocionais fortes, levando-o às lágrimas na medida em que se depara com a justiça sendo reinstalada em decorrências de forças sociais se expressando.

As funções psicológicas intelectivas e afetivas constituem-se como unidade, portanto não é possível compreender o pensamento isolando-o das dimensões afetivas e vice-versa. No caso do nosso exemplo, o teor da injustiça que afeta o indivíduo em questão, seu conteúdo, está em estreita relação com sua visão de mundo e com a forma de compreender os fenômenos do real.

A realidade ao ser representada subjetivamente, pela mediação da linguagem, encontra possibilidades de produção de *imagens* teóricas da realidade, por meio do processo de compreensão do real mediado por sistemas conceituais, a pressupor identificação dos aspectos essenciais do fenômeno com o qual o indivíduo se relaciona. A projeção de “modelos” que não apenas representam o real no que é, podem funcionar como orientadores de transformações visando atender necessidades humanas, produzindo-se *imagem* teórica que afete o indivíduo.

O psiquismo é analisado na Psicologia Histórico Cultural não a partir de um esquema que considera sujeito – objeto, segundo o qual os estados do sujeito são determinados diretamente pela ação dos objetos, mas a partir de um enfoque que:

... supõe esquema de três membros, que inclui entre a ação do objeto e a mudança nos estados presentes no sujeito, um terceiro aspecto peculiar, a saber, a atividade do sujeito e as condições, finalidades e meios que os correspondem, que mediatizam as relações entre eles. Segundo este esquema, a consciência das pessoas está determinada por sua existência social, os processos reais de sua vida, o sistema de atividades que se substituem umas às outras, nas quais tem lugar a passagem do objeto à sua forma subjetiva, à imagem, e também a produtos objetivos. É o processo de trânsito mútuo entre os pólos “sujeito – objeto”. No nível psicológico isto constitui a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psíquico (imagem) a qual orienta o homem no mundo objetal. “Dito em outra palavras – escreve A. Leontiev – a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que possui sua estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento”. (...) A atividade está determinada pelas formas de comunicação material e espiritual, geradas pelo desenvolvimento da produção. As condições sociais de atividade dos indivíduos concretos geram seus motivos e finalidades, os meios e procedimentos de sua realização. A característica fundamental ou constitutiva da atividade é seu caráter objetal. “... o objeto da atividade aparece de duas maneiras: primariamente na sua existência independente, que subordina a si e transforma a

atividade do sujeito; secundariamente, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode realizar-se de outro modo.” Assim, o reflexo psíquico não é gerado imediatamente pelas influências externas, senão pelos contatos práticos com o mundo dos objetos (...). Aqui tem lugar um transito duplo: objeto → processo de atividade e atividade → seu produto subjetivo. (DAVÍDOV, 1988, p. 253-254, tradução nossa)

Esse sistema teórico, em síntese, toma como objeto a gênese e o desenvolvimento do modo especificamente humano de se relacionar com a realidade, tendo como premissa que as conquistas humanas históricas devem encontrar sua expressão na existência do conjunto das pessoas. Nesse sentido, ocupa papel de destaque a educação e a educação escolar, visto que a natureza biológica não confere aos indivíduos os conteúdos das conquistas humanas produzidas e muitas das capacidades humanas não se desenvolvem a partir de relação cotidianas com a realidade, carecendo de sistematização para que elas se realizem nos indivíduos.

3.3 Pensamento e linguagem: o significado da palavra como unidade de análise

A partir das teses da Psicologia Histórico Cultural sintetizadas no tópico anterior, podemos nos voltar à análise de Vigotski (2001) sobre as relações entre pensamento e linguagem, destacando as categorias que estão envolvidas no problema do “pensamento” em termos de uma abordagem psicológica.

A observação inicial que apresentamos refere-se ao princípio de que o desenvolvimento do pensamento no indivíduo somente pode ser considerado, em suas formas mais desenvolvidas, a partir do processo de suas vinculações com a linguagem, ou seja, sua compreensão consiste em tomar como objeto o desenvolvimento dos nexos entre pensamento e linguagem.

Vigotski apresenta suas reflexões indicando que as relações entre pensamento e linguagem são centrais para a produção da ciência psicológica, visto que a tarefa de melhor compreender essa unidade contraditória é condição para a constituição de uma teoria psicológica da consciência.

Desse modo, apresenta a consciência como aspecto mais geral do psiquismo, constituindo-se como um todo único, a partir da qual as funções particulares se inter-relacionam.

A tarefa que se coloca consiste em trabalhar essa unidade cientificamente e não apenas pressupor abstratamente a sua unidade sem explicar o desenvolvimento em seus aspectos internos. Para isso, parte do postulado de que as relações entre as funções psicológicas se transformam no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

O autor considera que as clássicas abordagens para as relações entre pensamento e linguagem apresentam limites, agrupando as teorias nas posições que estabelecem uma identidade absoluta entre os dois polos da relação e as que promovem uma plena separação, dissociando aspectos que se encontram em unidade na realidade.

Vigotski (2001), no capítulo *O problema e o método de investigação*, critica os representantes da primeira posição afirmando que se há coincidência plena entre pensamento e linguagem não pode haver relação, interditando a possibilidade de estudos dos nexos entre eles. Se for tomada como verdadeira a hipótese da plena identidade entre linguagem e pensamento, o último seria entendido como linguagem abstraída do som ou um reflexo inibido em sua parte motora, o que representaria uma simplificação cujo problema da relação entre pensamento e linguagem nem ao menos poderia ser colocado.

Nega a segunda posição, em virtude de considerar que seus representantes procuram libertar o pensamento de tudo o que tem de sensorial, inclusive da palavra, estudando o pensamento como propriedade pura. Dessa forma, decompõem o pensamento em seus elementos constitutivos e procuram estudar o pensamento como tal e a linguagem independente do pensamento. Nesse caso, os vínculos entre pensamento e linguagem são considerados, porém de um modo externo, ou seja, pensamento e linguagem são entendidos como instâncias possuidoras de existência própria, sendo que as relações que estabelecem são entendidas como interações em que, no máximo, cada polo da relação exerceria influência sobre o outro.

Vigotski aponta que essas distorções ocorrem em função do método de investigação que empregam, na medida em que operacionalizam o processo de conhecimento pela decomposição da totalidade psicológica em elementos, concentrando-se nos estudos dos elementos abstraídos da totalidade. Ao operarem dessa forma, perde-se a totalidade em que se inserem os elementos estudados, e, ao realizarem estudos isolando os elementos de sua dinâmica relacional não podem reconstituir a totalidade em questão senão de modo especulativo.

Afirma, assim, que a resolução do problema da relação entre pensamento e linguagem não

pode ser desenvolvida a partir de sua decomposição, visto não ser possível avançar nas explicações sobre o problema a partir das propriedades dos elementos que o constituem, mas pelo contrário, explicar as propriedades concretas e específicas da totalidade em estudo pressupõe considerar o momento de unidade e integridade que comportam.

Ao apontar os limites das posturas anteriores, Vigotski realiza algumas considerações sobre o método de análise que orientou suas pesquisas, das quais destacamos a necessidade de buscar no processo de análise aquela unidade que comporta as propriedades inerentes à totalidade daquilo que é estudado.

Ao tomar como objeto de estudo o pensamento verbalizado considera a palavra, entendida como unidade viva entre som e significado, essa “célula” que contém as propriedades básicas da totalidade em estudo. No entanto, destaca que não é a palavra em seus aspectos exteriores que se integra de formas distintas tanto ao pensamento quanto à linguagem, mas sim o *significado* da palavra, ou seja, os aspectos internos à palavra.

Observamos que a identificação da unidade simples de análise representa a possibilidade de orientar as reflexões sobre o tema a partir de sua expressão em formas simples e elementares, mas sua importância para o estudo ocorre, antes, porque contém em si a possibilidade de desenvolvimento da reflexão para as expressões mais complexas, ou seja, essa unidade de análise sintetiza em uma expressão particular os aspectos mais gerais e desenvolvidos do que se propõe a refletir.

O significado da palavra de distintas formas integra tanto os processos de pensamento como a linguagem, portanto apresenta-se como mediador dessa relação, mas, ao mesmo tempo, vincula-se à estrutura mais geral que é a unidade contraditória do indivíduo com a cultura.

Vigotski indica a necessidade de considerar a natureza psicológica do significado da palavra, destacando que:

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como está é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a

sensação mas também a passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2001, p. 9-10)

O autor procura demonstrar, ao refletir sobre o pensamento, o papel que cumpre a palavra como objetivação cultural, na medida em que ela sintetiza como representação processos de pensamento produzidos como anterioridade ao indivíduo. É nesse sentido que o *significado* da palavra se apresenta sempre como certo grau de generalização, ou seja, não se refere ao objeto ou fenômeno singular, mas sintetiza a história social de relações com os objetos ou fenômenos, organizando a realidade em classes de objetos pelo destaque das propriedades que lhe são gerais.

Por exemplo, a palavra *rã* não se refere apenas a uma rã singular, mas ao conjunto de seres dessa natureza que são sintetizados na forma desta palavra. Como signo, que não possui nenhuma semelhança com o animal, representa um segmento da realidade com qualidades distintas, cumprindo a função denominadora e organizadora da realidade.

A palavra se torna realidade no indivíduo pela apropriação de seu significado, que se realiza por meio de suas formas sensíveis, de modo que os vínculos que estabelece com a realidade passam a ocorrer pela mediação do signo. Dessa forma, instala-se a possibilidade de que mesmo que a rã escape saltando pelo brejo como anuro, a palavra que a representa permanece como realidade social em seu duplo aspecto: como materialidade encontrada no som ou na escrita e como objetividade social, apresentando-se como *significado* social relacionado com a realidade exterior e independente da subjetividade individual.

Observa-se que ao indivíduo é possível operar com a palavra *rã* sem nunca ter entrado em contato direto com o animal, ou seja, o seu encontro é com a história humana sintetizada na palavra. Ao passo que, considerado o desenvolvimento do ser humano como gênero, se na atividade social o animal não tivesse integrado às experiências humanas, a palavra *rã* não existiria como representante desses animais, mesmo que existisse de fato.

Importante destacar que apesar de tomarmos no exemplo a palavra de forma isolada, entendemos que ela somente pode se realizar expressão de um pensamento quando integrada em um sistema. Essa posição fica clara na citação abaixo:

As palavras isoladas são somente o material de construção da linguagem. O pensamento aparece na fala unicamente quando as palavras se combinam de uma maneira gramatical. Para efetuar a análise e a síntese dos sons da linguagem é indispensável captar a significação exata das palavras em um pensamento determinado. (...) Ao mesmo tempo o pensamento não pode aparecer se não se distinguem palavras isoladas que têm uma composição sonora determinada. (...) Ainda que as significações das palavras possam ser distintas nos diferentes idiomas, e com frequência não correspondam umas às outras, os pensamentos das pessoas que falam em distintos idiomas podem ser iguais. Quando se traduz de um idioma a outro não se traduz nem as palavras, nem as orações, nem muito menos os sons, senão as ideias que são gerais a todos. (SMIRNOV, 1960, p. 284, tradução nossa)

A unidade entre pensamento e linguagem, apesar de pressupor as palavras, não se limita a elas isoladamente, pois isso representaria uma abstração que não se apresenta na realidade. Está pressuposta à compreensão da linguagem em seus aspectos racionais a dinâmica de relações que envolvem formas de comunicação de ideias, ou seja, de pensamentos sobre a realidade. Processo que se produz nas atividades sociais que integram dimensões subjetivas e objetivas, visto que as ideias se referem a algo da realidade.

Nesse processo o *significado* da palavra, que integra um sistema de relações sociais de comunicação, apresenta diferentes níveis de generalização. Sem considerarmos os níveis de generalização que se desenvolvem socialmente na medida dos avanços do conhecimento, destacamos que os níveis de apropriação individual dos significados são distintos considerando os níveis de generalização que comportam. Ou seja, mesmo quando socialmente determinados sistemas de ideias, que se expressam em palavras, possuam elevado grau de generalização, isso não garante que esse nível de abstração em relação à experiência imediata possa ser apropriado de modo direto e imediato pelo indivíduo em desenvolvimento.

Pelo contrário, sua relação com essa realidade “pensada” com anterioridade ao ser individual, que se encontra no corpo da cultura, vai pressupor um processo de vinculações em que os próprios *significados* vão se desenvolvendo na existência individual na medida de apropriações cada vez mais complexas.

Pelo exposto, podemos afirmar que os *significados* das palavras se constituem de duas maneiras: como desenvolvimento histórico – cultural e como desenvolvimento dos processos de apropriação pelo indivíduo. Assim, a palavra é compreendida sempre como unidade entre seus

aspectos externos e os significados que lhe são interiores, pressupondo que ela integra tanto o sistema representado pelo idioma quanto o sistema vivo de comunicação inerente à atividade humana.

A palavra cumpre primariamente no desenvolvimento do ser humano a função comunicativa, mas se consideramos as formas sociais de relação com a realidade, a palavra apresenta-se sempre como ato de pensamento. Os significados da palavra não deixam de funcionar como comunicação social, mas se realizam como pensamento objetivado em virtude das generalizações que comportam.

Assim, ao considerar os processos de desenvolvimento do pensamento no indivíduo é necessário pressupor a relação do pensamento com a palavra, visto que a mediação entre pensamento – linguagem é o signo. O signo se realiza culturalmente por diferentes e complexos sistemas, no entanto destacamos o papel da linguagem, visto que ela se articula inclusive com outros sistemas semióticos.

Para avançarmos na discussão, apresentamos esquematicamente a posição de Vigotski para a relação entre pensamento e linguagem, considerando que inicialmente o autor pressupõe a unidade entre pensamento e linguagem nas formas de comunicação que se desenvolvem socialmente e nos processos de *internalização* individual das relações sociais.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001, p. 11)

Constituindo-se como unidade contraditória, está pressuposto que o desenvolvimento do pensamento ocorre a partir da linguagem, e vice-versa, pois o desenvolvimento da linguagem se dá pelo desenvolvimento dos processos do pensamento, assim estabelece uma vinculação na qual um polo da relação não pode existir sem o outro

... no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados (...) o pensamento linguístico passa das formas inferiores primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do

desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 400-401)

Mesmo que pensamento e linguagem encontrem nexos necessários, a pressupor que não é possível compreendê-los isoladamente, não se caracterizam pela identidade absoluta, visto possuírem particularidades que não permitem a redução de um ao outro, em virtude disso, para se pressupor a unidade entre eles se faz necessário apreender o aspecto comum a ambos, identificando o elemento mediador que se desenvolve de formas distintas tanto como pensamento quanto como linguagem.

Observamos que Vigotski ao considerar o desenvolvimento individual afirma que existe uma história prévia do desenvolvimento do pensamento e da linguagem que é anterior ao entrelaçamento que ocorre por volta do dois anos de idade, caracterizando uma fase pré-linguística do pensamento e uma fase pré-intelectual da linguagem. No entanto, destaca a unidade em que o pensamento se transforma em pensamento verbal identificando no significado da palavra o elemento mediador da relação entre pensamento e linguagem, apresentando a palavra como signo fundamental.

... o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (VIGOTSKI, 2001, p. 10)

A palavra, considerada em seus aspectos internos, como significado, apresenta-se nos processos de comunicação e como elemento fundamental dos processos de internalização individual, visto que é essencialmente generalização ou, apreendida em sentido amplo, conceito, constituindo-se como a unidade a ser estudada aos se considerar as determinações e relações inerentes ao pensamento e à linguagem.

Nesse sentido, a posição de Vigotski (2001) apresenta destaque para os processos de desenvolvimento das relações entre pensamento e linguagem, considerando que o significado da palavra sofre desenvolvimento e modificações qualitativas. A dinâmica dos significados abarca o

movimento referente tanto aos processos sociais mais gerais, na produção histórica de significados, quanto ao desenvolvimento do significado na apropriação individual.

O novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta que os significados das palavras *se desenvolvem*. A descoberta da mudança dos significados das palavras e de seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 399)

Destacamos da interpretação acima que a palavra como mediação das relações entre pensamento e linguagem apresenta-se não como uma realidade fixa, mas pelo contrário, na medida em que é considerada como mediadora da relação, o significado da palavra se reapresenta constantemente como movimento decorrente das tensões entre pensamento e linguagem. A partir das tensões dialéticas a palavra e os seus significados são repostos sobre novos patamares apresentando-se como movimento.

... a relação entre pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. (...) O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 409-410)

Nesse sentido, mobiliza-se pensamento e palavra. Mesmo que determinada palavra se apresente como a mesma em seus aspectos externos na expressão do indivíduo, o seu significado pode ter passado por transformações, visto que os aspectos pertencentes à objetividade social da palavra então em tensão com as formas individuais de sua apropriação, que ocorrem por meio de dinâmicos processos de reorganização.

Dito de outra maneira, os significados das palavras não se repõem sempre do mesmo modo ao indivíduo, mesmo que na sua forma exterior a palavra permaneça a mesma. Essa ideia

pode ficar clara quando consideramos o desenvolvimento da criança, pois ela pode muitas vezes verbalizar o aspecto externo da palavra em similaridade com a palavra do adulto, sem que tenha apreendido o significado da palavra em sua objetividade social.

A comunicação que visa estabelecer a compreensão racional de aspectos da realidade tendo como finalidade transmitir ideias e experiências humanas, diferente das rudimentares formas expressivas do *contágio* característico dos animais, exige necessariamente um sistema de meios cujo parâmetro é a linguagem humana, que se desenvolveu como formas complexas a partir das necessidades de comunicação nos processo de trabalho.

A percepção da linguagem é a análise e a síntese dos meios materiais do idioma, ou seja, das diferentes combinações dos sons verbais, sejam estes pronunciados na linguagem oral ou tenham formas de signos da escrita. A compreensão da linguagem é a análise e a síntese dos elementos do pensamento, ou seja, dos conceitos e juízos manifestados por meios materiais do idioma e que refletem as relações objetivas da realidade. Esses dois processos, a percepção e a compreensão da linguagem, se condicionam reciprocamente. A compreensão da linguagem é impossível se não se percebem seus meios materiais. Quando se percebe a linguagem, a análise e a síntese do que se percebe há que basear-se na compreensão do que significam as palavras. A percepção será inarticulada se não se compreendem os pensamentos. Quando uma pessoa escuta um idioma desconhecido, não somente não compreende o que se diz, senão também percebe mal os sons, não pode fazer a análise e a síntese completas dos sons verbais que lhe chegam. (SMIRNOV, 1960, p. 285, tradução nossa, grifos dos autores)

A linguagem relaciona-se com as funções denominadoras dos objetos e fenômenos reais e com as suas funções predicativas, pelas quais, em combinações de palavras dentro de um sistema comunicativo, expressam-se pensamentos sobre a realidade, formulando-se juízos sobre determinados aspectos do real. Nesse sentido, mais uma vez, destacamos o vínculo aos processos de pensamento.

Desse modo, a linguagem apresenta-se como processo intimamente ligado à atividade do ser humano no mundo e à inteligibilidade da realidade. A linguagem integra os processos de produção e reprodução da existência humana, visto que por seu intermédio se organizam os processos de trabalho e as formas sociais de relação.

O que se destaca nesse processo que pressupõe o pensamento, na medida em que a

realidade vem sendo refletida de modo generalizado pela linguagem, é que os conteúdos do que se comunica entre as pessoas ocorrem pela sua inclusão em determinadas classes. Nas palavras de Vigotski:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. (VIGOTSKI, 2001, p. 12)

O que fica claro nesse processo é que a riqueza das experiências humanas, para que sejam comunicadas, passam por um processo de organização, de forma que essa elaboração, decorrente da atividade do ser humano no mundo, ocorre a partir de processos de generalização, em que aspectos secundários e não essenciais são desconsiderados e aspectos centrais, necessários à reprodução humana, são conservados, caracterizando a linguagem como pensamento objetivado.

Essa história, por sua vez, encontra-se sintetizada por meio de signos, representantes do real ou, para sermos mais precisos, representantes da cultura, preservam a história de relações do ser humano como o objeto ou fenômeno considerado.

Ao voltar-se para o estudo do desenvolvimento do pensamento na criança, o autor discute a dialética entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, defendendo que a educação escolar deve promover condições para que os últimos sejam apropriados pelos alunos.

No entanto, destaca que os conceitos científicos somente podem se desenvolver na base dos conhecimentos espontâneos, visto que no processo de apropriação os conceitos científicos e espontâneos encontram-se na mesma criança. No pensamento infantil não é possível separar os conceitos adquiridos na escola e os fora da escola, mesmo considerando que tenham uma história totalmente diversa.

O autor defende a posição de que é necessário o desenvolvimento dos conceitos espontâneos até certo nível para que a criança possa apreender o conceito científico. Por exemplo, os conceitos históricos apresentados na escola para a criança começam a se desenvolver somente quando a criança já formou a base compreensiva de “passado”, quando a vida da criança

e dos que com ela se relacionam encontram-se articulados com a generalização primária de “antes”, “agora” e “depois”.

O fato de trabalhar as relações e a dialética entre os conceitos espontâneos (pseudoconceitos) e os conceitos científicos (conceitos propriamente ditos) articula-se à tarefa de compreender o movimento que vai dos processos apropriativos da linguagem pela criança, na sua função comunicativa, ao desenvolvimento dos conceitos, identificando na linguagem a função compreensiva, meio de compreensão do real. A vinculação com objetos e acontecimentos mediada por conceitos científicos pressupõe nexos com os objetos reais, assim como relações entre os próprios conceitos que integram um sistema teórico.

Apesar de o conceito espontâneo e o científico estarem orientados para um mesmo objeto ou acontecimento, é a partir do segundo que será possível apreender a realidade pelo pensamento com maior riqueza, superando os aspectos imediatos da situação ou objeto analisado. Assim, o autor destaca a necessidade de que os conceitos científicos integrem as atividades desenvolvidas no espaço escolar, visto que a apropriação do conceito científico pela criança, a partir da organização do ensino, permite que algo do sistema conceitual seja assimilado, mesmo que ela se encontre em momentos do desenvolvimento em que as relações com a realidade estejam predominantemente marcadas pela mediação dos conceitos espontâneos.

O autor apresenta as distinções centrais entre os diferentes tipos de conceito, afirmando que ao conceito científico está pressuposta a articulação em um sistema, no qual existem conceitos centrais (essenciais) e conceitos co-subordinados, ao passo que aos conceitos espontâneos não está pressuposta a relação consciente e coordenada entre conceitos, estando predominantemente vinculados a materialidade do objeto ou acontecimento a que se vinculam empiricamente.

No entanto, considera a interdependência entre eles, afirmando que as bases do desenvolvimento dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos, e vice versa, que a base de desenvolvimento dos conceitos espontâneos são os científicos, produzindo-lhes modificações. Destacamos que no processo de desenvolvimento das funções intelectivas da criança, cuja dependência da apropriação de conceitos científicos nos parece evidente, a relação entre os conceitos científicos e o objeto ou acontecimento da realidade sofre a mediação dos conceitos espontâneos.

... o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto. (VIGOTSKI, 2001, p. 358)

Atentando-se ao desenvolvimento dos pseudoconceitos e dos conceitos no processo ontogenético, o autor afirma:

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. (VIGOTSKI, 2001, p. 349)

Considerando o processo de desenvolvimento como vias opostas, destaca que os conceitos espontâneos se constituem na existência infantil a partir da história de vínculos empíricos com objetos e situações (de baixo para cima), e, por outro lado, a natureza do conceito científico produz-se a partir de vínculos conceituais com os objetos e acontecimentos, que comportam de forma sintética a história de pensamento social em relação a particularidade do real considerada (de cima para baixo).

No esteio dessas diferenciações, articuladas aos níveis de generalização atingidos, o autor apresenta como a “fraqueza” do conhecimento científico – aquele que ganhou nível de abstração elevado em função de explicar a realidade a partir de conceitos – a carência de experiências factuais e empíricas em seu conteúdo, voltando-se predominantemente para os princípios gerais. Observe-se que essa constatação não se opõe à afirmação de que a essência da relação conceitual e da generalização baseia-se no enriquecimento da realidade representada no conceito científico em comparação com a percepção sensorial e com a contemplação da realidade.

Por outro lado, os “conceitos” espontâneos ou rotineiros – os pseudoconceitos – normalmente ligados às palavras e não aos conceitos propriamente ditos, encontram sua força na proximidade com a experiência pessoal e com a realidade empírica imediata. A “fraqueza” dos

pseudoconceitos, que necessitam ser superados, é ficarem restritos às expressões externas e circunstanciais dos fenômenos com que o indivíduo se relaciona, permitindo uma relação pragmática com a realidade considerada predominantemente nos aspectos imediatos.

No entanto, a força do primeiro é a possibilidade de compreender a realidade para além dos aspectos imediatos, apresentando as leis do desenvolvimento do objeto ou fenômeno, ou seja, seu conteúdo se orienta para o processo de desenvolvimento a partir de leis e princípios gerais. Assim, ao deparar-se com a realidade singular, o indivíduo a considera nos aspectos exteriores, mas orienta-se para explicação dos aspectos que lhe são “essenciais”, ou seja, que revelam o modo como se produziu e as tendências de seu desenvolvimento.

A partir dessas considerações, procuramos evidenciar que as funções básicas da linguagem relacionam-se com a comunicação e com os processos de generalização que lhe são inerentes. Poderíamos, para efeitos de análise, apresentar duas relações que são intrínsecas a um mesmo processo: a dialética entre linguagem e comunicação e as relações entre pensamento – generalização.

Antes de darmos sequência à exposição, gostaríamos de observar que na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural os aspectos nodais das preocupações analíticas encontram-se nos momentos críticos inerentes ao desenvolvimento, ou seja, nos momentos indicativos de transformações qualitativas que ocorrem nos indivíduos. Nesse sentido, considerando a relação pensamento – linguagem, é fundamental novamente destacar a ocorrência na história individual do processo em que se cruzam as linhas de desenvolvimento do pensamento da criança e da linguagem.

Processos distintos por sua origem, possuidores de relativa autonomia um em relação ao outro, mas que passam a se apresentar como duas dimensões de um mesmo fenômeno, provocando transformações qualitativas no modo de relacionamento do indivíduo com a realidade. Como resultado do processo de desenvolvimento individual, o pensamento se torna verbalizado e a linguagem, para além das suas funções comunicativas, se transforma em meio de compreensão do real.

Considerando o pensamento verbalizado e a palavra como unidade de análise, passamos a apresentar algumas considerações sobre o *significado* da palavra, destacando algumas definições que nos ajudarão na compreensão do assunto.

Significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (LEONTIEV, 2004, p. 94)

Nesse ponto destaca-se que a significação social relaciona-se com aquilo que se conhece do objeto ou fenômeno da realidade que encontrou estabilidade relativa, portanto, liga-se aos processos de conhecimento conquistados, mas que de nenhuma forma pode ser entendida como realidade fixa e imutável, sob o risco de incorrerem no idealismo.

De certo modo, a referida significação relaciona-se aos processos de generalização que se encontram fixados em um vetor sensível. A linguagem que confere certa estabilidade ao objeto ou fenômeno integrante de um sistema de relações concretas, portanto em movimento, se faz realidade no indivíduo quando as palavras ou enunciados se apresentam como comunicação social na dinâmica das relações sociais.

Podemos afirmar que o significado encontra a sua estabilidade como objetividade social, visto que se vincula aos aspectos internos da palavra, assim sua objetividade se caracteriza como objetividade das relações sociais. O significado como consciência social apresenta-se como a forma ideal na medida em que se realiza como fato da consciência individual, no sentido de que a pessoa percebe e pensa o mundo a partir da mediação da cultura que se realiza como movimento vivo da atividade humana.

Desse modo, o ser humano pode perceber o mundo a partir das forças e limitações das representações e conhecimentos do momento histórico e da sociedade em que vive. Com a apropriação dos significados produzidos socialmente a riqueza da consciência individual não se reduz à sua experiência individual.

O que se afirma é que a significação compreendida como consciência social, mesmo quando se torna realidade à consciência individual, não perde o seu conteúdo objetivo, ou seja, não se caracteriza como fenômeno puramente psicológico, visto que se apresenta como objetividade de relações sociais.

Para exemplificar essa posição, Leontiev aponta que o conceito não deixa de ser conceito

por ser apropriado pelo indivíduo, pois os vínculos que se estabelecem nesse processo não se desenvolvem apenas no sentido de fora para dentro, permitindo ao indivíduo realizar operações por seu intermédio, mas pressupõe também a confrontação com a realidade existente exteriormente ao indivíduo, que existe de forma exterior e independente dos aspectos subjetivos individuais.

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 96)

A observação de Leontiev sobre o sentido é de extrema importância, visto que evita cindir as reflexões sobre o significado, que possuem uma orientação supra-individual, dos aspectos psicológicos que afetam o indivíduo de modo singular, pressupondo uma relação com o significado que lhe é própria, portanto, determinada pelas dimensões afetivas.

Essa preocupação encontra coerência com as posições de Vigotski quando afirma que quem separou inicialmente pensamento de afeto fechou definitivamente para si as possibilidades de encontrar as explicações das causas do próprio pensamento, pois considera que os processos de pensamento podem ser conhecidos se forem observadas as necessidades e suas motivações. O autor esclarece ainda a existência de determinações do próprio pensamento sobre a dimensão afetiva e volitiva da vida psíquica.

Refletindo sobre a linguagem interior, Vigotski (2001) aborda o tema das relações entre sentido e significado, afirmando o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado na linguagem interior:

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. Como se sabe, em contextos diferentes a

palavra muda facilmente o sentido. (...) A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora de contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2001, p. 465-466).

(...) na linguagem falada caminhamos do elemento mais estável e constante do sentido, de sua zona mais constante, isto é, da zona do significado da palavra, para as suas zonas mais fluidas, para o seu sentido conjunto. Na linguagem interior, ao contrário, o domínio do sentido sobre o significado – que observamos na linguagem falada em casos isolados como uma tendência mais ou menos fracamente expressa – é levado ao seu limite matemático e representado em forma absoluta. Aqui o domínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase não é exceção mas regra constante (VIGOTSKI, 2001, p. 467).

Do exposto na citação, podemos destacar que considerando a linguagem falada, enquanto comunicação social, na unidade contraditória entre o sentido e significado, é o último que apresenta dominância, ao passo que na linguagem interior é o sentido que apresenta prevalência na relação.

Na citação anterior, quando Leontiev afirma o sentido subjetivo e pessoal que a significação vai desempenhar na vida psíquica do indivíduo, acaba por considerar a unidade entre as funções afetivas e intelectivas, abarcando as relações entre os aspectos singulares e históricos do processo de desenvolvimento do psiquismo.

O próprio sentido subjetivo se constitui da relação real entre o sujeito e o mundo que o cerca em sua objetividade, desse modo, o sentido não é uma coisa que se encontra no indivíduo, mas uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito.

Cabe destacar que a palavra, entendida como exterioridade e interioridade, encontra no significado o seu aspecto essencial. Sua dimensão supraindividual comporta objetividade nas relações sociais, que se determina pela relação do ser humano com a realidade exterior.

No início do capítulo procuramos apresentar a definição de ideal a partir da posição de Ilyenkov, considerando a unidade dos aspectos ideais com a prática humana, compreendendo-o como momento do processo produtivo. Procuramos indicar a unidade contraditória entre a

atuação no plano verbal e no plano ideal, afirmando que os aspectos ideais possuem objetividade social, portanto não se vinculam simplesmente à dimensão subjetiva, mas fundamentalmente às relações sociais concretas que dão materialidade à vida social.

Relacionando essa reflexão com a nossa compreensão sobre o *significado* da palavra, caracterizada por sua orientação supraindividual e vinculação aos processos de inteligibilidade do real, indicamos que os aspectos interiores da palavra podem ser compreendidos como objetividade puramente social, nos moldes da argumentação de Ilyenkov (1977), portanto mesmo que o significado articule-se com as dimensões mais estáveis e uniformes em relação ao sentido, apresentando-se como dimensão supraindividual, isso não representa a imutabilidade dos significados se levarmos em consideração a realidade sociocultural.

Nesse sentido, o significado da palavra, apesar de encontrar uma relativa estabilidade como representante da cultura e da sociedade, não se caracteriza como algo estático, visto que se realiza como relações sociais vivas. No significado está representada a dialética da identidade e da mudança, visto que a palavra é interpretada como resultado de generalizações ocorridas no processo histórico de relação do ser humano com as coisas que integram a experiência humana.

O significado se objetiva em relações sociais, que por sua vez se determinam pelas relações com a realidade, ou seja, com os processos de produção e reprodução da existência humana, que se realizam a partir das formas sociais de organização do trabalho.

Em outros termos, entendemos que o significado da palavra pode ser compreendido como um campo de disputa, visto que expressa as tensões referentes a diferentes posicionamentos frente a realidade. Tomemos como exemplo não uma palavra, mas o conceito de “desenvolvimento”: em seu interior estão contidas posições antagônicas que já foram citadas neste capítulo e, independente da posição que se adote para compreender o desenvolvimento humano, uma posição somente pode se afirmar a partir de tensões e disputas travadas com outros modos de interpretação. O significado da palavra, sendo entendido como objetividade puramente social, é compreendido como campo de luta entre diferentes posições.

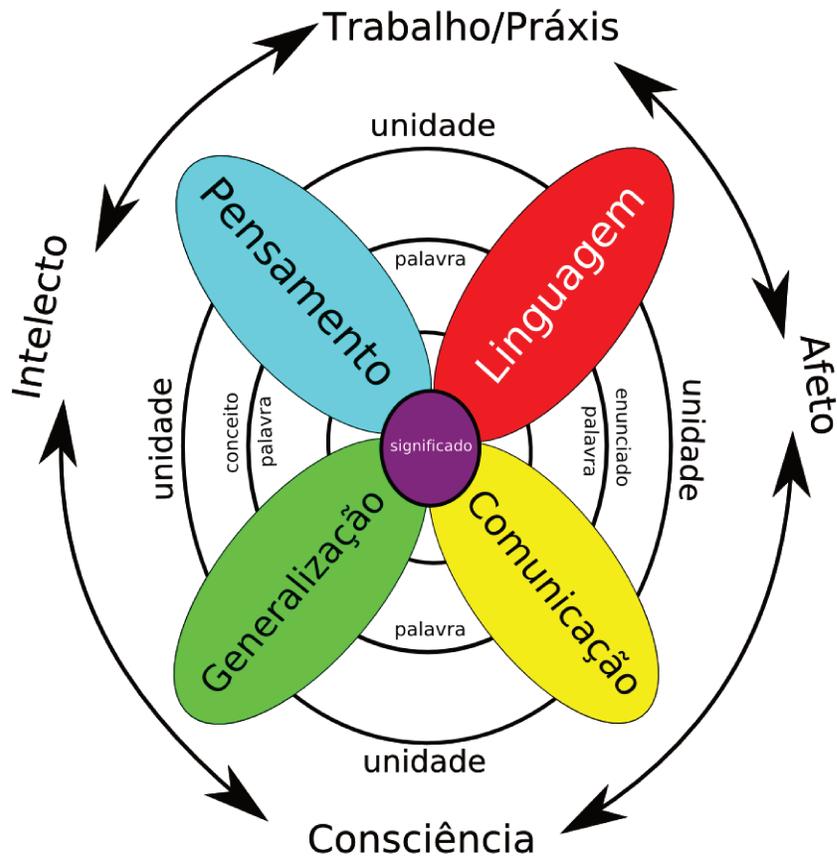
Assim, apesar do significado da palavra apresentar como tendência a estabilidade, podemos afirmar que essa estabilidade é apenas relativa, visto que existe desenvolvimento do próprio significado se for considerado o desenvolvimento do conjunto de seres humanos na história. O mesmo vale para a apropriação individual da cultura por intermédio de signos, visto

que há uma história de vinculação das crianças com significados sociais, pois eles não são apropriados diretamente e em toda a complexidade presente no adulto. É necessário considerar que os níveis de generalização possíveis aos adultos se distinguem das crianças e, mesmo entre os adultos, em uma sociedade marcada pelas classes sociais, é necessário considerar as diferenças advindas das atividades sociais em que se inserem.

Para sintetizarmos nossa reflexão, apresentaremos um modelo teórico que elaboramos a partir das reflexões sobre a unidade e as múltiplas relações envolvidas nas relações entre pensamento e linguagem considerando as particularidades do desenvolvimento psíquico e destacando o *significado* da palavra como unidade de análise dos processos de pensamento.

Observamos que o material destaca algumas categorias envolvidas no processo de internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo, buscando apresentar o *significado* da palavra como objetividade social que se ativa nas relações interpessoais e acaba por se orientar como relação intrapessoal. O significado da palavra, desse modo, percorre um trajeto construído nas relações sociais, situadas no processo de produção da existência humana que se volta para o interior do indivíduo como “tradução” singular da cultura contida nas objetivações humanas.

Segue o referido modelo:



Desenho: Bruno Garrido

Como modelo, esse material encontra-se em estado inerte, no entanto, se fôssemos considerar nossa compreensão sobre a dinâmica do desenvolvimento, teríamos que esse processo encontra-se ativado por relações sociais vivas, onde esses diferentes aspectos constituem unidade, formando uma totalidade. Assim, para utilizar uma imagem, apresentaríamos o modelo acima como um disco no qual surgiria o seu conteúdo apenas quando colocado em movimento.

Ao tomar os processos de pensamento como objeto de reflexão, consideramos que pensamento somente pode ser entendido em unidade com a linguagem, tendo como elemento mediador o significado da palavra. Por sua vez, na palavra existem níveis diferenciados de generalização. Nesse sentido, não é possível desconsiderar que na relação do pensamento com a linguagem, os níveis de generalização mais elaborados são encontrados nos conceitos, ou para ser mais preciso, nos sistemas conceituais que se constituem em teorias.

A linguagem, mesmo desempenhando a função compreensiva, não perde o seu caráter de comunicação (social), destacando-se como unidade dos processos comunicativos o enunciado.

Entendido como unidade real dos processos comunicativos (Bakhtin, 2004), reflexão que desenvolveremos no próximo capítulo.

Vigotski apresentou a palavra em seu duplo aspecto, como objetividade sensorial e empírica, considerando o corpo da palavra (escrita ou falada) e o significado, referindo-se aos aspectos que lhe são internos, que de acordo com a interpretação que propusemos, se caracteriza como uma objetividade puramente social: apesar da estabilidade relativa se transforma dialeticamente em função das relações sociais concretas.

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. (VIGOTSKI, 2001, p. 479)

Relacionando a discussão para o caso particular que nos interessa, podemos conceber o livro infantil como resultado da caminhada do pensamento rumo à expressão verbal, portanto expressa-se como pensamento objetivado, e, ao mesmo tempo constitui-se como signo, visto caracterizar-se como objeto social, perceptível sensorialmente, representante de “outro” que não é ele mesmo. Desse modo, a criança que entra em relação com o livro infantil apreendendo a história nele contida, pela mediação do professor, estabelece nexos com uma imagem ideal de objetividade social.

4 A EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO: A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

O pensamento apreendido a partir da ciência psicológica foi considerado, com fundamentação em Vigotski (2001), em sua unidade com a linguagem, identificando no significado da palavra o elemento comum a ambos os polos da dialética, funcionando de modos particulares tanto nas relações de comunicação social quanto nos processos de pensamento. O *significado* foi entendido como dimensão supra-individual que se vincula às possibilidades intelectivas de conhecer a realidade a partir da cultura humana.

Destacou-se sua estabilidade relativa em função da objetividade social, visto que o significado da palavra não se realiza como coisa fixa e perene, mas se desenvolve nas relações sócio-culturais decorrentes das formações sociais. Desse modo, os processos constitutivos do indivíduo não possuem independência em relação à particularidade da sociedade marcada pela luta de classes.

Levando em consideração as contradições sociais, iremos sistematizar inicialmente neste capítulo algumas contribuições de Bakhtin (Volochinov) que envolvem nexos entre linguagem e sociedade, destacando a luta ideológica como uma das dimensões do antagonismo entre classes sociais e o posicionamento do autor sobre a dialética dos enunciados como processo vivo de confronto de interesses sociais. Procuramos vincular a análise do autor com a compreensão do livro infantil como objeto cultural inserido na referida luta ideológica.

Atendo-nos a tarefa de refletir sobre alguns pressupostos para auxiliar na identificação de livros destinados às crianças em cuja relação conteúdo-forma se articulam com os fundamentos da relação teórica com a realidade e com a emancipação da infância, buscamos, em um segundo momento do capítulo, apresentar esquematicamente critérios para orientar a reflexão sobre os livros infantis. Sem desconsiderar a necessidade de vinculação literária com o livro infantil, colocamos relevo na tarefa de identificação de nexos entre os livros destinados às crianças e os fundamentos lógicos inerentes ao pensamento teórico.

4.1 Livro infantil e luta ideológica: contribuições de Bakhtin

No sentido de produzir teoricamente critérios para identificação de livros destinados às

crianças em cuja relação conteúdo-forma se articulam com os fundamentos da relação teórica com a realidade e com a emancipação da infância, procuraremos apresentar, a partir das contribuições de Bakhtin, o livro infantil como objeto cultural inserido na luta ideológica entre classes sociais.

No contexto mais geral, a questão dos conteúdos das relações que ocorrem no espaço da sala de aula nos remete novamente a considerar a relação entre a infra-estrutura e as superestruturas política, jurídica e ideológica, visto que o livro infantil foi por nós entendido como *signo* ideológico. Caracteriza-se como objeto social cujos nexos com os indivíduos se estabelecem como forma de comunicação social, apresentando vinculação com aspectos superestruturais do funcionamento da sociedade. O problema dessa relação mais geral entre base e superestrutura não pode ser abordado a partir da aplicação da categoria de causalidade mecânica, pois a partir desse posicionamento a infraestrutura determinaria unilateralmente toda a vida social, não abrindo espaço para o movimento dinâmico da realidade.

Sem avançarmos na discussão desse complexo problema, entendemos que as relações entre infraestrutura produtiva e superestrutura ocorrem a partir de relações dialéticas, o que significa que mesmo considerando a dominância da primeira, a superestrutura política, jurídica e ideológica também exerce determinações sobre a base produtiva. Nos dizeres de Bakhtin (2004), abordando filosoficamente as questões da linguagem: “A essência desse problema, naquilo que nos interessa, liga-se a questão de saber como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.” (BAKHTIN, 2004, p. 41)

Considerando a palavra como signo ideológico o autor aborda a importância da palavra não tanto por sua pureza semiótica, mas por sua ubiquidade social:

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações sociais entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama de todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova

qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2004, p. 41, grifo do autor)

O autor, fazendo adesão à filosofia do movimento, percebe nas tramas das relações sociais os sistemas ideológicos se objetivando em enunciados concretos, destacando a existência não apenas dos sistemas ideológicos estruturados e constituídos, mas fundamentalmente colocando relevo aos processos de inovação vinculados à palavra na dinâmica de sua utilização, o que possibilita considerar acumulações quantitativas de mudanças que ainda não puderam ser estruturadas em uma forma relativamente estável, mas que se apresentam como força social no processo vivo das transformações possíveis.

Esse posicionamento de Bakhtin recoloca o processo de luta ideológica como uma das dimensões da luta de classes, na esfera da vida social se produzindo, destacando as formas particulares de como as tensões sociais se expressam no uso das palavras. Desse modo, evita interpretações idealistas que abordam a questão da ideologia e as disputas no campo das ideias a “espaços” que parecem encontrar-se acima das relações humanas se desenvolvendo.

Trata os processos comunicativos como contraditórios, que de forma alguma podem ser entendidos como de reprodução mecânica das tendências hegemônicas da sociedade, mas pelo contrário, coloca no centro de suas preocupações o movimento vivo das relações sociais, nas quais as posições que afirmam a estabilidade e a passividade são tensionadas e desestabilizadas na trama dos processos comunicativos se objetivando.

Desse modo, os signos são considerados como formas condicionadas pela organização social de que os indivíduos fazem parte e pela situação social em que as interações acontecem. Assim, se nos processos reais de reprodução da existência humana ocorrem relações antagônicas, a luta de classes encontrará sua expressão também na dinâmica dos processos enunciativos. O autor destaca a necessidade de compreender a evolução social do signo linguístico, reconhecendo os nexos de mútua influência entre o signo e o ser e afirmando que a passagem do ser ao signo caracteriza-se por processo dialético de refração.

Nesse sentido, afirma a impossibilidade de separar a ideologia da realidade material do signo, ou seja de dissociar o signo das formas concretas de comunicação social, considerando que

o signo faz parte de um sistema de comunicação organizado e que fora dele não tem realidade como signo. Considerando as formações sociais, defende não ser possível abstrair os processos comunicativos, em suas várias formas, de sua base material – infraestrutura (BAKHTIN, 2004).

... o signo se cria entre os indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deixar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 2004, p. 45)

A partir da citação acima podemos encontrar articulação com a posição de Vigotski, visto que o signo também para Bakhtin deve possuir uma significação não apenas subjetiva-individual, pois para constituir-se como tal é necessário encontrar socialmente alguma estabilidade para que seja possível desenvolver os processos comunicativos e expressar os valores ideológicos, mesmo que nos processos vivos de comunicação social as transformações não cessem de ocorrer de modo mais ou menos articulado.

O ponto de destaque de Bakhtin (2004) encontra-se na afirmação de que nos processos de comunicação confrontam-se valores sociais contraditórios, sendo que na própria palavra os conflitos de classe se expressam, pois na comunicação verbal implicam-se conflitos, relações de dominação, de resistência, adaptação ou questionamento das hierarquias. Reconhece que a língua é utilizada pela classe dominante para reforçar o seu poder, no entanto, concentra sua produção justamente na trama de contradições presentes dentro de uma mesma comunidade semiótica, que comporta diferentes e antagônicos interesses.

O ser, refletido no signo, não apenas neles se reflete, mas também se refrata. O que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja, a *luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta pluralidade social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se,

degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. (...) mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classes, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN, 2004, p. 46-47, grifos do autor)

Mesmo considerando a importância da língua como resultado da história de relações do ser humano com o mundo, para considerar os processos de comunicação social não é possível fazer abstração do exercício vivo da fala em sociedade e ater-se somente à língua como instrumental técnico. O essencial é considerar a linguagem, que comunica desejos, desavenças, objetivos práticos, ou seja, articula-se com a vida das relações em sociedade. Na relação entre a língua e as relações sociais que ocorrem em sociedade, o elemento mediador são os enunciados concretos.

A partir das considerações de Bakhtin sobre o signo ideológico, podemos estabelecer relações com a utilização do livro infantil no espaço escolar, considerando que o livro enquanto objeto social se encontra estruturado a partir da língua e portanto realiza-se a partir de uma mesma comunidade semiótica. No entanto, esse fator de aparente identidade entre as produções oculta oposições referentes aos índices sociais de valor contidos nos livros, ocorrendo que no processo de sua utilização, ou seja, quando em funcionamento no interior das relações sociais, o livro infantil apresenta-se como instrumento na “arena” onde se desenvolve a luta de classes.

Observamos que, para o autor, o significado caracteriza-se como o aspecto repetível, reiterável dos processos comunicativos, garantindo a possibilidade de compartilhar informações, conhecimentos, pensamentos entre as pessoas, tornando possível que os processos comunicativos se efetivem. No entanto, o enunciado, que se produz nas bases do significado, caracteriza-se por constituir um momento singular, considerado a partir das condições em que é produzido e recebido. O enunciado é o que efetivamente se diz para o enunciatário, naquele momento de produção do enunciado e nas condições específicas objetivadas socialmente.

Bakhtin (2004) aborda a questão da natureza do signo interior indicando que, do ponto de vista do conteúdo, não existem fronteiras entre o psiquismo e ideologia, havendo apenas diferenças de grau:

... no estágio de desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica. A intenção vale sempre menos que a realização (mesmo falha). O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. (...) Os processos cognitivos provenientes de livros e do discurso dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem a mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo. (BAKHTIN, 2004, p. 57-58)

Portanto, o autor considera os nexos entre os processos cognitivos e os signos ideológicos, afirmando que os conteúdos presentes no signo ideológico não são secundários aos processos de pensamento. Assim, se articularmos essa citação com a afirmação anterior de que a classe dominante busca conferir ao signo ideológico caráter imutável e acima das diferenças sociais, inferimos que relações empobrecidas e monovalentes com os conteúdos dos signos já representam um posicionamento na luta de classes ao pressupor abordagem unilateral e conservadora.

Acreditamos que uma reflexão criteriosa sobre os conteúdos que mediarão a existência infantil é tarefa central do professor que organizará a atividade social da criança no espaço da educação infantil, observando que os conteúdos a que nos referimos dizem respeito aos conteúdos das relações sociais, portanto se articulam aos conhecimentos objetivados e forma em que serão apresentados aos escolares. No caso em que nos concentramos, o teor dos livros infantis e os conteúdos dos enunciados que ocorrerão a partir deles são fundamentais para que a criança tenha acesso a essa produção não a partir da vinculação estática e monovalente com a realidade representada.

Parece-nos fundamental reconhecer que as tensões sintetizadas nas contradições: qualificação (humanização)–desqualificação (alienação), passividade–rebeldia, compreendidas como tensões inerentes aos processos de formação dos indivíduos na sociedade de classes, se (re) apresentam em contradições no interior da literatura destinada à criança, justificando a tarefa de

reconhecer no seu interior, a partir de seus conteúdos, os polos hegemônicos das referidas tensões, identificando materiais que possam atuar como força no desenvolvimento de relações ativas da criança com a realidade, cumprindo a tarefa de qualificá-las na medida da apropriação de conhecimentos elaborados, contribuindo para que se reconheçam no mundo.

Na proposição de Bakhtin (2004), é afirmada a dialética das relações comunicativas:

Em suma, em toda a enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo o ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva de forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo de relações sociais. (BAKHTIN, 2004, p. 66)

O livro infantil como objeto social que integra todo um sistema produtivo, perfazendo o caminho da produção, distribuição, troca e consumo, ao integrar a existência infantil enquanto enunciado que se subjetiva no ato de decodificação, se caracteriza como signo ideológico, na medida em que (re) apresenta a realidade – refletida e refratada – a partir de uma perspectiva particular e posicionada em seus valores sociais. Caracteriza-se como elemento do sistema ideológico estruturado e constituído, apresentando-se como referência aos processos sociais que envolvem as crianças e permitindo acesso a conteúdos que se apresentam como consciência social do mundo. Portanto, compreendemos os livros infantis como enunciados concretos que integram relações sociais envolvendo crianças a partir da mediação dos adultos.

A apropriação dessa enunciação ocorre a partir de processo ativo e responsivo, visto que o conteúdo interiorizado provoca resposta ao que foi enunciado. As relações ativas referentes ao enunciado ficam mais evidentes se considerarmos que o significado da palavra nunca é inerte e imutável e que ela se caracteriza justamente pela multiplicidade de significações que comporta. Bakhtin (2004) compreende que a significação da palavra é inseparável da situação concreta em que se realiza, destacando que se transforma de acordo com a situação social em que se realiza.

Desse modo, a compreensão do enunciado é considerada como uma forma de *diálogo*.

A significação não está nem na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável, idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente elétrica. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação. (BAKHTIN, 2004, p. 132, grifos do autor)

Estabelecendo relação entre o que o autor afirma com a realização da história contada no espaço da sala de aula, a partir da mediação do livro infantil, temos que o seu significado se produz no processo de apropriação pela criança que ocorre na dinâmica das relações sociais. A compreensão da criança dos significados do que lhe é contado não se encontra somente nas palavras contidas nos livros, portanto não se realiza simplesmente no enunciado elaborado pelo autor da história, como também não se encontra no interior da criança, mas se realiza fundamentalmente na produção de interações envolvendo quem conta a história e o grupo de crianças que a assimila ativamente.

O significado da atividade envolvendo o livro infantil será encontrado como efeito das relações entre o enunciatário – que no caso já representa síntese do diálogo entre o que o autor propõe como referencial e a apropriação do professor – e o receptor. Esse efeito é produzido na criança pelas relações sociais que se realizam a partir do objeto social livro infantil. Considerando a leitura para crianças, temos que o livro encontra na fala uma forma de materialização, assim a comunicação verbal ativa a dialética entre os aspectos exteriores e interiores do objeto social livro infantil. Somente assim a sua objetividade social é revelada, apresentando idealmente a realidade para a criança.

Mesmo sendo inegável a existência dos aspectos referenciais que estão contidos na obra, como força mediadora de relações sociais, um mesmo livro infantil nunca se revela da mesma forma para um grupo de crianças, fazendo-nos reconhecer a dialética estabilidade – movimento se expressando nos processos assimilativos envolvendo o objeto social.

Bakhtin (2003) ao abordar os processos comunicativos destaca o papel do *outro*, e

fundamentalmente a dialética inerente aos enunciados, colocando-os na trama das relações sociais que se constroem historicamente, visto que mesmo constituindo-se de afirmações enunciativas caracterizam-se por serem respostas a outros enunciados que lhe são anteriores, ao mesmo tempo em que pressupõem respostas futuras dos interlocutores. Posiciona os processos comunicativos como sendo essencialmente dialógicos, visto que um enunciado pressupõe além do enunciador e do enunciatário, um “terceiro” virtual com quem são estabelecidas relações no momento de produção do enunciado.

...porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidade da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (...) Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros, depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (...) O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real; precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro (...) (BAKHTIN, 2003, p. 274-275, grifos do autor).

Apresentando o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, em oposição a critérios abstratos utilizados, temos que o livro infantil sendo entendido como enunciado concreto se insere na complexa trama de relações sociais, constituindo-se como posicionamento afirmativo de um pensamento, nesse sentido, estabelece diálogo com variados posicionamentos axiológicos, mesmo os que lhe são contrários. Assim, o conteúdo do que enuncia articula-se ideologicamente com as lutas entre classes sociais.

Determinado livro infantil caracteriza-se como criação que se fundamenta em produções anteriores, encontrando-se vinculado, simultaneamente, ao combate a produções contrárias às ideias que veicula e ao fortalecimento daquelas produções da mesma corrente de pensamento.

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pela alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Ainda a partir das contribuições de Bakhtin (2003), destacamos a existência de enunciados com tipos relativamente estáveis, que o autor denominou gêneros do discurso. O autor afirma a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos) que perfazem as atividades humanas refletindo sobre a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...) A diferença entre os gêneros primários e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema. (...) A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2003, p. 263-264)

Observamos que a distinção entre os gêneros discursivos secundários e primários sistematiza pelo autor encontra relação com as orientações da autora húngara Ágnes Heller (1970), por nós já indicada no primeiro capítulo, quando da distinção entre atividades cotidianas e não cotidianas. Importante notar na citação relação entre os gêneros primários e secundários,

tratando-os de modos distintos apesar de considerar a unidade dialética entre eles, a pressupor mútuas determinações.

O autor afirma que os gêneros complexos deixam de representar relação direta e imediata com a realidade, o que podemos inferir se tratar de enunciados que rompem com a automatização das atividades cotidianas, visto apresentarem-se como forma sistemática e estruturada de vinculação com o mundo. Ao pontuar sobre os vínculos com os enunciados, Bakhtin afirma que as respostas a enunciados de gêneros primários tendem a ocorrer de forma mais imediata, ao passo que a decodificação e a elaboração da resposta para os enunciados de gêneros secundários podem levar tempo para serem produzidas.

Nas formas de convívio cultural complexas, entendidas como relativamente mais desenvolvidas e organizadas, o autor afirma o predomínio do escrito, assim como vincula as produções artísticas aos enunciados complexos. Entendemos a literatura infantil como uma modalidade de produção artística, portanto mesmo reconhecendo que em seu interior são consideradas as possibilidades compreensivas da criança, a sua essência encontra-se na produção de relações mediadas com a realidade, articulando-se com o rompimento da automatização na medida em que se apresenta como forma complexa de enunciar.

Como código ideológico, sua forma literária de expressão se diferencia do linguajar comum, visto que pretende refletir e refratar situações humanas complexas e multilaterais a partir da concreção de um material particular que rompe com a espontaneidade. Mesmo que a palavra recorrente nos enunciados primários seja utilizada no interior das histórias infantis, nela se transforma e adquire caráter especial, superando sua utilização corrente a partir do destaque para a pluralidade de significações que pode comportar.

4.2 O livro infantil e os processos de pensamento: parâmetros de análise

Partimos da posição de que a literatura infantil caracteriza-se como forma artística vinculada aos gêneros secundários ou mesmo com as atividades não cotidianas, no entanto, reconhecemos que nem todo livro infantil apresenta esse alcance, pois existe uma variedade de materiais de qualidades distintas, muitos dos quais pouco se diferenciam do linguajar cotidiano.

Em uma discussão mais geral sobre arte, utilizando os pressupostos do materialismo

histórico dialético (PEIXOTO, 2003), apresenta importante síntese indicando critérios teóricos para identificação e articulação entre diferentes níveis de produção artística, considerando a questão a partir das determinações mais gerais advindas da forma fragmentada de produzir sobre relações capitalistas.

Tomando como tema central as relações entre arte – artista e o público, problematiza o isolamento da produção artística em relação à grande maioria dos indivíduos na sociedade capitalista e indica que nessa organização social a arte passou a existir em três níveis: como arte elitista, arte para as massas e a arte social (arte popular, arte humanizada, arte de cunho social).

A autora inicia a reflexão a partir da arte elitista, apresentando características referentes a esse modo de abordar a produção artística:

Obra de arte é fetichizada como revelação, a mais pura expressão de sentimentos e emoções pessoais, fruto da genialidade de seu criador; a originalidade, portanto, é tida como valor supremo. Os processos de distribuição e consumo são relegados a acessórios posteriores à obra, sem relação direta com ela (...) Não há preocupação com ampliação de público em termos quantitativos, nem é visto com bons olhos o sucesso de seus produtores frente ao grande público, o de não produtores de bens culturais (...) Trata-se, então, de uma arte supostamente desinteressada, feita para poucos, segundo normas próprias e critérios de avaliação internamente construídos e, que se supõe interessada não na quantidade, mas na qualidade. (PEIXOTO, 2003, p. 16-17)

Integrada aos pressupostos e ao funcionamento da sociedade de classes, visto fundamentar-se na diferença e nos privilégios de determinados grupos que exercem domínio da produção e elaboração de critérios de reconhecimento da obra artística, realiza-se enquanto um sistema que inclui o artista – tido como gênio criador – críticos, público comprador, marchand, ou seja, afirma-se a partir de um aparato de instâncias e especialistas que definem o que é legítimo e o que não é, resguardando o reconhecimento da cultura erudita em detrimento das demais expressões que ocorrem na sociedade.

A característica que destacamos da arte elitista é o tratamento da arte pela arte, negando qualquer vínculo com a sociedade e lutando por se apresentar como neutra, acima das determinações sociais. O ponto de destaque é dado na sua pretensa pureza em relação aos acontecimentos e demais campos da atividade humana. Segundo a autora, uma arte que se pretende divorciada da vida.

Em suma, é uma arte que age tendo em vista a conservação cultural e, por extensão, a conservação social, em especial enquanto legítima e sublinha as diferenças sociais, atuando de modo que exclua o acesso da maioria, diferenças estas que o sistema de ensino reproduz e ratifica: assim, o ato da inculca, para obtenção do consenso sobre as leis culturais, implica desconhecimento do caráter arbitrário dessas mesmas leis. (PEIXOTO, 2003, p. 19)

O segundo nível de arte apresentado pela autora é a arte para as massas, produzida pela classe dominante para ser consumida pelo grande público.

No segundo nível, está a “arte para as massas, produzida pela classe dominante, ou por especialistas a seu serviço [...]”. O foco central é o processo de *distribuição* para consumo, “tanto por razões ideológicas como econômicas: interessa-lhe mais a amplitude do público e a eficácia da transmissão da mensagem do que a originalidade [...] Seu valor supremo é a *sujeição feliz*” (CANCLINI, 1984, p. 49). Bourdieu caracteriza-a como *indústria cultural*, que produz arte média para consumo socialmente heterogêneo de não produtores de bens culturais, cujo campo de ação é demarcado tanto técnica quanto esteticamente pelos interesses dessa ampla categoria. Para ele, trata-se de uma arte elaborada por métodos semi-industriais, de acesso fácil, que evita temas controversos e apoia-se na trivialidade: personagens em geral otimistas e estereotipados, que devem facilitar a projeção à maior gama de público possível. Pode-se falar em *média* porque a produção é totalmente definida por um público médio – em geral demarcado por pesquisa de opinião e médias estatísticas. Essa produção, por visar o lucro, pauta-se pela lei da concorrência para a conquista e ampliação do mercado... (PEIXOTO, 2003, p. 19-20)

Esse segundo nível de arte, como fica evidente, caracteriza-se por relações assimétricas, visto que é um tipo de arte produzida para as massas a partir dos interesses de outra classe. Os objetivos encontram-se associados essencialmente a aspectos externos referentes ao mercado, que se associa à necessidade central da sociedade capitalista de produzir valor em detrimento dos interesses do conjunto da sociedade.

Em articulação com a arte elitista, caracteriza-se pela afirmação da desigualdade, pois mesmo que na aparência se apresente como democratizante, visto atingir público mais abrangente, na essência realiza-se como um artifício de acalmar os ânimos daqueles que anseiam pelo acesso às realizações humanas, mas que permanecem alienados das produções de maior complexidade e elaboração. O relacionamento que é “permitido” a esse público ampliado é com a

arte apaziguadora, que ao invés de apresentar-se como consciência social do mundo, problematizando-o, dissemina o conformismo ao ocultar contradições essenciais que dizem respeito à condição humana.

Esse tipo de produção que atinge grande número de consumidores funciona de forma ideológica na produção da subjetividade do sujeito conformado e feliz, buscando abstrair das condições de existência a consciência dos aspectos centrais e determinantes dos problemas humanos, dissimulando as contradições sociais a partir de posicionamentos que privilegiam a harmonia e a passividade frente às circunstâncias que produzem a desigualdade.

Destacamos que a função social que cumpre a arte para as massas determina-lhe o conteúdo interno: evita controvérsias, privilegia personagens otimistas e define temas a serem abordados. Funciona como força ativa no movimento de criação da sujeição a partir do alheamento em relação à realidade, portanto a aparente falta de compromisso dos indivíduos frente a questões que ultrapassam os problemas imediatos e circunstanciados por interesses particulares é compreendida como resultado da luta ideológica que se articula na produção do sujeito passivo. A característica de se pautar na facilidade de apreensão, baseada nas possibilidades apresentadas pelo público médio, indica a tendência à passividade desse tipo de arte, visto que não pretende apresentar-se como desafiadora para o indivíduo que com ela se relaciona, dificultando o desenvolvimento de capacidades que extrapolem as relações cotidianas com a realidade.

Como terceiro nível de arte a autora apresenta a arte social, também referida como arte popular, arte de cunho social e arte humanizada:

... a arte popular, que “põe toda sua tônica no consumo não-mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda [...] Seu valor supremo é a representação e a satisfação solidária de desejos coletivos”. Trata-se de arte produzida pelas classes trabalhadoras ou por artistas provenientes das classes média ou alta que representam interesses objetivos da classe proletária (CANCLINI, 1984, p. 49). São os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, no sentido que lhes atribui Gramsci: intelectuais que “dão homogeneidade e consciência da própria função” ao grupo social a que pertencem, ou pelo qual militam de modo orgânico (GRAMSCI, 1985, p. 3-8), desinteressado em aderir ao sistema oficial da arte e ao seu mercado e preocupados em fazer uma arte séria, verdadeira e de qualidade, para todos, buscando desenvolver uma nova sensibilidade e vencer a

distância em relação ao grande público. (PEIXOTO, 2003, p. 20-21)

A arte social tem como pressuposto a produção de arte de qualidade para o conjunto da sociedade, portanto mais do que apenas considerar a necessidade de acesso igualitário aos resultados da produção artística, pressupõe a relação coletiva do conjunto da sociedade com a produção artística. O problema que permeia esse nível de arte são os interesses coletivos, no sentido de apreender as necessidades do conjunto da sociedade e as necessidades do gênero humano.

Entendida como uma forma de resistência, longe de se constituir como uma produção conformativa aos interesses do mundo tal como ele existe, motiva-se pela superação dos modos de vida que impossibilitam os processos de humanização e desenvolvimento do conjunto dos indivíduos. Ocorre a preocupação em desenvolver a arte fundamentada em conhecimentos sobre a realidade e não em ilusões, considerando os processos de libertação humana e as possibilidades de desenvolvimento de uma nova sensibilidade.

Do ponto de vista do materialismo dialético (...) a opção por uma arte inteira, digna, verdadeira, convicta de si como expressão da humanidade de um homem efetivamente contemporâneo, consciente de sua realidade histórico social, que vive o drama de sua época; um homem autoconsciente, ou seja, que se sabe parte e construtor da história à busca – sim, será necessariamente a busca, dado que o alcance é relativo – de apreender o movimento do real pela reflexão e, como ser humano dotado de sensibilidade, expressá-lo pelo e no movimento de criação de obras de arte. (...) Um criador, que, pela fruição coletiva de sua produção – também e necessariamente coletiva – pode somar-se a tantos outros artistas e intelectuais para a elevação da humanidade em si mesmos e no outro. Em síntese, uma arte do homem para o homem e pelo homem, uma *arte social*. (PEIXOTO, 2003, p. 24)

Nesse sentido, arte não poderia ser uma produção automática, mas um produto humano completo e complexo, nas quais são solicitadas as qualidades e capacidades humanas de maior refinamento, ou seja, criação organizada a partir do modo humano de se vincular com a realidade. A produção de arte envolveria:

(...) em primeiro lugar, a elaboração de certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la como conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final,

buscar os meios mais verdadeiros e significativos para sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer (ou seja, no movimento da própria obra em seu vir-a-ser), não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação. Em síntese, trata-se da dialética da práxis humana em toda a sua completude, da qual pode emergir um novo artista, um novo produto ou uma nova realidade, que poderá ser tanto da ordem material quanto espiritual. (PEIXOTO, 2003, p. 53)

A rica discussão da autora sobre os três níveis de arte pressupõe unidade entre eles, pois longe de abordar a produção artística e seus resultados como níveis que se constituem isoladamente, considera as determinações do movimento histórico em que se produzem, constituindo-se de modos distintos em função da existência da sociedade de classes.

A reflexão desenvolvida pela autora aborda a arte de modo geral, mas a reflexão produzida em termos de princípios pode contribuir para análises que envolvam a literatura infantil em sua particularidade. Identificamos nessa teorização possibilidades para orientar a observação dos livros infantis, visto que, como já indicamos, entre os livros infantis existe grande heterogeneidade e variedade, da qual muitos deles podem apresentar diferenças qualitativas insignificantes em relação aos enunciados do linguajar cotidiano (simples), característico dos enunciados de gênero primário.

Nesse sentido, parece-nos importante que façamos a distinção entre o livro infantil e a literatura infantil, pois não é todo livro infantil, como objeto social, que traz possibilidades de veicular relação literária, articulada aos enunciados de gênero secundário. O livro enquanto objeto orientado para a criança pode constituir-se como enunciado de gênero primário ou secundário, ao passo que a relação literária se realiza como enunciado complexo ou não cotidiano. Assim, é possível se estabelecer nexos com o livro infantil sem vincular-se com a literatura, ou mesmo, vincular-se de forma não literária com o livro infantil.

A definição dos livros infantis mediadores das atividades organizadas na educação infantil devem levar em consideração, em um primeiro momento, sua forma literária, visto que as atividades educativas devem ser mediadas por objetivações humanas que despertem a curiosidade e ampliem as esferas de significação, considerando a apropriação do patrimônio produzido pelos seres humanos nos níveis máximos de elaboração.

Cabe no momento, a partir dos aspectos teóricos apresentados acima e em suas bases,

destacar os nexos entre o livro infantil e o pensamento, dando continuidade à elaboração de parâmetros que permitam orientar as análises dos livros infantis, considerando a unidade entre conhecimento (pensamento social) e pensamento enquanto fenômeno psicológico.

Reafirmamos que a literatura infantil utilizada no interior da escola pode articular-se com a realização de práticas de resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes, na medida em que possibilita acesso a conhecimentos e à cultura letrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de avaliar situações inerentes às relações sociais, pois na forma modificada pela imaginação e fantasia dos autores, as crianças se defrontam com problemas humanos e encaminhamento de soluções para situações conflituosas representadas nos livros infantis.

O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança, quando “realizado” nas relações sociais em sua função literária, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real. Entendido como objetivação humana, o livro infantil sintetiza complexo processo que envolve a elaboração de certa compreensão do mundo e a abstração de particularidades que se tornarão conteúdos da obra, nesse sentido apresenta-se como pensamento objetivado.

Reconhecendo na literatura infantil uma forma de arte, pressupõem-se possibilidades de revelar pelo trabalho da imaginação “imagem” teórica da realidade em várias de suas particularidades a partir da concreção do processo que envolve conhecimentos sobre o real, identificação de contradições, posicionamento ético-político.

Presume-se que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas são reveladas em suas contradições essenciais para apresentar criativamente situações e problemas humanos, articulando-se, direta ou indiretamente, com a necessidade de superações das circunstâncias a partir das quais são produzidas.

Assim, nos parece possível estabelecer nexos entre a literatura infantil e as vinculações com a realidade características do pensamento teórico, visto que o tratamento dado às situações abordadas literariamente, normalmente articuladas com a condição infantil, pode encontrar-se em

unidade com os fundamentos do materialismo dialético, basilares ao pensamento teórico.

Ao pressupormos no processo criativo o momento compreensivo da realidade, consideramos a necessidade da colocação de um *problema* social que merece tratamento artístico. Portanto, as questões abordadas no livro infantil não se relacionam exclusivamente aos aspectos individuais e subjetivos do autor, mas fundamentalmente a questões sociais e objetivas vinculadas a práxis. Em articulação ao problema identificado ocorrem ações preparatórias para sua solução no campo da criação artística, ocorrendo ações de estudo da realidade, caracterizando-se como momento da práxis vinculado aos processos de pensamento, ou seja, com a relação ativa do sujeito humano com a realidade.

Destacamos que no processo como um todo, que envolve preparação, criação e elaboração definitiva da obra, os vínculos com o real encontram-se articulados com formas históricas de pensar, pressupondo método de abordagem para compreendê-la fundamentado em princípios gerais. Assim, entendemos que o livro infantil, desde a identificação do problema, passando pela análise do que é essencial na particularidade considerada, até sua elaboração definitiva, se produz a partir de orientação lógica. Desse modo, como objetivação humana que sintetiza relações entre o sujeito do pensamento e a realidade pensada, essa orientação transparece nos resultados produzidos, principalmente por se tratar de realização no campo ideológico, podendo referenciar caminhos de abordar a realidade aos que com esse objeto social se relacionam.

É nesse sentido que apreendemos o livro infantil em nossa pesquisa, destacando a sua realização no espaço da educação infantil a partir de conteúdos que se articulam com o caminho dialético de compreensão do real. Apesar de termos identificado a necessidade de que o livro infantil se realize como relacionamento social a partir da sua especificidade literária, nosso trabalho envolvendo o livro infantil se orienta pelo reconhecimento da sua importância no desenvolvimento dos processos de pensamento na criança.

Assim, indicamos, mais uma vez, que a pesquisa não se organiza a partir da produção de análise literária, mas fundamentalmente a partir de preocupações articuladas à relação entre o desenvolvimento psíquico e as determinações da educação escolar. Reconhecemos a amplitude de abordagens possíveis para a relação da criança com o livro infantil e a necessidade de abordá-lo a partir de sua função literária. No entanto, nossas reflexões se articulam a partir da Psicologia Histórico Cultural, atendo-se ao problema dos nexos entre livro infantil, criança e

desenvolvimento do pensamento.

Procuramos esclarecer que não será a partir de uma vinculação unilateral com a obra, ou seja, pela relação não literária, que o livro infantil poderá contribuir com o desenvolvimento da relação conceitual com a realidade. Pelo contrário, é justamente a partir de vínculos ativos da criança com a história contada, pela exploração da pluralidade de sentidos que comporta o livro infantil e pela abordagem ficcional dos problemas humanos, que refrata a realidade, que o livro poderá contribuir no processo de desenvolvimento do vínculo teórico com o real no espaço da educação infantil.

Assim, apesar de nossa delimitação, partimos do pressuposto da necessária vinculação literária da criança com o livro infantil, a considerar que ele deva apresentar-se como enunciado complexo. Somente nessas bases podemos avançar na tarefa de organizar parâmetros para identificação de livros destinados à criança articulados com a finalidade de desenvolver processos de pensamento orientados pela vinculação teórica com o real.

Atendo-nos à discussão desenvolvida no primeiro capítulo referente à oposição entre o modo materialista dialético de empreender relações com a realidade e o metafísico, nos interessa destacar afirmativamente a abordagem que pressupõe a unidade de contrários, considerando seus princípios para apresentarmos sinteticamente orientações para análise das histórias infantis a serem apresentadas para as crianças.

Considerando as reflexões já desenvolvidas no trabalho, destacamos que pretendemos com esses parâmetros articulação com os conteúdos do livro infantil, portanto, nos ateremos aos aspectos que lhe são internos e específicos, reconhecendo tratar-se de conteúdos ficcionais que abordam a realidade na forma de privilegiar a recriação do real no plano imaginário. Mesmo assim, não se omite o fato de que a partir da singularidade de personagens, temas e situações inerentes ao livro infantil, se revele indiretamente situações concretas da realidade social.

Considerando as contribuições de Bakhtin sobre a linguagem, a sistematização apresentada sobre os diferentes níveis de arte produzidos no interior da sociedade de classes e os nexos entre a literatura infantil e as bases lógicas que fundamentam o desenvolvimento do pensamento teórico, podemos apresentar a síntese referente à tarefa a que nos propusemos, qual seja: refletir teoricamente parâmetros para identificação de livros destinados à criança visando integrar o espaço da educação infantil, atentando para a finalidade de desenvolver processos de

pensamento orientados pela vinculação teórica com a realidade. Os aspectos centrais, abstraídos das reflexões realizadas, para orientar a identificação dos elementos culturais objetivados nos livros são:

1- O reconhecimento de que o livro infantil se apresenta como enunciado ideológico que reflete e refrata a realidade. A refração do ser no signo ideológico ocorre pelo confronto de interesses, portanto o livro infantil apresenta-se como objetivação humana que expressa (representa) de forma particular a luta de classes, caracterizando-se como instrumento na “arena” social onde essa luta se desenvolve. Existe a tendência a tratá-lo como estando acima das diferenças de classes, ocultando a luta travada entre os índices sociais de valor.

Os conteúdos internos do livro infantil, entendido como enunciado que integra tramas sociais, são apreendidos quanto ao posicionamento ideológico na luta de classes, sendo necessária relação consciente do professor em relação às histórias contadas na sala de aula. No entanto, destaca-se a importância de atentar não apenas aos conteúdos objetivados nos livros infantis, como também ao conteúdo das relações sociais mediadas pelos livros, ressaltando-se a necessária vinculação com os conhecimentos sistematizados;

2- Como decorrência dos aspectos observados, o livro infantil é tratado na articulação entre forma e conteúdo, atendo-se à necessidade de permitir a realização da compreensão responsiva das ideias contidas no livro pela criança, visando produzir efeito subjetivo a partir do reconhecimento da vinculação ativa com os conteúdos. Assim, os materiais apresentados para as crianças orientam-se pela multiplicidade de sentidos possíveis, pressupondo que a obra deva ser completada por aqueles que a ela têm acesso. As histórias assim constituídas e trabalhadas permitem e estimulam tanto os processos de decodificação do enunciado a que a criança teve acesso quanto a produção individual de réplicas, mobilizando processos de pensamento;

3- Ao considerar o livro infantil como enunciado, é importante privilegiar o acesso da criança aos gêneros enunciativos secundários, o que significa identificar nos livros infantis produções artísticas que possibilitem relações literárias, permitindo convívio cultural com objetivações humanas complexas, relativamente mais desenvolvidas e organizadas em relação aos gêneros

primários (simples). Observação articulada à questão do acesso à riqueza humana, visto que a vida da criança em sociedade permite relações com os enunciados simples, formados nas condições de comunicação discursiva imediata, no entanto, muitas delas somente poderão vincular-se com os enunciados complexos a partir da educação escolar. Mesmo reconhecendo a necessidade de relacionamentos com livros de diferentes níveis, a pressupor o desenvolvimento individual e os processos de humanização articulados à assimilação da cultura, a vinculação com a arte social na organização das atividades com crianças torna-se essencial;

4- Os objetos e fenômenos, no interior dos enunciados, devem ser tratados como intervencidos e interdependentes, apresentando-se ligados organicamente entre si, onde uns dependem dos outros e se condicionam reciprocamente. Evitando o tratamento dos objetos e fenômenos como isolados e destacados das relações que integram, eles aparecem como meio e manifestação de outros dentro de certa totalidade. Os objetos e situações são abordados a partir do pressuposto de se constituírem como síntese de múltiplas determinações;

5- A vinculação com objetos e fenômenos se dá a partir do ponto de vista de que apresentem contradições internas, pois todos contêm um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro. Assim, objeto e fenômenos tratados apresentam, todos, elementos que desaparecem ou se desenvolvem, portanto é na luta desses contrários que se determina o conteúdo interno do processo de desenvolvimento dos objetos e fenômenos. Nesse sentido, se destacam abordagens enunciativas que levam em consideração as tensões entre o antigo e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve, ou seja, os processos de superação dialética. Os objetos e fenômenos são abordados, no interior dos enunciados, em estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, onde alguma coisa sempre nasce e se desenvolve, alguma coisa se desagrega e desaparece. Na dialética entre o movimento e a estabilidade, entre o fluxo e a permanência, afirma-se a hegemonia da transformação. O desenvolvimento é tratado como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a transformações aparentes e radicais de um estado a outro, ou seja, a mudanças qualitativas e necessárias;

Destacamos que os dois últimos aspectos acima indicados para orientar o nosso olhar para os livros infantis referem-se aos fundamentos básicos do modo dialético de se articular com a realidade no sentido de apreendê-la pelo pensamento, quais sejam a lei da totalidade, da contradição e a do movimento. Observamos que a síntese apresentada auxilia na tarefa de identificar nos conteúdos objetivados nos livros infantis nexos com os referidos princípios. Desse modo, nosso trabalho se atém a expressão dessa forma específica de relacionar-se com a realidade no interior das histórias infantis, identificando indícios dessa abordagem no mundo ficcional. Importante destacar que esses princípios não aparecerão de forma explícita e imediata no interior das histórias, devendo ser considerados a partir do sentido geral das histórias.

Por fim, destacamos que os aspectos por nós apresentados para orientar a análise, vinculados aos fundamentos dialéticos e materialistas do pensamento teórico, somente podem ser considerados como sistema conceitual, portanto é somente possível considerá-los como unidade. Desse modo, a relação que pretendemos estabelecer com as histórias infantis se caracteriza por uma reflexão fundamentada no conjunto dos aspectos considerados neste capítulo.

A síntese tem a finalidade de orientar teoricamente a identificação de livros infantis a serem apresentados às crianças, reflexão realizada em articulação com a necessidade de que se efetivem no interior da escola atividades que sistematizem ações no sentido de produzir a emancipação da criança pela concretização de ações que humanizadoras. Tarefa que somente pode ocorrer a partir da qualificação das relações da criança com a realidade, considerando o acesso a conhecimentos que propiciam questionamentos a valores reproduzidos socialmente e a atividades que privilegiem relações ativas com objetos e acontecimentos da realidade sociocultural.

5 CONTRADIÇÃO E MOVIMENTO NO INTERIOR DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Pontuaremos inicialmente neste capítulo algumas questões referentes à produção artística a partir da compreensão do materialismo histórico dialético, para então, tecermos algumas considerações sobre as particularidades da literatura infantil. Considerando os aspectos abordados, iremos finalizar esse momento do trabalho com análises de livros infantis apontando nexos entre a obra singular, considerada em seus conteúdos, e os fundamentos lógicos do pensamento teórico a partir da sistematização produzida no capítulo anterior.

A complexidade e dificuldade de refletir sobre a produção artística podem ser percebidas nos diferentes posicionamentos explicativos sobre os processos criativos, que oscilam entre a compreensão de arte como atividade particular vinculada ao trabalho ou então como resultado de inspirações individuais, que tornam secundárias as bases materiais da realização artística.

Essa oposição também se vincula a concepções que entendem a produção artística nos nexos com a racionalidade humana ou aquelas que a colocam como resultado do sentimento puro. As posições que se fundamentam no materialismo dialético compreendem arte como produção humana, portanto relacionada aos aspectos racionais e sentimentais, atentando-se para o princípio de que também os sentimentos se produzem nas relações sócio-históricas.

Celso Frederico (2004) aborda a questão da arte em Marx a partir do estudo detalhado sobre *Os manuscritos econômicos filosóficos*, refletindo sobre as implicações e superação de posições do idealismo de Hegel e o materialismo mecanicista de Feurbach. Dessa reflexão nos limitaremos a apresentar esquematicamente aspectos que sintetizam essa posição.

Como atividade prática, a arte é um momento decisivo do processo de formação do gênero, de apropriação da realidade e doação de sentido. Não há lugar para o *belo natural* no pensamento marxiano. A realidade humana, criada e ampliada pelo trabalho, pela arte e demais objetivações exige do artista algo mais do que a reprodução mecânica das “aparências amigáveis” do mundo exterior. (...) A capacidade humana de criar não é um artifício do Espírito que se dá a conhecer a partir de seu aparecimento sensível. Arte, para Marx, é atividade, é forma humana de objetivação que não se deixa superar por outras formas de objetivação. Este modo específico de atividade, por sua vez, é um produto histórico tardio que pressupõe um nível de desenvolvimento das forças produtivas, uma satisfação de necessidades imediatas da sobrevivência, que permite ao homem modelar em conformidade com as “leis da beleza”.

(FREDERICO, 2004, p. 21-22, grifos do autor)

A arte é reconhecida como práxis, como resultado da relação do ser humano com o mundo, ou seja, relação de um sujeito práxico com o mundo historicamente transformado pela atividade humana. A relação com a realidade sociocultural na atividade artística não se caracteriza por produzir a partir do reflexo imediato da realidade, pelo contrário, pressupõe processos ativos de pensamento humano com o intuito de transformá-la segundo as leis da beleza.

O destaque que gostaríamos de conferir refere-se à afirmação de que a produção artística se constitui como práxis humana: sua realização articula-se ao modo humano característico de vincular-se com a realidade, ou seja, ao trabalho.

Arte é produto da atividade do homem. Em outras palavras a arte preocupa-se em fundamentar a verdade partindo de conteúdos externos que nos afetam, e isso sempre tomando como princípio a chamada natureza do ser social – o tornar-se social do ser humano tem na estética uma das esferas cuja função é a de lhe dizer o que ele próprio é, do ponto de vista da constituição e de relação de sua vida com a de outros seres humanos. Na verdade a arte *conceitua*, ou seja, torna consciente para nós algo que é importante e nos diz respeito, e que sabemos (ainda que não conheçamos) em nossa presença, mas não podemos sintetizar de forma lógica e óbvia nas relações do dia a dia. Nesse sentido a estética conceitua o real, tornando-o acessível, fazendo que tenhamos consciência dele e possamos tentar compreendê-lo... (RANIERI, 2005, p. 238-239, grifos do autor)

Apesar desses fatores de identificação da produção artística com os princípios gerais referentes à atividade humana, essa produção possui suas particularidades, constituindo-se em um campo de atividade orientado pela relação estética, cujos resultados da atividade social se objetivam como representação do mundo. Nesse sentido, os resultados dessa forma de consciência social necessitam ser apropriados pelos indivíduos para que possam se desenvolver conforme as possibilidades históricas constituídas, tomando consciência dos desafios e possibilidades inscritos na realidade.

Importante observar que os avanços da relação estética na história humana vinculam-se com o desenvolvimento das forças produtivas e a consequente superação das necessidades fundamentais de sobrevivência, em um processo histórico que culmina na produção de necessidades relacionadas à produção da beleza. O tema relativo ao processo prático de produção artística possui nexos com os resultados dessa atividade, ou seja, com a obra de arte entendida

como objetivação humana que representa a realidade do mundo humanizado.

Destacamos da citação a afirmação de que a arte conceitua, no sentido de possibilitar consciência de aspectos das relações sociais importantes para o ser humano, pois se referem a situações da sua realidade que se encontram presentes, mas que, no entanto, ainda não foram sintetizadas em forma lógica e óbvia. Portanto, mesmo que a arte conceitue o real de modo específico orienta-se para tornar a realidade acessível, fazendo com que algo importante para o ser humano se torne consciente. Apresenta-se como resultado de esforços que atuam no sentido de compreender o mundo e representá-lo em seus aspectos essenciais. Nesse sentido, comporta uma espécie de generalização. Segundo Heller (1967):

Na obra de arte está sempre o mundo, e, por outro lado, constitui também sempre “uma representação do mundo” (...) A obra de arte é uma objetivação objetual humana com que temos uma “relação” de utilidade, cujo valor não se funda no útil (na usabilidade), senão em algo “distinto” (como sabemos: na representação, na expressão da relação com valores genéricos), e que apesar disso produz um gozo sensível. Pois bem, também a beleza está caracterizada pelo fato de situar-se *para além da usabilidade imediata* (...) (HELLER, 1987, p. 204, grifos da autora)

Apesar de a obra de arte desempenhar uma função social, a vinculação característica a ser com ela estabelecida para que cumpra esse objetivo não está fundamentada em relações pragmáticas e imediatistas, permitindo o prosseguimento da cotidianidade a partir dos menores atritos possíveis, mas pelo contrário, sua especificidade é a de produzir situações inusitadas a partir da fruição de objetos e situações que apresentem visão de mundo inovadora, que ampliem a consciência da realidade, que possibilitem relações nas quais ocorra a possibilidade de desenvolver a consciência e a autoconsciência do ser humano no mundo.

Segundo Calvino (1990), ao se referir à literatura como uma forma de arte:

A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovável em muitos campos de atividade, não na literatura. A literatura só vive se se propõe objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função (...) o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. (CALVINO, 1990, p. 127)

Destacamos com essas considerações que a arte desempenha funções na sociedade que extrapolam as solicitações imediatas da realidade, abordando-a em uma perspectiva crítica e transformadora. A obra de arte ao representar o mundo, coloca problemas, antecipando soluções, revela injustiças, ou seja, vincula-se a uma atitude que reconhece o movimento da realidade humana a partir da explicitação, direta ou indireta, de suas principais contradições. É nesse sentido que a arte, e especificamente a literatura pode cumprir papel formativo na existência individual.

Zilberman (1998), sobre a indagação de como procede a literatura, afirma:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distantes e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1998, p. 22)

A literatura entendida no sentido acima sintetizado se caracteriza como uma forma específica de conhecer o mundo, pressupondo inexoravelmente contatos entre a fantasia objetivada no livro e a realidade da vida, sendo que as determinações da última poderão definir a continuidade da obra no seio das relações sociais. Desse modo, podemos afirmar que a literatura, vinculada aos aspectos superestruturais da sociedade, apresenta-se como força que interfere na vida, na medida em que atua comunicando dificuldades e possíveis soluções, permitindo, a partir da obra de arte, que os indivíduos se defrontem com problemas humanos e os tornem conscientes.

A arte *por si* só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também a outros níveis – nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação. (HELLER, 1987, p. 203, grifos da autora).

A produção artística e as objetivações advindas dessa atividade, em coerência com as posições de Bakhtin apresentadas no capítulo anterior, são posicionadas como produções referentes ao campo ideológico que sofre determinações da base material, que sobre ela exerce

dominância, mas que, no entanto, não deixam de atuar como força no campo das relações sociais cumprindo importante função na sociedade – a função de apoio sentimental e intelectual para operar transformações.

5.1 Particularidades da literatura infantil

Ao abordarmos o tema da literatura infantil estamos considerando a relação da criança com um objeto social produzido especificamente para sua fruição. Atendo-se para o fato de que a criança é um ser em formação, a literatura a ela destinada, de modo mais ou menos explícito, articula-se a processos educativos. Nesse sentido, teceremos breves considerações sobre as particularidades da literatura infantil partindo do princípio da necessidade de humanizar a vida das crianças com o apoio sentimental e intelectual que permeia as relações sociais mediadas pelo livro infantil.

O tratamento envolvendo a literatura infantil normalmente encontra-se associado ao conto de fadas, visto que a literatura infantil incorpora aspectos desse gênero. No entanto, o conto de fadas possui origem diferenciada, visto que se articula com necessidades que inicialmente não estavam relacionadas à infância, pois o próprio conceito de infância não existia na sociedade antiga.

Canton (1994) organiza estudo histórico destacando diferenças e articulações entre contos populares e contos de fadas e desenvolve análise que aponta os limites de posturas que compreendem os últimos como sendo universais, e a-históricos. Apresenta argumentos que demonstram que os contos de fada possuem autores e objetivos articulados aos interesses da nascente sociedade burguesa, mas que costumam ser apresentados de forma mitificada e acima das determinações sociais.

“Os contos de fadas têm uma história. Suas diferentes versões têm autores que, por sua vez, criaram sob a influência de valores sociais, políticos e culturais de seu meio. Em outras palavras, o conto de fadas possui uma ideologia” (CANTON, 1994, p. 25).

Analisando o processo que se inicia com a tradição oral até constituir-se como literatura a autora afirma que os contos populares de magia, como um tipo de conto oral, constituíam-se por constantes interações entre indivíduos, em um processo que resultava na fusão desse diálogo em

uma só história, caracterizando os contos como narrativas pré-individualistas, visto que eram produzidas de modo coletivo e dinâmico no interior das relações sociais.

O conto popular de magia faz parte de uma tradição oral pré-capitalista que expressa desejo das classes inferiores de obterem melhores condições de vida, enquanto o termo *conto de fadas* indica o advento de uma forma literária que se apropria de elementos populares para apresentar valores e comportamentos das classes aristocráticas e burguesas. O mundo oral do conto popular de magia é habitado por reis, rainhas, soldados e camponesas, e raramente contém personagens da burguesia. Além disso, em suas origens, os contos de fadas eram amorais e abordavam a luta de classes real e a competição pelo poder, apresentando a dura realidade de miséria, injustiça e exploração (...). A realidade das classes inferiores nas sociedades pré-capitalistas era tão brutal que precisava ser simbolicamente transformada nas histórias. Assim, ao menos nos contos, os camponeses sofredores podiam tornar-se príncipes e princesas, ficar ricos e talvez viver felizes para sempre. Em contraste, os contos de fadas são produtos literários elaborados pelas classes superiores. (CANTON, 1994, p. 30)

A autora ainda afirma que os contos populares de magia existiam há milhares de anos e os contos de fadas literários começaram a ser produzidos no final do século XVII, quando a alta burguesia e a aristocracia transformaram-no em uma espécie de modismo. Esse movimento ocorre em condições sócio-históricas, culturais e estéticas particulares, produzindo-se a institucionalização do conto de fadas como um gênero especialmente valioso para a educação das crianças.

Canton (1994) apresenta o movimento em que os contos populares foram sendo apropriados pela classe burguesa e considerados vulgares e amorais, ocorrendo alterações e adaptações para legitimar a realidade social estabelecida e difundir virtudes vinculadas a ordem, disciplina, asseio e laboriosidade. O termo “conto de fadas”, segundo a autora, passou a existir como um meio de distinção em relação aos contos populares, relacionados aos incultos e camponeses, sendo que o primeiro passou a vincular-se à população culta e aristocrática. Segundo a autora, isso se evidencia pelo fato de que em muitas histórias as fadas nem existiam.

Desse modo, ocorre uma transição de uma tradição diretamente ligada à experiência e a luta social para uma forma de produção focada na “civilidade” ditada por segmentos dominantes da sociedade. Nos contos populares a magia possuía uma função utópica e *emancipadora*, visto que os contos eram criados, difundidos pela cultura oral e transformados pelas pessoas na

dinâmica das relações sociais, caracterizando-se como um modo de compensar as injustiças da vida cotidiana.

Sem entrarmos em maiores detalhes históricos sintetizados pela referida autora, destacamos a afirmação de que os contos produzidos por Charles Perrault (1628 – 1703) pretendiam constituir-se em material produtor de valores, em uma perspectiva de que os civilizados deveriam seguir as modas e maneira francesas de existir.

A moda dos contos de fadas do final do século XVII também indicava grandes alterações comportamentais na civilização ocidental. As maneiras feudais começaram a ser consideradas selvagens e naturais, vistas como bárbaras e não civilizadas (...) A noção de *civilité* e seu foco voltado para boas maneiras, o discurso refinado e a repressão sexual correram paralelamente a uma preocupação cada vez maior com as crianças, principalmente nas classes superiores, e exerceu influência direta sobre elas. Se antes do século XVI as crianças não eram vistas como uma categoria à parte, sendo basicamente tratadas como pequenos adultos, no século XVII começaram a receber atenção especial. (CANTON, 1994, p. 37-38)

Os livros, brinquedos e maneira especiais de agir com as crianças passaram a ser objeto de preocupação, considerando a necessidade de educá-las a partir do modelo de comportamento perfeito. Portanto o conceito de civilidade é a palavra central para caracterizar a abordagem de Perrault, visto que eles foram produzidos para disseminar orientações que deveriam regular o comportamento das crianças e homogeneizar os seus valores. De acordo com Canton (1994) esse autor iniciou o movimento de doutrinação com o objetivo especial de educar, atribuindo-se como tarefa impregnar os contos populares de elaboração literária, pois desse modo poderia penetrar nas mentes infantis de modo divertido.

Destacamos a afirmação da autora de que os contos de fadas foram moldados segundo valores ideológicos particulares de uma determinada classe, apropriados pelas editoras e indústria de entretenimento, que os transformaram em uma espécie de mito, no sentido de apresentá-los como atemporais e universais, veiculadores do bom senso e da norma.

Pelo exposto, podemos perceber que já em suas origens a literatura infantil apresenta importante contradição: de um lado está associada a uma tradição do conto popular em que a magia, inerente às histórias que não eram direcionadas às crianças, funciona no sentido da luta

pela emancipação, pois a realidade brutal que vivia a população poderia ao menos apresentar-se transformada simbolicamente, por outro, apresenta-se como instrumento do processo “civilizatório”, caracterizado pela imposição assimétrica de valores articulados a interesses de uma classe particular, constituindo-se como instrumento da educação da criança.

Segundo Zilberman (1998) a literatura infantil é sempre confundida com o livro didático, com a história em quadrinhos, com o conto de fadas, necessitando uma demarcação do seu alcance e dos seus limites. De acordo com a autora são necessárias demarcações e definições sobre a literatura infantil para não confundi-la com formas não literárias ou com aquilo que não é destinado ao público infantil.

Pressupondo uma abordagem histórica para a caracterização que apresenta, afirma inicialmente que a literatura infantil não pode surgir antes da infância, referindo-se ao aspecto histórico no qual surge o conceito de infância e as preocupações específicas com a criança. Lembra que na sociedade antiga não havia a infância, ou seja, à criança não existia um espaço separado do mundo adulto, visto que as crianças trabalhavam e viviam com os adultos.

Articulado a essa discussão, indicamos interessante síntese realizada por Tozoni Reis (2004) sobre o funcionamento da família burguesa e a posição da criança no interior da sociedade. O autor destaca o funcionamento da família burguesa cujo modelo continua hegemônico na atualidade, e demonstra o caráter histórico da instituição família. Apresenta as características centrais das famílias aristocrática e camponesa dos séculos XVI e XVII e da família proletária e burguesa do século XIX, ficando evidente o deslocamento da educação da criança do espaço público para o interior da família de modo privado.

Com a distinção entre o setor público e o setor privado, fica estabelecida uma situação de divisão entre o mundo do trabalho, caracterizado pela racionalidade e competição, e o mundo familiar que se afirma como local de acolhimento e expressão dos sentimentos, cuja função associa-se à educação da criança. Fica estabelecida a separação entre a infância e a idade adulta, sendo que a existência da criança é reconhecida como uma etapa preparatória aos compromissos futuros.

A valorização da infância promoveu no interior da família a necessidade de preocupar-se com a formação da criança, e se articulou com a necessidade de geração de meios de desenvolvimento intelectual e controle emocional dos filhos.

Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. (ZILBERMAN, 1998, p. 13)

As reflexões pontuadas indicam que a literatura infantil em suas origens esteve comprometida com finalidades pedagógicas, provocando grandes desconfiâncias de sua utilidade no interior da escola pelos críticos literários. Existem posições que procuram não situá-la como um tipo de arte por estar associada a interesses práticos da educação, constituindo-se como espécie de arte menor.

A relação com necessidades pedagógicas provoca prejuízos na forma de tratamento da literatura no interior da escola, visto que ao apresentar-se em unidade com finalidades pragmáticas pode ser confundida com uma atividade comprometida com a dominação da infância, prejudicando a recepção das obras. Segundo a autora, defendendo posição contrária à dos críticos que desprestigiam globalmente a literatura produzida para a criança, esse modo de avaliação se atenta exclusivamente para as intenções pedagógicas normativas, deixando de avaliar casos específicos nos quais esse tipo de produção se articula como vínculo literário.

Reconhecendo que dificuldades ocorrem, indica que a sala de aula é espaço privilegiado para produzir o gosto pela leitura e o intercâmbio da cultura literária, podendo contribuir para o desenvolvimento de diálogo saudável com o destinatário mirim. A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária, distanciando-se de sua origem normativa comprometida com um tipo autoritário de pedagogia quando apresenta textos de valor literário às crianças, afirmando que o fato de ser destinado à criança não justifica a aceitação de produtos literários de valor menor.

Segundo Zilberman (1998), a necessidade de promover a formação pessoal em articulação com a pedagogia não pode ser negada, visto que é nesse contexto que surge a literatura infantil. Em sua gênese contribuiu para a preparação da elite cultural a partir de adaptação de material literário dos clássicos e dos contos de fadas. A autora, a partir da retomada histórica referente à necessidade social da literatura infantil, apresenta a síntese das peculiaridades da literatura infantil, identificando os nexos desse tipo de produção com os contos de fadas.

1- Sua especificidade decorre diretamente de sua dependência a um certo tipo de leitor: a criança. Resultado disso é sua participação num processo educativo; tanto é assim, que só começou a existir a partir do momento em que surgiu a necessidade de preparar os pequenos para o mundo, isto é, quando se originou uma preocupação com a criança enquanto tal. Desse modo, se o confinamento do livro infantil ao didático não é legítimo porque desconsidera o caráter ficcional e a submissão a norma estética pelo primeiro, o que lhe dá autonomia e natureza própria, ele tem um fundamento que não pode ser negligenciado, porque procede da índole histórica e ideológica da literatura infantil; 2- A constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio do recurso a um material pré-existente: os clássicos e os contos de fadas. Foram estes últimos que se mostraram mais apropriados para a execução da tarefa, por dois aspectos: a) eles têm conteúdo onírico latente, que corresponde às aspirações frustradas de uma certa camada social que, por suas condições peculiares, está condenada à inatividade, situação semelhante a compartilhada pela criança, b) abriga a presença do elemento mágico de um modo natural (...) Nesta medida, a magia torna-se adjuvante do qual a personagem não depende existencialmente, mas que o auxilia a vencer dificuldades. Além disso, desacreditando as limitações do tempo e espaço, permite uma representação visível, concreta e simultânea de todas as facetas que constituem o universo da criança. 3- Se o conto de fadas se revelou o mais apto a formação de um catálogo de textos destinados às crianças, devidos as qualidades mencionadas acima, isto significa que a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características daquele gênero. Embora a conclusão pareça redutora, pertencem legitimamente à modalidade literária em questão preferencialmente aqueles textos que compartilharem as propriedades do conto de fadas, quais sejam: a) presença do maravilhoso; b) a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura. (ZILBERMAN, 1998, p. 48-49)

A síntese da autora nos revela vários aspectos orientadores daquilo que tem de específico a literatura infantil. Consideramos que é a partir dessas bases que as produções destinadas às crianças se mobilizam, visto que os enunciados produzidos atualmente nesse segmento, mesmo que não reproduzam os aspectos acima destacados como característicos desse tipo de literatura, estabelecem diálogo com esse modo historicamente constituído de produção para crianças.

Observamos que nos contos tradicionais, o herói sempre encontra ajuda de um mediador que lhe apresenta um socorro mágico, no entanto, nos contos modernos e nas histórias contemporâneas, quando atrelados ao interesse da criança, o herói encontra-se sempre em ação, refuta, questiona e age. Observa-se certa desconfiança dos livros infantis que se pautam pelo realismo, no entanto, mesmo que nos posicionemos contrários aos materiais que prescindem da

magia reconhecemos a importância das histórias infantis que abordam contradições atuais, possibilitando que a criança possa elevar a consciência do mundo que participa.

A autora segue sua reflexão destacando que a literatura infantil sempre evidencia a preocupação do adulto com a criança, tratando-se de um tipo de comunicação assimétrica, visto que é o adulto quem exerce influência sobre a criança. Portanto não é possível negar a assimetria presente na modalidade, que acaba por ser definida pelo receptor – a criança. Ao passo que o emissor deve ter como objetivo consciente romper com essa distância entre adulto e criança.

Observamos que é justamente a superação dessa distância que demonstra a importância da relação da criança com a literatura infantil, visto que a partir dela e dos processos imaginativos a ela vinculados é possível à criança estabelecer nexos com a “realidade” idealizada que a coloca em condição de igualdade e autonomia em relação ao adulto e seu mundo. A superação da relação assimétrica que realmente existe entre a criança e o mundo adulto pode ser superada no interior das histórias, visto que o que a criança não pode realizar na vida realiza na fantasia, ou seja, na história a criança torna-se a protagonista.

Considerando a assimetria entre o adulto e a criança, há preocupação no sentido de que a literatura não cumpra apenas o papel de reproduzir os interesses adultos, objetivando livros de caráter “adultocêntrico”, no sentido de inculcar na criança valores conformativos à sociedade, conforme sua tradição histórica, mantendo os privilégios adultos, obediência e a passividade em detrimento de trabalhar a partir do universo infantil, atendo-se para seu desenvolvimento intelectual e psíquico.

Desse modo a literatura infantil apresenta o dilema entre um projeto que encaminha o seu “leitor” para interrogar as normas e convenções sociais instituídas e de simplesmente apresentar-se como objeto “pedagógico” que contribui no sentido da doutrinação da criança, atuando no sentido da passividade. É essa tensão que se ativa quando do processo de apresentação de um livro infantil para a criança, desde a identificação da história até a sua efetivação como relação social mediada pelo livro infantil.

Durante toda a reflexão, situamos a literatura infantil no campo da produção artística, reconhecendo a importância da “utilização” não pragmática nas atividades realizadas na educação infantil. Não defendemos apropriação utilitária do livro infantil, na qual é apresentado às crianças sempre no intuito de realizar um serviço, sendo manipulado pelo professor a partir de uma única

linha de sentido.

Esse modo de realização do livro no espaço escolar representaria um subterfúgio autoritário que comprometeria a polissemia e a pluralidade de significações que surgem a partir da vinculação do leitor ou ouvinte com o texto literário, não contribuindo com a produção de um olhar para realidade pautado no pressuposto da transformação.

5.2 Literatura infantil e os fundamentos do pensamento teórico: histórias singulares

No início deste capítulo, realizamos breves considerações sobre a produção artística a partir da compreensão do materialismo histórico dialético, para então, apresentarmos pontos de destaque sobre as particularidades da literatura infantil e alguns de seus aspectos controversos, principalmente relacionados às possibilidades de sua utilização no espaço educativo. Toda organização de nossa reflexão articula-se no sentido de afirmar a necessidade de utilização da literatura na educação infantil, tendo como perspectiva contribuir para a produção de bases lógicas para a futura vinculação com a realidade a partir do pensamento teórico.

Procuraremos dar continuidade à nossa reflexão a partir das próprias obras infantis, visando apresentar nexos entre a singularidade de determinadas obras, consideradas na unidade conteúdo-forma, e o os fundamentos lógicos do pensamento teórico, tendo como parâmetro os referenciais por nós produzidos no capítulo anterior.

Antes de iniciarmos essa tarefa gostaríamos de lembrar que o trabalho envolvendo a literatura infantil, além da dimensão teórica que caracteriza essa pesquisa, esteve articulado com intervenção prática, portanto nossas análises relacionam-se com nossa implicação com crianças de cinco e seis anos que participam de atividade de extensão universitária.

Esse trabalho envolveu três escolas de educação infantil do município de Bauru, sendo realizadas experiências em 14 salas de aula no decorrer dos três anos, em um processo que englobou a apresentação da proposta de trabalho junto à direção e aos professores, observação da realidade das escolas quanto ao trabalho do professor, levantamento de livros infantis trabalhados nas instituições, observação das crianças no espaço institucional, elaboração coletiva de projeto de trabalho (professores da instituição, estagiários e supervisor da Unesp – Campus Bauru) e sua implementação.

Todo o processo permitiu que ocorressem nestas salas de aula atividades de leitura de livros para crianças – identificados e analisados em conjunto com o professor responsável pela classe – e de ações que propiciassem a vinculação da criança com seus conteúdos.

Desse modo, o acesso da criança aos conteúdos objetivados pelo livro infantil ocorreu pela “leitura em voz alta”, considerando-a como um processo em que o leitor adulto executa quando se põe a veicular, por meio da sua voz, um fluxo narrativo oferecido ao outro, no caso a criança, que o recebe por meio da audição e da visão. Nesse processo ocorre toda uma *performance* gestual e entoativa da leitura que apresenta variações de acordo com os interesses dos envolvidos e da situação como um todo (BRENMAN, 2005). Observamos que o trabalho se desenvolveu com a mediação do objeto social livro infantil, portanto as ilustrações puderam ser apresentadas para as crianças destacando-se como importante meio de expressão associado às palavras lidas.

Não explicitaremos detalhes do trabalho realizado, visto que as nossas observações referem-se ao momento anterior ao processo de vínculo da criança com a história, qual seja: a identificação dos elementos culturais que possam contribuir com os processos de humanização da infância. Apresentamos esse adendo sobre o processo prático de intervenção envolvendo a relação criança – adulto – literatura infantil para afirmar que nossas reflexões estiveram orientadas pelos desafios surgidos nesse processo. Portanto, apesar de nossas análises se fundamentarem nos enunciados dos livros indicados a seguir, o processo de elaboração e reflexão sobre os livros esteve articulado com a experiência envolvendo crianças.

Gostaríamos de destacar, mais uma vez, que o trabalho por nós coordenado junto às crianças teve como preocupação apresentar-se a partir de uma perspectiva afirmativa, portanto o interesse não se encontrava em apenas tecer críticas aos livros infantis que no nosso entendimento podem articular-se aos processos de alienação dos indivíduos, mas vincula-se fundamentalmente ao desenvolvimento de experiências que possam contribuir na produção de ações de resistência às circunstâncias alienadoras. Foi justamente a partir desse desafio que identificamos na literatura infantil produção social com perspectivas de contribuir para a apropriação individual de bases lógicas vinculadas ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Observamos que a necessidade por nós destacada de refletir sobre os conteúdos/forma dos livros que poderão integrar o espaço da educação infantil são fundamentais, mas isso não

significa que encontraremos livros “puros” que por si mesmos abarcariam toda a multiplicidade de questões e contradições que envolvem as relações sociais na sociedade de classes.

Transcreveremos o texto dos livros por nós trabalhados, no entanto destacamos que as ilustrações são fundamentais para a relação da criança com a obra, principalmente se considerarmos crianças de cinco e seis anos, portanto elas fizeram parte do processo de análise apesar de não se encontrarem no corpo do trabalho. Para contornar a situação, traremos como anexo os livros digitalizados para que seja possível acompanhar o enunciado objetivado no livro infantil como um todo (Anexo 3).

As obras destinadas à criança se apresentam em grande número e em diversidade de formas, portanto não seria possível englobar no trabalho toda a riqueza de possibilidades, assim os livros que apresentaremos servem-nos para destacar os nexos de seus conteúdos com o princípio de que a realidade apresenta-se em contradição e movimento.

Iniciaremos abordando o livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr (2001), atendo-nos para o fato de que a ilustração desse livro apresenta riqueza de cores e é por meio dela que o autor se vale do humor para abordar multiplicidade de aspectos da realidade. Segue a parte textual na íntegra:

Tudo bem ser diferente

Tudo bem ter um
dente a menos
(ou dois ou três)

Tudo bem precisar de
alguma ajuda

Tudo bem ter
um nariz diferente

Tudo bem ter uma cor
Diferente

Tudo bem não ter cabelo

Tudo
Bem
Ter

orelhas
GRANDES

Tudo bem ter rodas

Tudo bem ser
Pequeno
Médio
Grande
Grandão

Tudo bem usar óculos

Tudo bem conversar
sobre seus sentimentos

Tudo bem comer
macarrão com almôndegas
na banheira

Tudo bem dizer NÃO
Para coisas ruins

Tudo bem ter vindo de
um lugar diferente

Tudo bem ser tímido

Tudo bem chegar em
Último

Tudo bem dançar sozinho

Tudo bem ter uma
minhoca como animal
de estimação

Tudo bem ter orgulho
da gente mesmo

Tudo bem ter mães
diferentes

Tudo bem ter pais
diferentes

Tudo bem ser adotado

Tudo
Bem
Ter
um
amigo
invisível

Tudo bem fazer algo
Legal para alguém

Tudo bem perder as
coisas de vez em quando

Tudo bem ficar bravo

Tudo bem fazer
alguma coisa
legal para você

Tudo bem ajudar um
esquilo a colher nozes

Tudo bem ter diferentes
tipos de amigos

Tudo bem fazer um pedido

Tudo bem ser
diferente
Você é especial e
Importante apenas
por ser como
você é. (PARR, 2001)

Considerando esse livro como um enunciado que se organiza com o objetivo de se comunicar com a criança, reconhecemos inicialmente que ele não se caracteriza como narrativa tradicional do gênero, que possui personagens, o desenvolvimento de uma trama, a luta para conseguir solucionar um problema e ajuda de entidade mágica para resolução dos problemas. O material em questão se articula com um modo contemporâneo de produzir literatura para criança, mesmo assim, organiza-se como agente de descoberta do mundo interior da criança e de relações que ocorrem na realidade social dos infantes.

Vale-se da imagem/texto como forma de comunicação que permite à criança apreensão

global do que vê, uma vez que concretiza em seu interior relações abstratas que não seriam de fácil acesso à infância. O livro de modo simples apresenta relações sociais em múltiplos aspectos a partir de um conjunto de afirmações que revelam a variedade e multilateralidade de situações humanas de que a criança participa.

Os vários aspectos abordados encontram na afirmação que dá título à obra, “tudo bem ser diferente”, o fator de unidade. Essa assertiva orienta e organiza toda a multiplicidade de aspectos comunicados à criança, tornando compreensiva a totalidade de dimensões que a princípio poderiam não apresentar nexos entre si pelo olhar infantil. As afirmações inicialmente vinculam-se a aspectos observáveis diretamente: tudo bem ter um dente a menos (ou dois ou três), ter nariz diferente, cor diferente, não ter cabelo ou ter orelhas grandes, ser pequeno, médio, grande ou grandão.

Esses aspectos não representam grande desafio compreensivo para a criança, visto estarem articulados com aspectos empíricos e observáveis da vida e ainda apresentarem laços de identificação com o cotidiano da criança. No entanto, o livro se desenvolve abordando temas de maior complexidade, ou seja, que se vinculam não apenas aos aspectos empiricamente observáveis, mas a questões cuja essência somente pode ser encontrada nos aspectos relacionais, ou seja, nas formas sociais de relações da criança com o “outro” social: tudo bem precisar de ajuda, tudo bem dizer não para coisas ruins, tudo bem ter vindo de um lugar diferente, tudo bem ter pais ou mães diferentes, tudo bem fazer algo legal para alguém ou mesmo ficar bravo.

Ao considerar as relações entre os seres humanos o texto aborda o tema dos preconceitos que existem nas relações do mundo real sem referir-se a eles em sentido explícito. O autor não trata a questão a partir da veiculação de regras abstratas para a criança que, de modo externo, poderiam apenas afirmar um “dever ser” de difícil comunicação.

Não apresenta regras de conduta nas quais a criança pode não encontrar significado, mas pelo contrário, aborda a questão de modo a explicitar para a criança o preconceito existente na realidade a partir de afirmações que demonstram que as pessoas não são iguais. O conteúdo explícito que a diferença é a regra das relações humanas, pois os indivíduos vivem a partir de circunstâncias diferenciadas que determinam formas de relação com a realidade.

Assim, o conteúdo do livro apresenta uma perspectiva em que a diferença entre os indivíduos é definidora da vida humana. Sem explicitar o teor desse comunicado a partir de frases

abstratas, apresenta desafios à compreensão da criança a partir de abordagem indireta. Apresenta situações da vida em sociedade com que as crianças se deparam ou ainda irão se deparar: relações de discriminação em relação ao deficiente físico, visual, à criança adotada, a novas formas de organização familiar (“tudo bem ter pais e mães diferentes”) ou em relação às pessoas que fogem dos padrões de beleza culturalmente estabelecidos.

O livro, na simplicidade das frases curtas, acessíveis à criança pequena, aborda relações ainda menos acessíveis à empiria imediata, pois contempla relações da criança consigo própria: tudo bem conversar sobre seus sentimentos, tudo bem ser tímida ou ter orgulho de si própria, fazer alguma coisa legal para você.

A aceitação da diferença é abordada no livro envolvendo relações com os outros e com o mundo interior da criança, sendo que o autor indica a possibilidade de que a criança falhe, quando perde alguma coisa ou quando afirma que tudo bem chegar em último lugar, rompendo com o paradigma da competição extremada que caracteriza as relações sociais na sociedade de classes. A criança não é concebida como competidora que não pode falhar e que pode somente demonstrar sucessos: tipo de vínculo adulto – criança que se produz a partir da projeção na criança daquilo que o adulto não pode realizar.

Entremado com afirmativas que envolvem a negação do preconceito, sem se referir diretamente às relações de dominação que o caracterizam, no livro se encontram conteúdos diretamente ligados ao universo infantil – tudo bem ter amigo invisível – e algumas afirmativas não têm relação racional com a realidade, apresentando-se como pura brincadeira: tudo bem ter uma minhoca de estimação, ajudar um esquilo a colher nozes.

O livro *Tudo bem ser diferente*, destinado ao público infantil, mas com valor para qualquer leitor, apresenta-se como um enunciado complexo, pois aborda de modo sintético um conjunto de temas de difícil tratamento, principalmente se considerarmos o público infantil. Afirma de vários modos para a criança e a partir de variadas situações que é possível conviver com as diferenças entre os seres humanos.

Observamos que esse enunciado não apenas reflete a realidade a partir da qual a criança se constituirá subjetivamente, mas fundamentalmente ele opera uma transformação ideal na realidade apresentando a realidade na forma como ela deveria ser, visto que as diferenças são abordadas no livro não como problema, mas como aspecto da vida e das relações humanas.

A contradição fica caracterizada pelo fato de que, hegemonicamente, nosso mundo, ou a realidade de que a criança participa se organiza pela efetivação de relações preconceituosas e pela tendência à massificação das pessoas, sendo que a expressão da individualidade (para-si) apresenta-se como desafio à existência na organização social que se estrutura por relações alienadas e alienantes. Mesmo na realidade dos espaços institucionais envolvendo crianças é possível perceber a tendência a reproduzir os preconceitos veiculados socialmente pelo mundo adulto.

É comum casos em que a criança é vista e tratada por apelidos que denigrem sua imagem ou é isolada do grupo, visto que as próprias crianças acabam por reproduzir esse tipo de relação. Essas ações ocorrem não porque a intolerância ao diferente se produz e se explica pela subjetividade da criança, mas porque nas relações sociais as atitudes de assujeitamento dos indivíduos possuem objetividade social determinando os modos de relacionamento da criança com a realidade.

Com essas observações destacamos que o autor, ao afirmar de vários modos “tudo bem ser diferente” no livro infantil, está estabelecendo diálogo com a afirmação contrária na qual a diferença não é aceita. Nos dizeres de Bakhtin, ocorre tensão entre índices de valor social opostos, sendo que o material apontado posiciona-se como força humanizadora no sentido da aceitação do diferente em oposição à intolerância das relações sociais. Esse posicionamento ideológico se insere na luta de classes, visto que o livro poderá ser utilizado como um instrumento mediador de relações sociais no interior das salas de aula e se constituir como força no sentido de formar consciência social.

Importante se ater para o fato de que a aceitação da diferença pode ser vista como postura conformadora da realidade desigual inerente à sociedade de classes, na medida em que as diferenças sociais tendem a ser explicadas pelas diferenças individuais. No entanto, pontuamos que esse argumento não procede na história em questão, visto que em nenhum momento é afirmada e aceita a reprodução da miséria material e “espiritual” e a exploração característica da sociedade de classes, ou seja, não encontramos no livro a afirmação de que tudo bem ser explorado no trabalho ou que tudo bem que os indivíduos se submetam a ordens superiores.

Concebemos esse livro como “instrumento” que pode ser utilizado a serviço da produção de necessidades nas crianças vinculadas à efetivação de relacionamentos igualitários e

justos, contribuindo para produção da sensibilidade na criança de, ao mesmo tempo, aceitar as diferenças e se incomodar com as desigualdades produzidas pelo sectarismo.

Os conteúdos enunciados no livro se contrastam com as relações sociais reais pautadas pela massificação dos indivíduos. Essa tensão deve ser considerada com cuidado nas atividades organizadas no espaço da educação infantil, visto que nela professores são obrigados a lidar com situações práticas que não podem prescindir da racionalidade do trabalho envolvendo crianças em dada situação concreta e da sensibilidade de perceber as singularidades das crianças, respeitando suas idiossincrasias. Portanto, de nada adiantaria ler o livro “tudo bem ser diferente” para a classe de crianças e lidar com os problemas práticos que surgem na escola a partir de princípio oposto.

Em síntese, o livro afirma que tudo bem ser diferente se contrapondo a uma realidade em que, em virtude das determinações sociopolíticas, a diferença é pouco aceita. Retornando aos aspectos internos da história em questão, realçamos a necessidade de que o livro seja abordado de forma a privilegiar as respostas das crianças para que “preenchem” com suas experiências o material a que tiveram acesso. Pela multiplicidade de aspectos que aborda fica evidente que em uma ação envolvendo um grupo de crianças não seria possível dialogar sobre todos os temas nele sintetizados, tornando-se imprescindível reconhecer o processo de decodificação do enunciado pela criança, que se dá a partir da mediação do professor e das experiências das crianças. Existe a necessidade de organizar espaços no interior das relações escolares para que a criança construa a réplica ao enunciado a que teve acesso.

Reconhecemos nesse livro uma forma de abordagem não cotidiana para o tema dos relacionamentos envolvendo crianças, visto que apresenta variadas situações que dizem respeito às relações sociais que não necessariamente se encontram presentes em cada sala de aula, distanciando-se de relação pragmática e imediatista de abordagem com o real. Caracteriza-se por apresentar à criança vinculação desafiadora com o enunciado, ativando os processos de pensamento.

A síntese produzida no livro apresenta variados aspectos das relações humanas que aparentemente não possuem vinculação entre si, mas que a partir do tratamento dado no interior do livro revela-se como unidade. Apresenta como elemento mediador que une aspectos aparentemente díspares da realidade a aceitação das diferenças nas particularidades físicas, nas formas de relacionamento social e nos modos de ser dos indivíduos.

A partir da literatura, apresenta a dialética igualdade – diferença posicionando-se pela aceitação do diferente em detrimento da tendência massificadora das relações sociais. Assim, mesmo que as pessoas sejam diferentes em relação aos demais e vivam situações singulares, afirma-se a necessidade de que não sejam tratadas de modo diferenciado e em posição de inferioridade. Subtende-se a tensão entre opostos, visto que se há necessidade de afirmar a aceitação da diferença é por que o seu contrário ocorre nas relações reais: ações que se pautam na não aceitação do diferente.

O livro pode contribuir como instrumento na produção de sensibilidade na criança permitindo que identifiquem atitudes discriminatórias em relação ao diferente e até mesmo levar a (re) significação das próprias posturas internalizadas. Por fim, destacamos que esse livro de aparente simplicidade, que de vários modos e por diferentes situações afirma a aceitação da diferença, apresenta a realidade para criança em seus aspectos contraditórios: na forma idealizada de como ela deveria ser (realidade refratada) e na realidade das relações sociais, refletindo a intolerância do cotidiano da sociedade que se pauta pelo egoísmo e competitividade.

Apesar de apresentar afirmativamente, avaliamos que essa história, de modo acessível à criança, revela importante contradição da realidade e, ao invés de apenas reconhecer que ela existe, se posiciona favorável a algumas tendências e contrária a outras, contribuindo assim para o desenvolvimento da percepção da criança.

A relação da criança com o mundo, no momento da educação infantil por nós considerado, não pode se efetivar pela realização de raciocínios abstratos, no entanto, o vínculo com a realidade mediado pelo livro pode orientar o “olhar” das crianças para aspectos essenciais ao processo de humanização, permitindo comparações entre as afirmações contidas no livro e a dinâmica de relações sociais de que participa.

Nossa interpretação procurou considerar os critérios por nós produzidos no capítulo anterior, que se articulam com os interesses do nosso trabalho, no entanto, estamos cientes de que muitas outras interpretações são possíveis, principalmente se considerarmos que a produção literária se define pelas possibilidades do leitor “completar” a obra a partir de suas próprias experiências.

Apresentaremos a seguir uma outra história, visto que ela se vincula com o tema do desenvolvimento infantil de forma muito evidente. Trata-se da história *Nascer sabendo* de

Coelho (2007):

Nascer Sabendo

Pois não é que é fácil pular corda?
Eu ficava olhando as crinças
e pensava que tinham
nascido sabendo tudo: nadar
pular corda, escrever, ler, dançar

Acho que sou boboca nariz de pipoca!
Quando eu nasci, não sabia andar, não é?
Só que era pequenininha e não ligava.
Depois é que fiquei assim. Se não sabia
uma coisa, pensava que era defeito meu.

Um dia eu estava pelejando para abotoar
a blusa e consegui.
Mamãe perguntou quem tinha me ajudado.
Quando eu falei “vesti sozinha”, ela fez uma
cara ótima.

Papai fez cara igual, quando lhe pedi
que batesse corda para mim.

Ele batia e eu entrava e saía e girava e pulava
Num pé só e dizia: “agora é de abacaxi”,
“é de rei-rainha”, “é passa zero”.
Papai me olhava. Ficou espantado ao ver que
meu irmão, menor que eu, já fazia as mesmas
coisas.

Cá pra nós, eu também estava surpresa.
Havia poucos dias que não sabia pular corda
E, de tanto errar, estava acertando tudo, até
mais de trinta vezes.

É bom a gente não nascer sabendo. Como é
Gostoso aprender! Andar de bicicleta, nadar, tudo!

Outro dia aconteceu uma coisa engraçada,
Há uma porção de livros aqui em casa.
De uns eu gosto mais, de outros eu gosto
menos.

Dos que eu gosto, estou sempre pedindo pro
papai e pra mamãe lerem para mim.

Pois nesse dia eu é que li para eles.

Vocês precisavam
de ver a cara deles!
Eu cheguei a bater palmas.

Sabe o que estou pensando? Mamãe
é boboca e o papai, nariz de pipoca.
(COELHO, 2007)

O que nos chama atenção da história em questão é a contradição entre o título da obra e o seu conteúdo. A autora explicitou no título posição ideológica contra a qual irá se contrapor no decorrer da história, assim, se considerarmos apenas o título teremos a impressão de que a autora organizará sua produção a partir de compreensão unilateral sobre desenvolvimento da criança, superestimando os determinantes biológicos inerentes aos processos de desenvolvimento do ser humano.

No entanto, a narrativa se inicia com o questionamento de uma “criança” sobre as dificuldades de pular corda. A partir dessa interrogação inicial surge na história um processo reflexivo dessa criança que denota uma mudança de posição sobre a forma de compreender o próprio desenvolvimento: “eu ficava olhando as crianças e pensava que tinham nascido sabendo tudo”.

A frase apresenta uma situação em que a criança não mais acredita nos preceitos do nascer sabendo nadar, pular corda, escrever, ler e dançar. Brinca com o seu engano anterior e indica situações que demonstram coisas que não sabia realizar e aprendeu durante a vida. Afirma que não sabia andar e nem se dava conta que não sabia, mas mesmo assim aprendeu. Inicia o questionamento sobre posições que afirmam que as pessoas nascem sabendo alguma coisa independente de suas relações com o mundo.

A criança da história dá continuidade à reflexão sobre suas próprias posições referentes ao seu crescimento reconhecendo que houve momentos em que acreditava que se não conseguisse realizar algo, era a culpada: “se não sabia uma coisa, pensava que era defeito meu”. A afirmação no passado demonstra mais uma vez que ela não mais pensa dessa maneira, caracterizando transformação no modo como compreende os processos de formação humana e na forma como lida consigo própria.

A história segue a partir da narração de situações em que não sabia realizar alguma coisa e passou a conseguir, inicialmente com ajuda do adulto, mas que somente a custa de várias tentativas realiza o que pretende de forma autônoma. Os argumentos se seguem justificando seu novo posicionamento: as pessoas não nascem sabendo.

A “criança” que narra demonstra as dificuldades inerentes às realizações autônomas visto que representam dura conquista e indicam o reconhecimento desse esforço pelo adulto: “um dia estava pelejando para abotoar a blusa e consegui”.

Apresenta exemplos de conseguir vestir-se sozinha ou pular corda. De certa forma, generaliza sua experiência para outras crianças em desenvolvimento, visto que também seu irmão mais novo aprendeu muitas coisas que surpreenderam os pais. Os indivíduos aprendem a realizar coisas a partir das experiências que surpreendem não apenas os adultos, mas até mesmo as próprias crianças que se veem produzindo coisas que acreditavam não ser capazes: “não sabia pular corda e de tanto errar estava conseguindo até mais de trinta vezes”.

Na história destaca-se o prazer de aprender a andar de bicicleta, a nadar e tudo o mais que se aprende não sem desafios. Portanto, a mesma criança que pensava que as pessoas nasciam sabendo realizar as coisas e se culpava quando não conseguia algo que julgava importante, afirma o prazer de aprender, destacando o esforço que isso representa.

A criança aborda então a questão da leitura, indicando gostar de alguns livros e de outros não, mas que o acesso ao material ocorria sempre pela mediação dos adultos que os liam para ela. No entanto, um dia foi ela quem leu para os pais de forma autônoma: “pois nesse dia eu é que li para eles. Eu cheguei até a bater palmas”.

Na história fica caracterizada a solicitação social para que a criança aprenda ler apresentando o desafio e os benefícios dessa conquista. Observa-se que a autora da história a organiza de forma a não superestimar as diferenças individuais nos processos de apropriação da cultura humana, afirmando que as crianças se desenvolvem a partir de aprendizagens que ocorrem não sem esforço e que se acumulam no sentido de operar transformação no modo de relação da criança com a realidade.

A criança ganhou autonomia ao pular corda, se vestir, andar de bicicleta, nadar e principalmente, superou o desafio de aprender a ler, o que denota uma nova forma de vínculo com a realidade e com as demais pessoas ao seu redor. Ocorre uma radical mudança nos nexos

que estabelece com o mundo transformando sua percepção da realidade e abrindo possibilidade de obter novas conquistas a partir do contato com o mundo representado pela cultura letrada.

As transformações que ocorrem no modo de a personagem pensar a realidade são fundamentais e são produzidas na história a partir da antecipação de argumentos que são contrários a posição de que as pessoas não nascem sabendo e necessitam empreender esforços no sentido de se apropriar de habilidades e saberes humanos. Encontra-se de forma não explícita na história a compreensão de desenvolvimento humano vinculado ao pressuposto de que o indivíduo necessita se apropriar das conquistas humanas que se encontram nas objetivações humanas. Os conhecimentos e o saber fazer não se encontram na natureza dada (biológica) dos indivíduos, mas necessitam ser apropriados a partir dos processos educativos que ocorrem na relação da criança com os objetos sociais, pela mediação do adulto.

Para sintetizar, na história “Nascer Sabendo”, que se destaca pela simplicidade, são percebidos os pressupostos que concebem o desenvolvimento humano como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes a transformações aparentes, ocorrendo mudanças qualitativas no modo de relacionamento da criança com a realidade. Na própria narrativa destaca-se a mudança de percepção da criança sobre esse tema.

A história de forma singela e de fácil compreensão socializa conhecimentos sobre o processo de formação humana comunicando à criança que não nasce sabendo. A dinâmica da comunicação não ocorre apenas por processos racionais, mas por meio do diálogo com as dificuldades e sofrimentos da criança, visto que ela se sente pressionada pelo mundo adulto a realizar o que lhe é solicitado.

A história desloca o foco do conflito da questão capacidade – incapacidade inerente ao organismo biológico da criança, para as relações sociais envolvendo aquilo que a criança necessita aprender, afirmando as dificuldades e o tempo prolongado necessário para que transformações ocorram.

Essa obra, além de seu conteúdo explícito, tem o mérito de já apontar para atividades que podem ser realizadas com as crianças a partir dela. Apresenta conteúdos que podem se transformar em brincadeiras a serem desenvolvidas com as crianças no espaço da sala de aula – como pular corda. A resposta da criança, dependendo de como é conduzida a atividade orientada a partir do enunciado do livro, pode representar um esforço para conseguir realizar algo com

ajuda do adulto ou do colega que ainda não conseguiam.

Em síntese, a história afirma que as pessoas podem transformar o modo de relação com a realidade a partir da apropriação de conhecimentos. O não saber algo, pela necessidade de superação, se apresenta em seu contrário, como desafio a ser superado pela criança, cuja realização resulta em prazer: saber fazer algo nasce dos desafios apresentados pelo não saber.

Passemos à análise de uma terceira obra que apresenta em seu interior a perspectiva de que a realidade se caracteriza pelo movimento e transformação contínuos. Trata-se do livro *Nicolau tinha uma ideia*, de Ruth Rocha (1998).

Observamos que é um livro cuja primeira edição data de 1976, portanto trata-se de uma produção resistente ao tempo, pois a sua permanência como mediadora das relações sociais, a partir de várias reedições, demonstra que ela continua se comunicando com o leitor atual. Nesse tempo em que o livro vem sendo reeditado criou-se nova ilustração, sendo que é a versão atualizada que privilegiaremos ao tecer nossas considerações. Segue o texto:

Nicolau tinha uma idéia

Era uma vez um lugar onde cada pessoa só tinha
uma idéia na cabeça

João tinha uma idéia assim:

Maria tinha uma idéia assim:

Pedro tinha uma ideia desse jeito:

E Manuela tinha uma idéia desse jeitinho:

Um dia, apareceu um homem chamado Nicolau.

A idéia de Nicolau era assim:

Logo que Nicolau chegou, foi procurar João.

E contou sua idéia a ele.

E João ficou com duas idéias na cabeça

João contou a idéia dele para Nicolau.

E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça.

Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria.

E Maria ficou com duas idéias na cabeça.

E contou a Nicolau a idéia dela.

Nicolau ficou
Com três idéias
na cabeça.

Nicolau falou
com Pedro,
com Manoela
e uma porção
de gente mais.

Nicolau ficou cheio de idéias.
E as idéias de Nicolau começaram a se misturar
umas com as outras e a formar
muitas outras idéias

Então, as pessoas começaram a achar que era
Muito divertido ter muitas idéias na cabeça.

Começaram a procurar Nicolau para ele
contar as idéias que ele agora tinha.

E todo mundo ficou com uma porção de idéias
na cabeça.

Aí, cada um resolveu trazer os filhos para o Nicolau
contar suas idéias

Nicolau teve que arranjar
um lugar grande, onde
ele pudesse contar às
crianças suas idéias.

E naquele lugar, agora, todo mundo tem
uma porção de idéias.
Como você, que também conversa com os outros,
ouve as idéias deles e aprende uma porção
de idéias na escola.

E por que é que você não desenha aqui suas idéias também?
(ROCHA, 1998, foi mantida a grafia do livro)

O enunciado objetivado a partir do texto de Ruth Rocha e da ilustração de Mariana Massarini se destaca por sintetizar um complexo sistema de conhecimentos de forma acessível à criança. O enfoque é colocado sobre os processos de pensamento que estão envolvidos nas atividades humanas. No entanto, se considerarmos o conjunto da obra, podemos perceber que o material assume a perspectiva de que a realidade se caracteriza pelo movimento, considerando o movimento de ideias, a transformação da natureza e as reorganizações das relações sociais que ocorrem em virtude das novas situações que surgem na realidade transformada pelo ser humano.

O livro se inicia com o “era uma vez” clássico das histórias infantis, que cumpre a função de transportar a criança para um mundo diferente do mundo real e cotidiano em que ela está inserida. No entanto, no caso, a afirmação de que “Era uma vez um lugar onde cada pessoa só tinha uma ideia na cabeça” pode indicar também o movimento de superação da situação no sentido de que esse lugar em que cada indivíduo possui uma só ideia vai deixar de existir.

Na imagem inicial, apesar do texto referir-se exclusivamente às ideias, portanto a realidade representada no pensamento, na ilustração aparecem pessoas lidando com a vida material e prática a partir de necessidades que surgem cujo esboço de solução encontra-se representado nos balões referentes às ideias dos indivíduos. Em uma página aparece “concretizado” pela relação texto/ilustração o complexo processo de relação do ser humano com a realidade contemplando as necessidades humanas, as relações com a natureza, o processo de criação que ocorrem a partir da mediação da imagem subjetiva do mundo.

A questão que se coloca como problema é que cada indivíduo isoladamente possuía a sua ideia: “João tinha uma ideia assim, Maria tinha uma ideia assim” e da mesma forma Pedro e Manuela. As ideias de cada um deles vinculam-se a necessidades concretas de uma época passada, visto que as ilustrações nos remetem ao início do processo civilizatório, apresentando em cada ideia problemas a serem solucionados, vinculados ao transporte de mantimentos, à produção de panelas, moradia, instrumentos de registro, em suma, as ideias surgidas em cada personagem estão ligadas à necessidade de produção de instrumentos que libertem o ser humano das dificuldades e qualifiquem sua relação com a realidade, aumentando suas possibilidades de intervenção no sentido de melhorar a vida.

No interior do livro ocorre uma mudança de perspectiva quando surge a personagem Nicolau. Esse homem tinha também uma só ideia na cabeça, que na história aparece como sendo a roda. Observamos que na ilustração da versão anterior, produzida por Walter Ono, a ideia inicial de Nicolau é uma asa.

Apesar de a ideia de Nicolau se destacar em relação às anteriores, notamos no desenvolvimento da narrativa que o ponto central de transformação da história se dá a partir de suas ações: logo que Nicolau chegou, foi procurar João e contou sua ideia a ele. O processo de comunicação ocorre e rompe com o pressuposto de que as pessoas possuem ideias individualmente, indicando que é a partir dos processos sociais que se desenvolvem os pensamentos. Portanto, ocorre uma mudança de perspectiva na história a partir da atitude revolucionária de Nicolau de socializar a sua ideia com os demais personagens, ao mesmo tempo em que se apropria das ideias dos demais.

Destacamos nesse primeiro encontro de Nicolau que aquilo que aparece como ideia de João na ilustração inicial, vinculada à necessidade de melhorar o transporte de bananas, não é mais apenas uma ideia, mas aparece na ilustração como objetivação humana, visto que João está utilizando o instrumento idealizado anteriormente.

O livro apresenta o processo no qual a partir de necessidades práticas ativa-se processos de pensamento e o ser humano pelo trabalho produz realidade humanizada. Mesmo que não apareça o processo de trabalho ocorrendo fica implícita a atividade de transformação da natureza pelo ser humano. Os nexos humanos com o mundo e as relações entre os personagens apresentam-se a partir dos processos de objetivação e apropriação que caracterizam a forma humana de relação com a realidade.

No decorrer da história a autora coloca em destaque o modo coletivo de o ser humano se relacionar e produzir conhecimentos, visto que as ideias que se produzem no sentido de atender necessidades humanas não permanecem na história circunscritas ao indivíduo, ou seja, o livro aborda o princípio de que a produção de saberes é um processo que não ocorre isoladamente e não pode ser explicado pela subjetividade individual.

Do encontro de Nicolau com João ambos ficaram com duas ideias na cabeça e puderam articulá-las na produção de novidades. Esse mesmo processo ocorre com os demais personagens, no qual a partir do diálogo com Nicolau as pessoas podiam acumular ideias, mesmo que não

tivessem se envolvido diretamente, a partir das experiências próprias, com a produção de todas elas. Nicolau conversou com Maria, Pedro, Manoela e sempre na conversa aquilo que era ideia no começo da narrativa aparece como realizado na ilustração, apresentando pelas imagens o processo de superação da natureza pela atividade humana.

Nicolau conversou com uma porção de pessoas e se apropriou das experiências dessa coletividade: “E as ideias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras e a formar muitas outras ideias”. O livro infantil apresenta a importância dos processos comunicativos no sentido de acumular experiência e ainda afirma as possibilidades de que os processos de raciocínio ocorram a partir da realidade representada idealmente, possibilitando que a criança tome consciência, mesmo que de modo simples, do movimento do pensamento na produção do novo.

Nesse momento da história, aquele lugar em que cada pessoa tinha uma só ideia na cabeça já não existe mais, visto que as pessoas “começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça”. O livro se pauta pelo tema da transformação, visto que a partir de questões inerentes à mobilidade do pensamento concebe a realidade em sua totalidade como movimento. Atenta-se para o movimento inerente à transformação da natureza pelo homem, à dinâmica dos processos de pensamento e às transformações nas relações sociais, que ocorreram a partir da superação de situações concretas e pela produção de novas necessidades na relação do ser humano com o mundo.

Na história, as relações sociais sofrem reviravolta, pois o grupo de pessoas que se contentavam com uma ideia na cabeça não mais podem viver desse modo, criando necessidades até então inexistentes. O grupo de pessoas começou a procurar Nicolau para que ele contasse as ideias que tinha acumulado e que todos pudessem se enriquecer com uma porção de ideias produzidas coletivamente.

Nesse ponto do livro, a autora aborda o tema da necessidade de socialização dos conhecimentos, visto que o conhecimento produzido coletivamente por João, Pedro, Maria, Manoela, Nicolau e tantos outros não deveriam ficar em poder de poucos, representado pelo personagem Nicolau. Ele não poderia ser o único a se apropriar dos saberes que sistematizou a partir de suas conversas, desse modo o saber foi sendo socializado entre os adultos, até que nova necessidade surge nas relações sociais: as ideias (conhecimentos) acumulados precisam ser

apropriadas pelas novas gerações.

Os adultos começam a trazer os filhos para ouvir as ideias que Nicolau tinha para contar, até que a partir desse reconhecimento social do papel das ideias e da necessidade de socialização dos saberes para novas gerações aparece na história um lugar específico onde fosse possível Nicolau contar as ideias para as crianças.

O livro se encaminha para o final a partir da síntese em que socialmente se produziu a necessidade de um espaço específico para que as ideias acumuladas fizessem parte da existência dos indivíduos, mais particularmente das crianças. A atividade educativa e a escola apresentam-se como fundamentais a esse processo de humanização dos indivíduos, ganhando relativa independência em relação ao conjunto de atividades humanas que continuam ocorrendo no processo de reprodução da vida.

Surge a imagem de várias pessoas trabalhando em diferentes atividades, pessoas dentro de suas casas, produções humanas relacionadas à beleza, crianças brincando, pessoas contemplando a vida e a representação da escola em que Nicolau apresenta suas ideias para um grupo de crianças.

Após a transformação ocorrida no interior do livro, com destaque para a necessária relação dos indivíduos na apropriação de conhecimentos, a autora deixa espaço para que a criança desenhe as suas ideias na última página do livro, reconhecendo a necessidade de vinculação ativa da criança com os conteúdos trabalhados. Interpretamos que esse espaço, além de apontar para a necessidade de atitude responsiva da criança em relação ao enunciado objetivado no livro, comunica que os processos de elaboração de ideias são infundáveis e atuais.

O livro *Nicolau tinha uma ideia* aborda problemas múltiplos sobre a relação do ser humano com a realidade. Pouco aparecem momentos de magia, pelo contrário, ficam destacados os processos criativos do ser humano ao produzir realidade humanizada. No entanto, não acreditamos que essa história se constitua como um reflexo da realidade, visto compreendermos que, como na história anterior, a realidade é representada não naquilo que ela é, mas afirmativamente naquilo que deveria ser. Apesar de se fundamentar em conhecimentos sobre a relação do ser humano com a natureza, a pressupor o conceito de práxis, as relações sociais comunitárias que aparecem no livro em nada se assemelham com as relações sociais marcadas pela luta de classes e pela apropriação privada dos conhecimentos.

Se atentarmos para o individualismo crescente, para a competição característica de nosso tempo e para a racionalidade de que os indivíduos devem ser educados de forma desigual, em decorrência dos interesses produtivos, somos obrigados a reconhecer que a socialização dos conhecimentos ou a difusão comunitária de ideias que necessitam ser apropriadas pelas novas gerações está longe de se constituir realidade na vida das crianças. Nesse sentido, temos que a socialização dos conhecimentos ainda hoje é um problema a ser resolvido na sociedade que pressupõe formação diferenciada dos indivíduos.

O livro direcionado à criança apresenta-se como enunciado posicionado na luta ideológica, uma vez que a abordagem criada para contar a história de um grupo de seres humanos lidando com a vida apresenta nexos com a filosofia do movimento, demonstrando em uma rica síntese, o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento.

Articulado ao tema do pensamento, apresentaremos o livro de Eva Furnari (2006) que aborda a questão das ideias de modo completamente diferente do livro anterior, visto que não se refere explicitamente ao pensamento ou as ideias, mas ao seu modo o livro encontra-se articulado ao princípio do movimento. Apresentaremos o texto, novamente destacando que o humor que caracteriza o livro encontra-se nas articulações entre texto e ilustração.

Zig zag

Patinho feio
Lobo mau
-
Lobo feio
Patinho mau

Príncipe loiro
Dragão verde
-
Dragão loiro
Príncipe verde

Relógio confuso
Problema cabeludo
-
Problema confuso

Relógio cabeludo

Cadeira dobrável
Conversa mole

-

Conversa dobrável
Cadeira mole

Bolsa organizada
Planta carnívora

-

Planta organizada
Bolsa carnívora

Vassoura voadora
Conta difícil

-

Conta voadora
Vassoura difícil

Cabelo amarrado
Pensamento dramático

-

Pensamento amarrado
Cabelo dramático

Rainha emperiquitada
Árvore frutífera

-

Árvore emperiquitada
Rainha frutífera

Nariz empipocado
Sofá florido

-

Sofá empipocado
Nariz florido

Chapeuzinho vermelho
Bicho papão

-

Bicho vermelho
Chapeuzinho papão

Bule amassado
Reizinho mandão
-
Reizinho amassado
Bule mandão

Barba azul
Gato xadrez
-
Gato azul
Barba xadrez

Cientista inteligente
Sovaco peludo
-
Sovaco inteligente
Cientista peludo

Cachorro bravo
Pão quente
-
Pão bravo
Cachorro-quente
(FURNARI, 2006)

Notamos que a autora, a partir de uma abordagem inovadora, que foge dos padrões clássicos das histórias para crianças, ligadas à oralidade e ao desenvolvimento de uma narrativa, explora a vinculação da criança com o texto e com a ilustração privilegiando a relação lúdica da criança a partir de uma espécie de jogo de frases.

Apresenta muitas referências às histórias clássicas contadas para as crianças, visto que já no início do livro aparece o patinho feio, o lobo mau, seguindo com personagens ligados aos contos de fada: príncipe, dragão, rainha, chapeuzinho vermelho, reizinho mandão e barba azul. Existem referências tanto às histórias clássicas destinadas ao público infantil, quanto a modernas, como o reizinho mandão. A autora procura permanecer no universo infantil ao citar o bicho papão e ao abordar aspectos da realidade ligados ao cotidiano da criança, que tem que pentear o cabelo, resolver problemas da escola.

Nota-se que a autora concebe a criança como uma observadora do mundo e procura promover, a partir do livro, uma brincadeira envolvendo os processos classificatórios da realidade, colocando em questão o princípio da identidade. As duas afirmativas: patinho feio e lobo mau, por um lado organizam o mundo da criança a partir de uma frase reconhecida pela criança, no entanto, logo em seguida, a autora desarticula a classificação inicial mobilizando o raciocínio da criança a partir da fusão entre as frases, transformando o lobo em feio e o patinho em mau.

Produz-se um efeito divertido, sendo que a autora começa introduzir frases que cada vez mais se afastam de objetos e situações presentes no mundo real, apresentando enunciados que passam a privilegiar a produção ideal de coisas que não apresentam sentido na realidade exterior ao livro. São inúmeros os conteúdos abordados a partir da lógica de fundir as frases para produção de imagens engraçadas.

Observamos que ao final do livro fica aberta à criança, ou a qualquer leitor, a possibilidade de brincar livremente com as palavras a partir da fusão de frases nos moldes produzidos pela autora.

No entanto, além do aspecto lúdico, fundamental para construir a relação da criança com o livro, gostaríamos de destacar que mesmo que a autora não se refira explicitamente aos processos de pensamento ou à criação de ideias que refletem e refratam a realidade, a forma de construção da obra articula-se ao pressuposto de que os objetos e fenômenos se encontram em constante processo de movimento e transformação. A autora brinca com a estabilidade das frases e imagens produzidas por elas e orienta processo de experimentação no campo das ideias, visto que as crianças ao acompanhar o desenvolvimento do livro reorganizam a todo instante as próprias ideias, pois a brincadeira com as frases referenciam a reorganização das ideias das crianças.

Portanto, é o princípio do movimento e não o da estabilidade que orienta a produção da autora. O livro *Zig Zag*, apesar da abissal diferença em relação ao do Nicolau, encontra no pressuposto do movimento do pensamento fator de unidade, destacando-se particularmente o movimento inerente aos processos imaginativos.

O livro que trataremos a seguir se constitui como uma espécie de clássico da literatura infantil brasileira, tratando-se de mais uma obra que resiste ao tempo. Destaca-se que a partir dela

foram produzidas músicas e peças de teatro. Poetas consagrados, como Carlos Drummond de Andrade, se referiram ao livro *Flicts* de Ziraldo. Nesse sentido, essa obra é por nós entendida como uma força atuante no universo das relações sociais e mantém sua atualidade, visto que os problemas humanos que aborda continuam sendo reproduzidos socialmente. Trabalharemos com a edição de 2005, escrita e ilustrada pelo autor, lembrando que sua primeira edição data do ano de 1969. Segue a parte textual:

Flicts

Era uma vez uma cor
muito rara e triste
que se chamava Flicts

não
tinha
a
força
do
vermelho

não tinha a imensa luz do amarelo

nem a paz que tem o azul

Era apenas
o frágil e
feio
e aflito
Flicts

Tudo no mundo tem cor
Tudo no mundo é
Azul
Cor-de-rosa
ou Furta-cor
é Vermelho ou
Amarelo
quase tudo tem seu tom
Roxo
Violeta ou Lilás
Mas
não existe no mundo
nada que seja Flicts
- nem a sua solidão –

Flicts nunca teve par
Nunca teve um lugarzinho
Num espaço bicolor
(e tricolor muito menos
- pois três sempre foi demais)
Não
Não existe no mundo
nada que seja Flicts

Nada que seja Flicts

Na escola a caixa de lápis
cheia de lápis de cor
de colorir paisagem
casinha e cerca e telhado
árvore e flor e caminho
laço e ciranda e fita

não
tem
lugar
para
Flicts

Quando volta a primavera
A primavera
e o parque todo e
o jardim
todo
se cobrem de
cores

Nem uma cor
Ou
Ninguém
quer
brincar
com o
pobre Flicts

Um dia ele viu no céu
Depois da chuva Cinzenta
a turma toda feliz
saindo para o recreio
e se chegou para brincar:

“Deixa eu ficar na berlinda?”

Deixa eu ser o cabra-cega?
Deixa eu ser o cavalinho?
Deixa que eu fique no pique?”

Mas ninguém olhou para ele

só disseram frases curtas
cada um por sua vez:

“sete é um número tão bonito” disse o vermelho vermelho

“não tem lugar para você” disse o laranja

“Vá procurar um espelho” disse o amarelo

“Somos uma grande família” disse o verde

“Temos um nome a zelar” disse o azul

“Não quebre uma tradição” disse claro o azul-anil

“Por favor não vá querer
quebrar a ordem natural das coisas” disse violento o violeta

E as sete cores se deram as mãos e à roda voltaram
e voltaram
a girar

a girar girar girar a girar girar girar

e mais
uma vez
deixaram
o frágil e feio e aflito
Flicts
Na sua branca
Solidão

Mas
Flicts
não se emendava
(e por que
se emendar?)
não era bom
ser tão só
e um dia
foi procurar
trabalho

pra fazer
a salvação
no trabalho:
“será que eu
não posso ter
um cantinho
ou uma faixa
em escudo
ou brasão
em bandeira ou
estandarte?”

“Não há vagas”
falou o azul

“Não há vagas”
Sussurrou o branco

“Não há vagas”
berrou o vermelho

Mas
Existem mil
Bandeiras
Trabalho
pra tanta
cor
e
Flicts
Correu
o mundo
em busca
do seu
lugar

e
Flicts
Correu
o mundo:

pelos países mais bonitos

pelas terras mais distantes

pelas terras mais antigas

pelos países mais jovens

Mas nem mesmo as terras
mais jovens
as bandeiras mais novas
e as bandeiras
todas
que ainda vão ser criadas
se lembraram de Flicts
ou pensaram em
Flicts para ser sua cor
não tinham para ele
uma estrela
uma faixa
uma inscrição

Nada
no mundo é Flicts
ou pelo menos
quer ser

O céu
por
exemplo
é Azul

é todo
do Azul
o mar

“Mas quem sabe o mar
quem sabe?”
pensa Flicts agitado

“O mar é inconstante”

“É Cinzento
se o dia é
Cinzento
como
um imenso
lago
de chumbo”

“E muda
com o sol
ou a chuva
Negro
salgado ou

Vermelho”

E o pobre Flicts
Procura
Alguém
Para ser o seu par
um companheiro
um amigo
um irmão
complementar
em cada
praça e jardim
em cada
rua e esquina:
“Eu posso ser
Seu amigo?”

“Não”
avisa o
Vermelho

“Espera”
o Amarelo diz

“Vai embora”
lhe manda o
Verde

E mais uma vez sozinho o pobre Flicts se vai

UM DIA FLICTS PAROU
e
parou
de
procurar

Olhou para longe
bem longe
e foi subindo
subindo
E foi ficando
tão longe
e foi
subindo e sumindo
e foi
sumindo
e

sumindo

sumiu

Sumiu
que o olhar mais mais agudo
não podia adivinhar
para onde tinha ido
para onde tinha fugido
em que lugar
se escondera
o frágil e feio e aflito
Flicts

E hoje
Com o dia claro
mesmo com o sol muito alto
quando a lua vem de dia
brigar com o brilho do sol
a Lua é Azul

Quando a Lua
aparece
- nos fins das
Tardes de outono –
do outro lado
do mar
como uma
bola de fogo
ela é redonda
e
vermelha

E nas noites
muito claras
quando a noite é toda dela
a Lua é prata e ouro
enorme bola
Amarela

MAS
NINGUÉM
SABE
A
VERDADE

(a não ser
os astronautas)

que
de perto
de
pertinho

a lua é Flicts
(ZIRALDO, 2005)

O livro se inicia utilizando o reconhecido “era uma vez”, procurando definir quem é a personagem Flicts, afirmando de início que o herói da história é uma cor rara e triste. Nesse processo de definir a identidade da personagem o autor começa estabelecendo relação com o que essa cor não é. Utiliza na construção narrativa, de forma não explícita, a oposição igualdade – diferença: Flicts não tem a força do vermelho, não tinha a imensa luz do amarelo e nem a paz do azul.

Nas relações estabelecidas com o que a personagem não é, afirma-se a sua identidade diminuída em comparação com os demais: Flicts é apenas frágil, feio e aflito. Desse ponto de partida ou da definição inicial da personagem principal, o autor desenvolve a história contextualizando a cor Flicts no mundo e em relação com as demais cores, destacando que na “realidade” existe espaço para todas as demais cores, menos para a personagem principal. Observamos que junto ao texto escrito aparecem na ilustração todas as demais cores referidas e a cor denominada Flicts. Assim, essa palavra, que vem adquirindo significado cada vez mais elaborado no interior da história, diz respeito tanto ao personagem principal quanto à cor que surge empiricamente na ilustração.

Temos então a afirmação inicial, resultado da comparação com as demais cores, de que Flicts é frágil, feio e aflito. Mesmo nessa definição inicial, reconhecemos que mencionar que a personagem é aflito é o primeiro indício da não aceitação e do seu sofrimento com sua atual condição no mundo. Em seguida, insere a personagem no mundo, apresentando a realidade das relações no interior da história, seguida da afirmação de que Flicts é solitário. O mundo todo colorido não deixa espaço para a cor feia e frágil se expressar, ela não tem lugar e não pode se relacionar com as demais cores: não existe nada no mundo que seja Flicts; Flicts nunca teve par

ou um lugarzinho num espaço bicolor.

O desenvolvimento da narrativa na construção da cor Flicts parte de uma definição abstrata da personagem e logo a coloca em relação com o mundo e com as demais cores. Segue na argumentação com exemplos de que não há espaço para essa feia cor: nem na escola com as caixas de lápis de cor, nem no desenho das crianças, Flicts não se encontra na primavera ou no jardim que se cobre de cores. Afirma-se finalmente que ninguém no mundo quer se relacionar com a cor feia, frágil e aflita: ninguém quer brincar com o pobre Flicts.

Apresentada a contraditória situação, ocorre uma mudança de perspectiva na história a partir do reconhecimento de que no mundo a personagem não encontra espaço. Flicts inicia um processo de ações para que possa se integrar no mundo, buscando identificar-se com as cores felizes brincando que ela ainda não é. No início desse processo, a personagem “pede” às demais cores oportunidades para brincar, apresentando-se com humildade característica da aceitação de sua fragilidade e feiúra. Mesmo assim, inicia o processo que busca minimizar sua aflição. Flicts solicita educadamente um “sim” para o mundo das cores e recebe sete “nãos” indiferentes: as respostas são evasivas - sete é um número bonito; diretas – não tem lugar para você; agressivas – vai procurar um espelho; corporativas – somos uma grande família; pautadas na tradição – temos um nome a zelar ou não quebre a tradição.

Como síntese das respostas recebidas pela cor Flicts aparece na história o indicativo de que a feia cor não deveria quebrar a ordem natural das coisas, afirmando claramente que a realidade do seu mundo encontra-se organizada de modo a não permitir transformações. Observamos que o autor apresenta esse posicionamento colocando indícios no interior da história que destacam que a suposta ordem natural das coisas somente se mantém a partir de postura organizada das cores que se beneficiam com a ordem estabelecida: e as sete cores se deram as mãos e à roda voltaram e voltaram a girar. A aparente estabilidade é conseguida a partir de posturas ativas, ou seja, do movimento conservador.

Depois de uma primeira tentativa de superar a situação em que se encontra, Flicts volta a se deparar com a solidão. No entanto, a cor que nesse momento não faz opção para o conformismo toma a atitude de continuar enfrentando as adversidades. Nesse momento da história, Flicts não demonstra fragilidade, pelo contrário, suas ações se pautam pela não aceitação da suposta ordem natural das coisas, levando-o a continuar sua empreitada no sentido de superar

a situação de solidão: não era bom ser tão só e um dia foi procurar um trabalho para fazer a salvação no trabalho.

Nesse intuito, em atitude afirmativa empreende busca ativa de um lugar no mundo para trabalhar e novamente encontra como resposta muitos “nãos”. A dialética da busca pela vida do herói da história e a sua negação nas relações com vários personagens representados pelas cores é a tônica desse momento.

Ocorre que no esforço empreendido por Flicts para encontrar o seu lugar ele explora o mundo para além dos limites do início da história. Ele muda de lugar e na sua ação conhece lugares belos, distantes, se defronta com o antigo e com o novo. O fato de encontrar apenas negativas na vida, ao invés de estabilizar a personagem, pelo contrário, a mobiliza em direção à exploração do mundo. No entanto, somente a intenção individual de se integrar não é suficiente frente à dureza da “realidade” organizada por relações hierárquicas e de dominação.

A personagem central, nesse momento da história, já sofreu transformação interna, mesmo que sua condição não tenha sido superada: “Mas quem sabe o mar quem sabe? Pensa Flicts agitado”. A cor que luta por seu espaço no mundo encontra-se agitada e não mais aflita. Continua a sua busca, em um movimento constante de rebeldia frente à “realidade” organizada para seu assujeitamento e conformismo de se tratar de uma cor feia, frágil, sem lugar e amigos. Continua recebendo “nãos” de todas as formas apesar de seus argumentos: “não” avisa o vermelho, “espera” o amarelo diz e “vai embora” lhe manda o verde – continua sua luta para superar a solidão e encontrar um lugar no mundo.

A história se encaminha para uma situação tensa e de aparente impossibilidade de solução, visto que apesar das solicitações, das argumentações, da busca em vários lugares do mundo, o pobre Flicts mais uma vez se encontra sozinho. Observamos que a contradição apresentada na história considera a oposição inconciliável entre posições, visto que sua superação somente pode ocorrer com a transformação radical da situação geradora do antagonismo.

A essa altura da história ocorre algo inesperado: “um dia Flicts parou e parou de procurar”. Se a história terminasse nesse momento estaria configurada a vitória da injustiça e da discriminação e, o pior, comunicaria às crianças que as ações dos indivíduos contra a suposta ordem natural das coisas não produz nenhum resultado frente à força do mundo que controla os indivíduos.

Apesar das adversidades, segue a história. O personagem de fato não parou nesse momento da narrativa, mas mudou de direção, continuou sua caminhada rumo ao alto e se encontrou com a lua: que durante o dia é azul, que nos finais das tardes de outono é vermelha, que nas noites claras é amarela, mas que, no entanto, o que apenas os astronautas sabem: de perto pertinho a lua é Flicts. A personagem encontra um lugar de destaque e importância apesar de ter o reconhecimento dos poucos que podem ver a lua de perto.

A história é finalizada com a conquista da lua por Flicts. Destacamos que a personagem não ficou presa às circunstâncias em nenhum momento da história, culminando em uma conclusão em que todas as ações empreendidas pelo herói são sintetizadas no reconhecimento de seu valor no mundo em relação aos demais personagens, que insistiam em afirmar em todo momento sua posição de submissão. Ocorre transformação não apenas na personagem durante o processo narrativo, mas fundamentalmente nas relações da personagem com as demais cores.

A rebeldia de Flicts, que buscou, procurou, lutou, se transformou, foi premiada pela conquista de espaço de destaque no mundo. Na edição por nós considerada, no final do livro, encontra-se a assinatura do astronauta Neil Armstrong – o primeiro homem que pisou na lua – e a frase “The Moon is Flicts”.

Observamos que nessa história não foi apenas pela explicação racional e pela atitude de luta e inconformismo da personagem que a contradição tratada pôde ser superada. A solução para a situação insuportável de Flicts encontra no elemento mágico a possibilidade de rompimento da contradição, visto que a cor se desprende da “realidade”, sobe e de certa forma se “desconecta” do mundo que lhe é insuportável. A história “contada” por Ziraldo dialoga com a clássica história do patinho feio, mas se apresenta como enunciado ideológico posicionado na luta de classes atual.

Na oposição entre a produção do assujeitamento e a rebeldia, a história apresentada se posiciona favorável a ações de rebeldia contra relações injustas que se objetivam na sociedade. Esse enunciado apresenta a realidade autoritária que caracteriza as relações sociais no mundo estruturalmente organizado a partir da desigualdade, ou seja, realidade reproduzida a partir de modelo produtivo no interior do qual não haverá espaço para o conjunto dos seres humanos se beneficiarem de suas riquezas materiais e “espirituais”. A história de Flicts destaca o inconformismo do oprimido e o valor da rebeldia frente às injustiças do mundo.

Escrita para crianças, sintetiza conhecimentos que servem a qualquer leitor, contribuindo para a ampliação da consciência sobre o mundo. Destacamos que a situação problemática sintetizada na história se organiza a partir da compreensão da personagem em relação com as demais, ou seja, a personagem Flicts somente se apresenta no que é a partir das múltiplas relações que estabelece com as demais personagens e situações com que se defronta. Ele se define não por ele mesmo, mas fundamentalmente por suas ações no mundo que envolvem a particularidade das relações com as demais cores.

No decorrer da narrativa ocorrem transformações no modo de existir de Flicts. Considerando a tensão entre estabilidade – mudança, o autor coloca como pólo hegemônico o da transformação, visto que frágil, feio e aflito Flicts apresenta-se como uma personagem que luta e enfrenta as adversidades da vida. Continua sendo Flicts enquanto cor que lhe determina, mas não é a mesma personagem do início da narrativa, visto que incorpora em si a história de busca e superação das adversidades advindas de relações excludentes.

As análises realizadas sobre essas obras singulares procuram destacar a vinculação entre os conteúdos dos enunciados e os fundamentos lógicos do pensamento teórico, visto que as obras expressam a realidade e criam uma realidade em seu interior que revelam uma forma de se vincular e compreender a realidade. Está articulada a processos específicos de pensá-la com objetivo de produzir um tipo de conhecimento que consiga sintetizar aspectos essenciais da totalidade considerada. Nesse sentido, podemos perceber na forma de abordagem das obras os pressupostos dialéticos do movimento, da unidade de contrários e da totalidade, como orientadores da produção do livro infantil que podem ser percebidos em indícios contidos no interior das próprias histórias.

Destacamos mais uma vez que a literatura infantil é considerada como mediadora das relações sociais que se efetivam no espaço escolar, portanto os conteúdos referenciados pelo livro vinculam-se com os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar na medida em que se apresentam como desafio à compreensão das crianças. Os conteúdos presentes no livro devem também ser considerados em relação à totalidade das relações humanas, portanto atendo-se para o posicionamento na luta entre classes sociais, fazendo-se necessário identificar conteúdos que expressem a superação do conformismo e da resignação frente às adversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado neste trabalho permitiu que abordássemos inicialmente o tema pensamento (conhecimento) afirmando que esse “objeto” de reflexão somente pode ser compreendido nos nexos e contradições que o envolvem como fenômeno social e histórico. Considerou-se que o pensamento não se restringe às expressões individuais, na medida em que se vincula ao desenvolvimento, pela práxis, da relação consciente do ser humano com a realidade, pois ao mesmo tempo em que o gênero humano acumula conhecimentos sobre a natureza, o pensamento e a sociedade, sua mediação qualifica o processo infindável de aproximações com os objetos e acontecimentos do real.

A partir dessa dinâmica torna-se possível ao ser humano “reproduzir” o movimento da realidade no pensamento com o intuito de transformá-la de acordo com suas necessidades, que por sua vez, também se desenvolvem a partir da particularidade de como o trabalho se organiza e das relações sociais articuladas à reprodução da existência. Essa dinâmica possibilita acumular conhecimentos que sintetizam o processo histórico de relação humana com objetos e fenômenos da realidade. Desse modo, os conhecimentos sistematizados em categorias teóricas, funcionando dentro de sistemas conceituais, foram considerados em nosso trabalho como pensamento objetivado: como consciência social.

No entanto, o modo singular de o ser humano se relacionar com a realidade não prescinde de indivíduos que coletivamente se organizam para reproduzir as condições de existência e, do mesmo modo, o momento subjetivo inerente aos processos de trabalho ocorre por meio dos indivíduos inseridos em relações sociais concretas. Portanto, o fenômeno pensamento também apresenta como aspecto inerente os indivíduos e neles se desenvolve a partir de bases materiais: tanto as de natureza dada (biológica) quanto as resultantes de acúmulos culturais conquistados historicamente, destacando-se a mediação da linguagem.

Assim, o pensamento foi abordado a partir da psicologia entendendo o psiquismo como mediador da relação entre indivíduo e meio sócio-cultural, considerando o desenvolvimento na existência da “imagem” do mundo que funciona como orientadora da conduta individual no interior da realidade social, pressupondo que as ações humanas se encontram em unidade com a coletividade, com os objetos sociais e com necessidades históricas, inseridas, portanto, nas

atividades sociais. O pensamento enquanto categoria psicológica foi tratado em unidade com os conhecimentos (pensamento social objetivado), ou seja, com conteúdos históricos da relação entre ser humano e a realidade que ganharam forma exterior e estabilidade relativa como objetivação humana.

Destacou-se que esse “órgão”, o psiquismo, dá ao indivíduo conteúdo interno ao que é externo. Observamos que durante a apropriação da cultura, o que o indivíduo assimila no processo de interiorização não se caracteriza como mero reflexo da realidade que lhe é exterior, visto que o conteúdo internalizado é produzido, a partir de relações interpessoais, por processos individuais ativos que refletem e refratam os objetos e acontecimentos externos. O mundo que é exterior ao indivíduo é acessado pela mediação de relações sociais e ao mesmo tempo transformado em relações intrapessoais.

Nesse sentido, o pensamento foi considerado, com fundamentação em Vigotski (2001), em unidade com a linguagem, identificando no significado da palavra o elemento comum a ambos os polos da relação. Destacamos que os significados se desenvolvem na dinâmica dos processos vivos da existência e funcionam de modos particulares tanto nas relações de comunicação social quanto nos processos de pensamento. No entanto, a linguagem pressupõe sempre unidade entre os processos comunicativos e compreensivos da realidade.

Ao considerar o significado como unidade de análise do pensamento verbal ele foi concebido como uma espécie de “célula” que contém possibilidades explicativas desde os aspectos mais simples da relação do indivíduo com o meio exterior até elementos mais gerais referentes à mediação entre o indivíduo e o meio sócio-cultural em seus aspectos estruturais e superestruturais. Abordou-se o *significado* da palavra como aspecto supraindividual da relação do ser humano com a realidade, articulado com as possibilidades de que grupos humanos se entendam nos processos de comunicação social e com as necessidades intelectivas de apreender o real em sua concreticidade, apresentando-o como aspecto da palavra que possui grau de estabilidade decorrente da objetividade social que o constitui.

Apesar da referida estabilidade, consideramos em nossas reflexões que o significado da palavra não se realiza como algo fixo e perene, visto que os próprios significados se desenvolvem. Essas transformações ocorrem tanto se considerarmos o desenvolvimento sociocultural mais amplo, decorrente das formações sociais, quanto os processos de significação

inerentes à formação individual, pois os significados se transformam no decorrer da existência da pessoa em virtude dos níveis de generalização que se apresentam na sua “história” individual.

Nesse sentido, buscamos articular as teorizações sobre o significado da palavra com a posição da objetividade puramente social dos processos ideativos propostos por Ilyenkov (1977), justamente para destacar as tensões entre estabilidade – mudança inerentes a produção social de significados, reafirmando que, mesmo que o significado da palavra se articule predominantemente com os aspectos supraindividuais, que apresentam estabilidade, ele não é estático e etéreo. Observamos que as possibilidades de conhecer a realidade exterior independente dos nexos subjetivos individuais se relacionam a esses aspectos supraindividuais produzidos historicamente, permitindo a inteligibilidade do real.

Destacamos na reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento no indivíduo, considerando nossa preocupação com a educação infantil, a dialética entre os conceitos espontâneos e científicos, na medida em que defendemos a posição de que o pensamento teórico se constitua como parâmetro na organização das atividades das crianças. Partimos do reconhecimento de que o conceito científico, considerado sempre no interior de um sistema teórico, é apreendido pelos indivíduos a partir dos nexos e vinculações com os conceitos espontâneos.

Desse modo, procuramos observar que mesmo os “conceitos” espontâneos (pseudoconceitos), que caracterizam a mediação possível da criança com a realidade no momento da educação infantil, possuem distintos conteúdos quando consideramos as tensões e contradições da sociedade marcada pela desigualdade e luta de classes. Tomar consciência e refletir sobre os conteúdos com os quais a criança estabelecerá nexos durante o seu desenvolvimento foi considerado aspecto de suma importância, visto que o desenvolvimento futuro de relações conceituais da criança com a realidade ocorre nas bases dos conceitos espontâneos apropriados nos momentos anteriores à educação científica.

Portanto, mesmo que as atividades organizadas na educação infantil devam levar em consideração que os vínculos da criança com a realidade se organizam predominantemente a partir dos conceitos espontâneos, as ações sistematizadas pelo professor no processo de ensino, considerando o vir-a-ser da criança, podem orientar-se para o desafio de a criança se apropriar de conceitos científicos. Nesse sentido, em nossas reflexões, identificamos como problema a ser

enfrentado a necessidade de relação mais orgânica entre as atividades sistematizadas na educação infantil e o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental, considerando a dialética entre conceitos espontâneos e conceitos científicos no processo de desenvolvimento da criança.

Nossas reflexões foram orientadas pelo pressuposto de que nas relações escolares, para que a escola cumpra sua função na formação dos alunos, os conceitos científicos apresentam dominância em relação aos conceitos espontâneos. As reflexões sobre o desenvolvimento humano e particularmente sobre o desenvolvimento da criança pressupõem a necessidade de apropriação individual das conquistas sociais e históricas objetivadas pelo gênero. Desse modo, considerou-se a possibilidade de desenvolver no indivíduo, a partir das determinações da atividade de ensino, relações conscientes com a realidade, tornando-se necessária para isso a apropriação de conceitos científicos, iniciando o processo de relação com o real a partir de sistemas conceituais.

Reconhecemos que os processos compreensivos fundamentam-se nos conhecimentos conquistados pelo ser humano (pensamento social), assim, na relação do indivíduo com o meio sociocultural constatou-se a dominância do último, considerando que essas determinações não ocorrem somente a partir dos círculos imediatos de relações sociais em que se inserem os indivíduos, mas, principalmente, como determinação histórica, a pressupor a unidade entre a base material da sociedade e a superestrutura política, jurídica e ideológica a partir das quais se reproduzem as condições de existência.

Na síntese que procuramos produzir, foi reconhecido que o indivíduo se produz em diversos espaços sociais, a partir de vínculos com a família, com os meios de comunicação, com grupos sociais, igreja e escola. No entanto, destacamos o papel formativo da escola, visto que em seu interior encontra-se a luta incessante para que se torne possível organizar atividades que garantam o acesso à cultura humana nos níveis mais altos de elaboração, mesmo considerando que neste espaço institucional se objetivam relações contraditórias inerentes à sociedade de classes, sintetizadas nos opostos: qualificação (humanização) – desqualificação (alienação) e submissão - rebeldia.

Levamos em consideração em nossas reflexões que nas contradições acima destacadas o pólo de dominância das tensões apresentadas nunca é fixo, podendo no interior da escola se objetivar atividades cuja prevalência se encontre em ações de desqualificação e produção da

sujeição dos indivíduos, ou então, apresentem-se como resistência a essa tendência hegemônica, ao se objetivar ações motivadas pela qualificação dos alunos, na medida da apropriação dos conhecimentos, e pelo incentivo de relações ativas da criança com os conhecimentos e com as situações vividas no espaço escolar. Essas contradições se desenvolvem em decorrência das relações sociais que se efetivam no interior da escola e não independente delas.

Nessa perspectiva, refletimos sobre o desenvolvimento dos processos de pensamento a partir da apropriação de conhecimentos, atendo-nos para as articulações entre os aspectos psicológicos e pedagógicos referentes à tarefa de produzir nos indivíduos, a partir das determinações da educação escolar, capacidades intelectivas de vincular-se com a realidade a partir do pensamento teórico. Consideramos que essa forma de relação com a realidade produzida historicamente se vincula com o desenvolvimento da autonomia e controle consciente dos processos de pensamento. Assim, partimos do pressuposto que há necessidade de desenvolver nos indivíduos capacidades de conhecer e agir sobre a realidade de modo criativo e consciente, opondo-se às ações promotoras de submissão e passividade frente aos acontecimentos.

Em função da preocupação com a criança que integra o espaço da educação infantil e da necessidade de que se relacione com saberes sistematizados, traçamos o objetivo de analisar a literatura infantil como mediação cultural e uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento de crianças cuja atividade dominante é o jogo. Reconhecemos no livro infantil importante instrumento para a ação educativa do professor no sentido de veicular conhecimento à criança de modo a considerar suas possibilidades compreensivas e os desafios que podem representar o acesso às histórias infantis.

Como resultado da pesquisa foi possível produzir critérios para identificação de histórias produzidas para crianças que levassem em consideração aspectos éticos, vinculados à categoria de emancipação humana, considerando a necessidade de veicular junto às crianças obras que se orientem pela necessidade de produção da existência humana cada vez mais livre. Essa reflexão se deu a partir do reconhecimento de que a luta de classes também ocorre no campo ideológico, dessa forma, os livros destinados às crianças não são isentos em seus conteúdos das tensões inerentes ao nosso tempo histórico.

Na elaboração de critérios, foram também considerados aspectos estéticos, visto que chegamos à conclusão de que livro infantil, identificado como produção literária, somente pode

contribuir com a educação e com o desenvolvimento da criança na medida da sua realização particular, que pressupõe que a fruição da obra pela criança ocorra na perspectiva de que ela realize uma espécie de nova autoria, a partir de suas experiências pessoais.

Na comunicação estética, a obra é produzida duas vezes: criada pelo artista que a objetiva sintetizando aspectos essenciais da realidade e recriada por meio dos contempladores no processo pautado pela dinamicidade das relações sociais. No entanto, observamos que o movimento citado não ocorre como mera aventura individual, visto que o objeto de referência, no caso o livro infantil, é dotado de propriedades que coordenam a relação com seu conteúdo, ou seja, a necessária abertura para o leitor ou ouvinte ocorre a partir da referência da obra que se encontra presente nas relações sociais.

Na elaboração de critérios, por fim, pudemos destacar como aspecto a ser considerado na apresentação do livro infantil para a criança a dimensão cognitiva, vinculada às possibilidades compreensivas do real. Nesse sentido, atentamo-nos à tarefa de identificar nos livros destinados às crianças nexos com os fundamentos que sustentam a possibilidade de relação teórica com a realidade, pressupondo na abordagem dos fenômenos e situações tratadas no interior das histórias relações com os princípios dialéticos da unidade de contrários e movimento da natureza, da sociedade e do pensamento. Consideramos que essa forma de vinculação com as situações criadas no interior das histórias apresenta implicação com os conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância.

O trabalho empreendido, que se iniciou abordando o livro infantil com enfoque específico aos aspectos cognitivos e ligados ao desenvolvimento do pensamento, reconhece que o livro infantil sintetiza, enquanto forma e conteúdo, as três dimensões acima mencionadas, pois se articula com aspectos éticos e políticos, estéticos e também cognitivos. Evidente que não é todo livro destinado à criança que se caracteriza pela multilateralidade apresentada, pois existem materiais orientados para o consumo compulsivo, para a promoção do conformismo e para a produção de subjetividades massificadas, justificando a organização de critérios teóricos que orientem o olhar para as obras destinadas a crianças e auxiliem na tarefa de identificar elementos culturais que merecem ser assimilados por elas.

No movimento que partiu dos aspectos mais gerais acima sintetizados, pudemos analisar obras singulares, identificando no seu interior conteúdos que estivessem em consonância com os

critérios por nós produzidos. Assim, pudemos demonstrar que nessa mesma sociedade que produz livros de qualidade questionável e com posicionamentos que privilegiam a produção da passividade, iniciando o processo de captura da subjetividade da criança para a conformação, disciplina cega e obediência, também é possível encontrar produções que antagonizam com essa posição, privilegiando o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como “instrumentos” a serviço da emancipação humana, posicionado na luta de classes que se mobiliza no campo ideológico.

Portanto, a identificação do livro infantil que poderá mediar relações escolares, longe de se constituir tarefa simples, rotineira e até espontânea, é aspecto complexo que pressupõe uma relação teórica envolvendo a compreensão do desenvolvimento da criança, consciência política das contradições sociais e posicionamento ético. Observamos ainda, que concomitantemente a identificação de conteúdos a que as crianças terão acesso no espaço da educação infantil, é necessário produzir junto ao grupo de alunos as formas mais adequadas de apropriação de seus conteúdos.

Desse modo, gostaríamos de destacar que nossas reflexões apontam para a essencialidade do professor no processo de ensino e na condução das relações com o livro infantil. O livro é apenas um “meio” a ser utilizado, no entanto a “riqueza” das relações estabelecidas a partir dele está articulada com a qualidade da formação do professor.

Com as fundamentações apresentadas na pesquisa, defendemos a posição de que a literatura objetivada em livros infantis destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo, quanto na forma de relação que se estabelece com as crianças. No entanto, faz-se necessário reafirmar que não é todo livro infantil que comporta essas possibilidades e, do mesmo modo, nem todo tipo de relacionamento humano envolvendo o livro infantil permite às crianças relação literária com a obra lida ou ouvida. Assim, a aula mediada pelo livro infantil torna-se um processo “artesanal” para que a vinculação de um grupo de crianças com as histórias possa desenvolver nova sensibilidade e consciência social.

A vinculação da criança com o texto literário objetivado no livro infantil e lido pelo professor torna-se problema complexo visto que a literatura permite diferentes graus de

profundidade na leitura, podendo sua compreensão ficar submetida ao chamado sentido externo do texto, mais imediato da história, ou ser apreendido em sentido mais profundo ou essencial da narrativa, considerando as vivências internas das personagens. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 477), “Toda frase viva, dita por um homem vivo, tem o seu subtexto, um pensamento por trás”.

O problema que se coloca é em que medida o professor “decifra” para o grupo de alunos o sentido interno do texto? Cabe a ele decifrar o texto para as crianças?

Para utilizar um exemplo de uma história por nós analisada, se considerarmos o significado da palavra Flicts que foi apresentada para as crianças a partir do livro, ela não será a mesma para todas as crianças e se encontrará associada a graus distintos de generalização principalmente se for comparado com a interpretação do adulto. Flicts pode significar para determinada criança, presa à empiria da ilustração, apenas uma cor ou significar muito mais, quando a criança verbaliza “coitadinho do Flicts”, demonstrando que compreendeu, a partir de aspectos de identificação e valoração emocional, as condições em que se encontrava a personagem em relação às demais.

A palavra Flicts comunica situações multilaterais e comporta o movimento da personagem apesar de manter-se como cor que se apresenta aos órgãos do sentido da criança. Flicts, no entanto, sintetiza todo o movimento e relações empreendidas pela personagem.

“A palavra, depois de passar através de uma obra literária, incorpora toda a diversidade de unidades semânticas nela contida e, pelo seu sentido, passa a ser como que equivalente a toda obra em seu conjunto” (VIGOTSKI, 2001, p. 469).

Retornando aos questionamentos apresentados sobre o posicionamento do professor em relação aos pensamentos contidos nas obras infantis, sem querermos dar resposta conclusiva, reafirmamos o caráter artesanal do processo envolvendo a vinculação da criança com a história. Posicionamo-nos favoráveis à organização de momentos nos espaços de sala de aula em que o adulto sistematize sua interpretação sobre a obra, permitindo à criança nova “leitura”, visto que o grupo de crianças, com o auxílio do professor, pode ter o “olhar” orientado para os conteúdos tratados no livro que não poderiam ser apreendidos de modo independente.

Essa ação do professor pode constituir-se como modelo de vinculação com o texto para a criança, destacando a necessária relação ativa com a história objetivada no texto e na ilustração e demonstrando que ao livro é inerente a apresentação de desafios ao pensamento. No entanto,

pressupomos que antes que se estabeleçam relações com a história no sentido de “decifrar” aspectos não tão evidentes para a criança, é necessário que a própria criança se vincule com os conteúdos da história a sua maneira e a partir de suas experiências. Assim, avaliamos que é necessário organizar atividades para que as crianças possam expressar sua compreensão em relação aos conteúdos e organizem suas respostas.

A defesa da necessidade de intervenção adulta na interpretação dos livros, articulada à atividade de ensino, não significa a adesão a posturas que fecham a história no sentido da doutrinação da criança ao veicular a famosa moral da história, apresentando unilateralmente normas externas para controlar comportamentos supostamente inadequados das crianças. O que pressupomos é justamente o contrário, que o professor demonstre a riqueza de possibilidades interpretativas que se encontram nos livros infantis, considerando tanto o conteúdo quanto a forma do livro, contemplando as contribuições das crianças a que o professor já teve acesso a partir da ação anterior pautada na liberdade na produção de respostas pelas crianças.

Observamos que o trabalho de análise do professor junto às crianças em relação às histórias infantis, destacando possíveis conteúdos internos do texto, não precisa ocorrer em todos os livros apresentados, tornando-se necessário avaliar as singularidades das histórias e o momento do grupo de crianças. No entanto, a organização de atividades que permitam momentos de vínculos ativos das crianças com o conteúdo apresentado a partir do livro infantil é essencial, na medida em que permite às crianças decodificarem a história e expressarem respostas.

Nos materiais por nós analisados, pudemos identificar que o livro, como objeto social, traz possibilidades de revelar para crianças de cinco ou seis anos, na medida da sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos humanos em seus aspectos essenciais, apresentando de modo indireto, no campo das ideias, movimento e contradições inerentes à prática social. Utilizando-se de abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articula-se com a relação teórica diante do mundo. Assim, podemos afirmar que o livro infantil pode constituir-se como fator determinante no desenvolvimento do pensamento da criança somente se for utilizado de forma a respeitar sua estrutura literária, ou seja, pode ensinar na medida em que promove relação literária da criança com o objeto social livro infantil, pois se essa particularidade não for respeitada o livro pode se constituir como mero meio de doutrinação da criança.

Essa observação ocorre em virtude do pressuposto de que a relação literária presume

compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos que aborda, articulando-se com o princípio dialético da totalidade. A vinculação com a obra literária pressupõe reconhecer o princípio do movimento do real em vários sentidos: nas transformações no interior das histórias infantis, nas mudanças de enfoque em relação aos fenômenos e acontecimentos abordados e na mobilização necessária do pensamento para que o leitor ou ouvinte possa criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Assim, encontramos nexos entre um tipo particular de produção literária destinada às crianças com o “caminho” dialético de abordar a realidade, que é pressuposto para o desenvolvimento do pensamento teórico. Acreditamos que a relação por nós abordada tem muito ainda a ser explorada, principalmente a partir da organização de pesquisas que sistematizem os modos característicos de como as crianças recebem as histórias infantis, considerando a atividade dominante e a periodização proposta por Elkonin (1987), de modo que permita acompanhar a dialética entre sentido pessoal e significado das histórias para a criança.

Consideramos que os conteúdos presentes nas obras infantis trazem a preocupação de se apresentarem de forma acessível à criança e, além disso, podem se organizar a partir de relação conceitual com a realidade, constituindo-se como desafio à interpretação da criança. O “problema” exposto para o grupo infantil que se relaciona com a história contada, fundamentado em saberes concretizados na forma artística, pode ativar os processos de pensamento no sentido de apreensão da obra, assim, esses conteúdos apresentam-se como determinação ao movimento do pensamento da criança e ao mesmo tempo indicam que a realidade não se limita aos seus aspectos aparentes e muito menos se caracteriza pela estabilidade.

Ao considerarmos que na relação do indivíduo com a realidade o “conceito” sistematizado historicamente lhe é anterior, temos que na educação infantil a apresentação de histórias significa vinculação com conhecimentos que sintetizam nexos teórico com a realidade. Mesmo que o livro não se estruture como teorização, a pressupor um sistema teórico em funcionamento, a concreção da obra se vincula à relação conceitual do autor, visto que apresenta como unidade a expressão da realidade e a criação de uma realidade que existe apenas no interior da obra.

Acreditamos que para trabalhos futuros é necessário melhor explorar as relações entre as peculiaridades do reflexo estético e o reflexo científico, pois conforme Peixoto (2003), a arte fixa a particularidade, sendo que nela se encontra superada tanto a singularidade da situação abordada

quanto a universalidade. Nesse sentido, a particularidade é uma espécie de generalização artística, alcançada sinteticamente pela elaboração de imagens *brilhantes e típicas* da vida. No entanto, o resultado não se caracteriza como “cópia” da vida real, pelo contrário, define-se pela transformação ideal da realidade, que sofre refração ao passar pelo processo de criativo.

No caso das histórias infantis, o típico apresentado nos personagens se caracteriza como uma síntese particular, que une aspectos da generalidade e da singularidade. A construção artística do típico se caracteriza como tentativa de assimilar, em uma unidade, caráter complexo do movimento da existência humana, portanto ele vai se constituindo no decorrer da narrativa, apresentando contradições, tensões, problemas a serem solucionados, de forma a não buscar uma reprodução fiel da realidade em seu conjunto, mas com o objetivo de concretizar na forma artística representação de verdades superiores que, muitas vezes, não podem ser encontradas na realidade vivida espontaneamente.

Desse modo, na produção da obra é necessário se ater à vida concreta dos seres humanos e captar o movimento real em sua diversidade e multiplicidade, fundindo na sua particularidade momentos essenciais apreendidos pela relação teórica com a realidade. Exatamente na possibilidade de fixação dos aspectos essenciais do real no particular e na capacidade de evocar e suscitar experiências que encontramos na literatura infantil possibilidades de a criança ter acesso aos conhecimentos que superem a cotidianidade das relações imediatas e pragmáticas com o real.

O livro infantil como concreção do pensamento na forma artística pode constituir-se em importante determinação no sentido de apresentar bases de um modo de se vincular com o real pautado no movimento, na contradição e nas possibilidades de superação das circunstâncias, característicos da vinculação teórica com a realidade.

Por fim, afirmamos que mesmo que esse objeto social possa apresentar-se como meio de reprodução do ideário que justifica o funcionamento da sociedade capitalista e suas injustiças, posições antagônicas resistem: revelam a partir de sua particularidade os limites desse modo humano de se reproduzir e abrem possibilidades de inserir as crianças em atividades que permitam a apropriação de conhecimentos, com vistas ao desenvolvimento da qualificação teórico-técnica e da compreensão crítica às posturas baseadas em relações assimétricas, articuladas à produção da submissão nos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGAMO, G. A. **Fundamentos teóricos do método de resolução de problemas ampliados**. 2006. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BRENNAN, I. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BETTELHEIM, Charles. **A luta de classes na União Soviética**: primeiro período (1917-1923). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CANTON, K. **O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, R. S. **Nascer sabendo**. Ilustrações de Glair Arruda. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2007.

DAVIDOV, V. **Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Ideal e idealidade segundo Ilyenkov: contribuições para a reflexão filosófico-

educacional contemporânea. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. CD-ROM. GT de Filosofia da Educação.

_____. A educação Escolar e o conceito de vida cotidiana. In: _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959 (publicação original).

FREDERICO, C. A arte em Marx: um estudo sobre os “Manuscritos Econômicos-Filosóficos”. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, n. 42, p.1-24, 2004.

FURNARI, E. **Zig Zag**. São Paulo: Global, 2006.

GALPERINE, P. Essai sur La formation par étapes des actions et des Concepts. In **Recherches Psychologiques en U.R.S.S**. Moscou: Editions du Progrès, 1966.

GENRO FILHO, A. **Marxismo, filosofia profana**. Porto Alegre: Tchê, 1986.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1970 (publicação original).

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987.

LIÉNKOV, E.V. **Lógica dialética**: ensaios de história e teorias. Moscou: Progreso, 1977.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas homem).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. A imagem do mundo. In: GOLDER, M. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Xamã, 2004.

LURIA, A. R. **Consciencia y linguagem**. Madrid: Visor, 1984.

MARTINS, L. M. Educação Infantil: assumindo desafios. In: SILVA, A.; SANTOS, B. R.; SEQUEIRA, C. H. (Orgs.). **Infância e adolescência em perspectiva**. São Vicente: Prefeitura Municipal de São Vicente, 2006. p. 66-76.

MARX, K. **O capital** – volume I: O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**, Moscou: Progreso, 1980.

POMPEO, C. **Velhinhas e galinhas**. São Paulo: Roda & Cia, 2007.

PRADO JUNIOR, C. **Dialética do conhecimento**. Tomo I, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

RANIERI, J. Apontamentos sobre a chamada teoria estética: contribuições ao tema sob perspectiva materialista. In: CARDOSO, C. M. (Org.). **Humanidades em comunicação: um**

diálogo multidisciplinar. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROCHA, R. **Nicolau tinha uma ideia**. São Paulo: Quinteto, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Onze teses sobre educação e política. In: _____. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. In ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÉVE, L. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. In: CLOT, Yves (Dir.). **Avec Vygotski**. 2e. édition augmentée. Paris: La Dispute, 2002.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación e el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas – tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

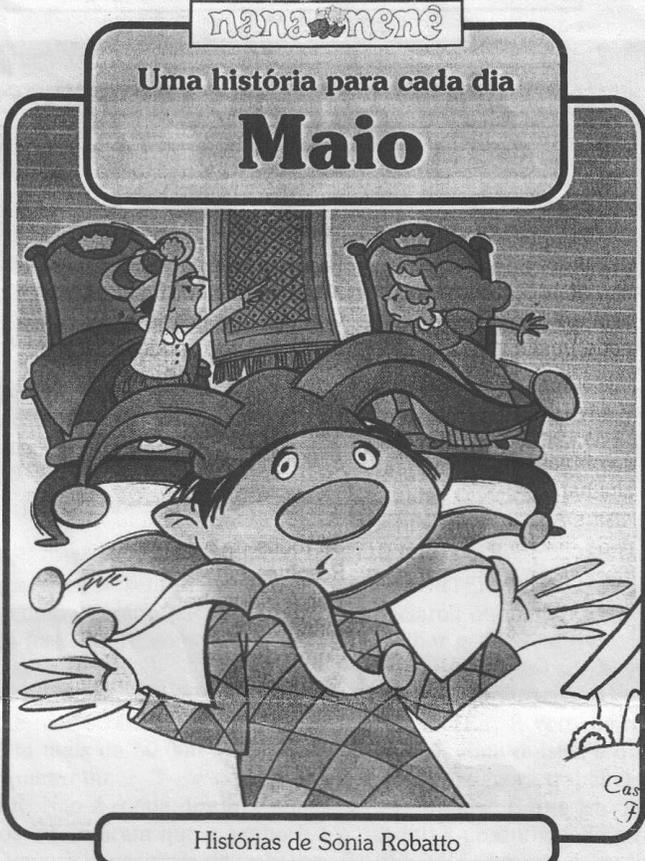
_____. O método instrumental em psicologia In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZIBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZIRALDO. **Além do rio**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

_____. **Flicts**. 62. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005 (Mundo colorido).

ANEXO 1



nana nenê
Uma história para cada dia
Maio

Histórias de Sonia Robatto

Casa Encantada
Fone: 38-2299

Estúdio Sonia Robatto
Sonia Robatto (autoria das histórias)
Arlene Alonso e Sonia Robatto (projeto e execução editorial), Walter Ono (direção de arte), Elvira De Bellis (coordenação), Ismar Leal (preparação de texto)

Título da obra: **Nana Nenê — uma história para cada dia**
© 1992 by Sonia Robatto

Direitos desta edição em língua portuguesa para o Brasil adquiridos por Editora Globo S.A. — Rua do Curtume, 665, CEP 05065-001, São Paulo, SP, Brasil.

Em co-edição com Globo Cochrane Gráfica Ltda. — Rua Joana Floresta Storani, 676, CEP 13280-000, Vinhedo, São Paulo, Brasil.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em computador ou transmitida de qualquer forma e por quaisquer meios, eletrônicos, mecânicos, por fotocópia, gravação ou outros, sem a permissão expressa e escrita do titular dos direitos autorais.

Coleção completa: ISBN 85.250.1189-4
Impressão e acabamento: Globo Cochrane Gráfica Ltda.

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte — Câmara Brasileira do Livro, SP

Robatto, Sonia
Nana nenê : uma história para cada dia : janeiro / histórias de Sonia Robatto. — São Paulo : Globo : Globo Cochrane, 1993.

Obra em 12 vol.
ISBN 85-250-1189-4

1. Literatura infanto-juvenil I. Título.

93-2969 CDQ:028.5

Índices para catálogo sistemático:
1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

ANEXO 2 – Ficha referência para identificação de livros infantis

Aspectos pertencentes ao Grupo 1:

- fenômenos são tratados de forma isolada e independente uns dos outros;
- a realidade é vista como algo em estado de repouso e imobilidade;
- o desenvolvimento é considerado como um simples progresso de crescimento no qual no início já estaria engendrado o ponto de chegada;
- a realidade é considerada sem qualquer tipo de contradição.

Aspectos pertencentes ao Grupo 2:

- a realidade é considerada como um todo único, coerente. Os objetos e fenômenos estão ligados organicamente entre si, dependem uns dos outros, se condicionam reciprocamente;
- objetos e fenômenos aparecem como meio e manifestação de outros dentro de um certo todo;
- a realidade é considerada em estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, onde alguma coisa sempre nasce e se desenvolve, alguma coisa se desagrega e desaparece;
- o processo de desenvolvimento é tratado como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, ou seja, resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais;
- objetos e os fenômenos da realidade implicam contradições internas, pois eles contêm todos um lado negativo e outro positivo, um passado e um futuro, todos contêm elementos que desaparecem ou se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o antigo e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.