

**SUBJETIVIDADE, ALTERIDADE,
EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROBLEMATIZAÇÕES À LUZ
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL***

Andréa Vieira Zanella**

Resumo: a teoria histórico-cultural, cunhada por Lev Semionovich Vygotski em princípios do século XX, vem se consolidando no cenário acadêmico como importante referencial para a compreensão de complexas questões, em diferentes áreas do conhecimento. Seu reconhecimento e atualidade decorrem, em grande parte, do modo original como o processo de constituição do singular, denominado por grande parte de seus seguidores de subjetividade, é apresentado: como complexo movimento, social, cultural e histórico, inexoravelmente amalgamado às relações com um outro, à alteridade. É objetivo deste artigo apresentar esta discussão, problematizando os conceitos e algumas de suas implicações para a prática docente na educação infantil.

Palavras-chave: Subjetividade. Alteridade. Vygotski. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil.

A teoria histórico-cultural foi alicerçada nas primeiras décadas do século XX e desenvolvida desde então via esforço de pesquisadores de diferentes países e regiões geográficas. Apesar das variadas vertentes e direções assumidas, o legado primeiro, cunhado por Lev Semionovich Vygotski, continua sendo reconhecido como referência e foco de estudos em diferentes perspectivas e condições. Estes estudos visam, por um lado, difundir as ideias de Vygotski e, por outro, contribuir para o aprofundamento de conceitos e o desenvolvimento de aspectos que ficaram em aberto em seus escritos. Trata-se, portanto, de importante teoria que vem se consolidando no cenário acadêmico e contribuindo para a construção de um olhar historicamente situado e culturalmente reconhecido, necessário à compreensão das relações complexas que conotam a existência humana e o delineamento de possibilidades para sua reinvenção.

Se por um lado Vygotski é autor do início do século passado, algumas características de seu legado o caracterizam como contem-

porâneo, a saber: várias das discussões que apresenta problematizam questões de seu tempo, porém que ainda hoje inquietam e perturbam inteligibilidades dominantes; várias de suas contribuições abrem perspectivas investigativas e demandam esforços no sentido de virem a se constituir como ferramentas para a compreensão e intervenção social; sua teoria é complexa, aberta e desafiadora, sendo a mesma lida e apropriada de diferentes maneiras, a depender das referências de seus leitores. Por conseguinte, trabalhar com o legado de Vygotski é tarefa complexa, pois se para muitos suas teorizações podem parecer superadas, para quem lê Vygotski a partir de seus próprios textos – e a edição espanhola das Obras Escolhidas é a referência no ocidente - há muito a ser apreendido. Mais do que quantidade, a questão é a qualidade da leitura, a qual requer: o movimento do conjunto da obra para aspectos específicos e vice-versa; a escuta das vozes sociais com as quais o autor dialoga e que conotam a entonação de seu discurso; a imersão e o distanciamento que possibilitam compreender a riqueza de seus postulados para a problematização da realidade atual.

Os movimentos de imersão e distanciamento consistem em desafio maior se consideramos que no Brasil, assim como em diversos outros países, a teoria de Vygotski foi difundida por educadores interessados especificamente em suas contribuições para os processos de escolarização formal. Essa, no entanto, era uma das preocupações do autor, em um momento específico de sua trajetória acadêmica e relacionada com seu engajamento ao projeto político da revolução soviética. Importante destacar que suas contribuições teóricas extrapolam em muito essa direção, sendo profícuas no meu entender as discussões atuais que se fundamentam em seus escritos sobre arte (DELARI JUNIOR, 2011; ZANELLA, MAHEIRIE, 2010) ou sobre temáticas que transversalizam variadas áreas do conhecimento, como a questão das vivências, da memória e das emoções (TOASSA, 2011; SAWAIA, 2006; SMOLKA, 2006).

Vygotski vêm para as áreas da psicologia e educação através da arte, pois buscava compreender e explicar o ser humano como produtor de cultura constituído culturalmente e marcado pelas condições do contexto e época em que vive. A dialética objetivação e subjetivação mediada pelo ato criador é o âmago de sua teoria e se irradia para muitas direções e com interlocutores variados.

A leitura da teoria de Vygotski para fins de aplicação direta aos processos de escolarização é, portanto, limitadora e restritiva, posto que

há contribuições em seus escritos que podem, por outras vias, trazer ricas pistas para as problematizações no campo educacional, sejam estas decorrentes de contextos formais ou informais. Sinteticamente falando, a teoria de Vygotski é, fundamentalmente, um manancial importante e rico para a compreensão da realidade humana e da dimensão psicológica dos sujeitos que nesta e com esta realidade são (re)produzidos e que ao mesmo tempo a (re)produzem.

Compreendendo então a infrutífera busca de respostas diretas e imediatas no legado de Vygotski para problemáticas advindas do campo educacional, apresentarei neste texto suas contribuições e de autores que trabalham com seus escritos às temáticas subjetividade e alteridade para, a partir destes, discutir algumas questões que se apresentam aos educadores que trabalham com educação infantil a partir do seu referencial. A estas temáticas se interligam inexoravelmente várias outras, como objetividade e subjetividade, identidade e diferença, eu e outro, as relações singular e coletivo, de pessoas com os contextos nos quais se inserem e ativamente participam, de contextos próximos e distantes, espacial e temporalmente. Aparentemente diversas, não raro demarcadas por fronteiras cunhadas a partir de lógicas disciplinares, essas temáticas e as discussões que engendram se interrelacionam e constituem mutuamente, a exigir um pensamento complexo para sua compreensão. E o que vem a ser isso?

Edgar Morin esclarece que “...‘complexus’ é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1998, p. 188). Pensamento complexo, portanto, é pensamento/emoção/afecção/corpo que adentra um tecido/problemática seguindo alguns de seus fios, analisando suas trajetórias, conexões e possíveis efeitos de suas aproximações e distanciamentos.

Relacionadas ao campo educacional, outras tantas discussões se conectam a estas, complexificando ainda mais o tecido que as congrega. Necessário se faz então delimitar algumas delas para evitar o risco da superficialidade característico de problematizações descontextualizadas das condições de emergência que as engendram.

O convite para proferir conferência no VIII Simpósio do Departamento de Educação, XIII Seminário Integrado do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa - PPGE e III Encontro Integrado do Programa Institu-

cional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) PUC Goiás, realizado em dezembro de 2012 na cidade de Goiânia, foi o disparador da discussão; o contato com a audiência via conferência proferida, possibilidade para seu desenvolvimento; e o convite para integrar este dossiê, por fim, o motivo para a escrita que entrecruza as questões teóricas com o campo da educação infantil. Escrita, portanto, cunhada na interlocução com muitos outros, convite à leitura que problematize o aqui dito na contraposição aos tantos não ditos que povoam as relações em contextos de aprender/ensinar/aprender e, mais especificamente, as relações com crianças pequenas na educação infantil.

SOBRE SOCIAL E SINGULAR, EU E OUTRO

Em uma de suas andanças pela América Latina, Eduardo Galeano recolheu a seguinte história:

um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

– A uva – sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é (GALEANO, 2003, p. 16).

Pensar a possibilidade anunciada por Eduardo Galeano - de gente ser palavra que conta o que a gente é - provoca rumores em concepções ainda vigentes que afirmam a existência de um eu anterior às condições de sua própria produção. Um eu descolado de um outro, de muitos outros. A “gente” de que fala Galeano é ao mesmo tempo substantivo genérico e singular: gente qualquer um, gente todos nós, humanidade, gente eu, gente você.

Na psicologia, as discussões sobre esse tema são caras: as várias vertentes que caracterizam este plural campo de conhecimentos sustentam e sustentam-se em determinados modos de conceber o processo de constituição do que se apresenta como singular. Algumas dessas vertentes apresentam essas discussões via teorizações sobre o processo de desenvolvimento humano, sendo a infância e a adolescência privilegiadas.

Assim como em relação a outras temáticas, nos escritos de Vygotski é possível apreender a questão do processo social, cultural e histórico de constituição do sujeito tanto em problematizações mais

gerais, como no Manuscrito de 1929 (VYGOTSKI, 2000), como em discussões mais específicas em que o autor apresenta e discute diferentes momentos do ciclo vital a partir do diálogo com as teorias do desenvolvimento humano então vigentes (VYGOTSKI, 1995). Destaca-se nesses escritos a compreensão de que, juntamente com modificações graduais, rupturas são fundamentais no processo de constituição do singular/social, independente da direção que este venha a tomar, assim como o são no movimento da sociedade em geral bem como nos espaços cotidianos. Rupturas, por conseguinte, são fundamentais às transformações nos modos de viver, de estar em relação com outros e consigo mesmo, no movimento de todos e de cada um de nós.

Essas rupturas são denominadas pelo autor de crises e constituem o fundamento do processo de desenvolvimento do ser humano (VYGOTSKI, 1995). Dialogando com pesquisadores de diferentes orientações teórico-metodológicas sobre esse processo, Vygotski rompe com o que até então vinha sendo proposto em pelo menos duas direções: ao reconceituar desenvolvimento - embora mantendo a denominação - e ao explicá-lo não somente como resultado de um processo evolutivo, gradual, cumulativo, mas fundamentalmente como síntese decorrente de crises, de momentos de ruptura onde toda a atividade humana se reorganiza sob novas bases: “o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Desde o princípio o desenvolvimento é de tipo revolucionário. Em outras palavras, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo” (VYGOTSKI, 1995, p.156).

Evolução e ruptura, continuidade e descontinuidade, mudanças quantitativas e qualitativas, convivem em um mesmo processo, marcado pela complexidade e heterogeneidade característicos do humano. Nessa perspectiva, os saltos revolucionários no processo de desenvolvimento são possíveis em razão das crises ou rupturas, o que nos permite ler essas crises em sua dimensão afirmativa, pois anunciam devires.

O importante a destacar nesta discussão, e que a história de Galeano nos ajuda a compreender, é a condição relacional do que se afirma como singular. Vygotski destaca que cada pessoa “é um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (2000, p.33). Cada pessoa é sempre e concomitantemente muitas, e pode vir a ser outras tantas: é um agregado que se faz carne, é a multiplicidade que se faz um. A gre-

gado visceralmente interligado e que se dissipa em composições múltiplas, em variadas possibilidades de vir a ser, sendo factível pensar o seu desenvolvimento como processo em aberto: processo cujas direções vão sendo delineadas no próprio percurso, a partir das condições que se lhe apresentam e do modo como ativamente a pessoa com relação a estas se posiciona, aceitando-as, negando-as, transformando-as, inventando outras e outras.

Essas condições podem ser compreendidas em diferentes espectros: relacionadas à época em que se vive e ao desenvolvimento técnico, científico, cultural, político que a conota; relacionadas às mediações a que tem acesso, sejam estas características do grupo social mais amplo e/ou próximo, das instituições, das experiências cunhadas nas relações com muitos outros com os quais convive, direta ou indiretamente; e, decorrentes destas mediações, as condições de cada pessoa, social e historicamente constituídas, ao mesmo tempo volitivas, afetivas, cognitivas, sensíveis. Em outras palavras, é possível afirmar que esse conjunto de variadas condições compõe as possibilidades éticas, estéticas e políticas de cada pessoa e balizam seu modo de estar em relação com outros e responder aos desafios que a vida continuamente se lhes apresenta.

Mas como explicar esse processo de encarnar as relações sociais, de constituir as condições singulares a partir das relações com outros, enfim, de constituir-se pessoa? Encarnar, entranhar, corporificar, são expressões fortes que dão a dimensão da potência do próprio processo de se tornar gente, de se fazer um, complexus amalgamado aos infindáveis fios que nos unem aos outros, às culturas plurais com as quais convivemos e intensamente dialogamos, à história. Encarnar, processo de transformação do supostamente dado – o biológico – em corpo, culturalmente constituído. E essa encarnação se produz via atividade humana, cuja característica principal é o fato de ser semioticamente mediada, ou seja, de ser mediada por produções sociais/culturais reconhecidas como signos.

Os signos são, de acordo com Vygotski (1996), meios de comunicação. Meios, mediadores, elos a relacionarem um a um ou vários outros, de alguma forma. Na condição de meios de comunicação, nos dizem algo sobre aquilo a que se referem, sob um determinado aspecto e em uma perspectiva historicamente partilhada. Mas o algo que nos dizem não é estanque, modifica-se na medida em que se modificam as relações com o que vemos, ouvimos, sentimos, bem como o modo como a elas nos referimos.

Um signo somente é reconhecido enquanto tal em virtude de sua significação, ou seja, dos sentidos que os conotam enquanto tal, sentidos esses social e historicamente produzidos e continuamente transformados, reinventados. A dimensão simbólica, portanto, é constituinte do signo, e é a esta que nos referimos e com a qual nos relacionamos, tensionando-a constantemente.

A palavra “vinho”, na história de Eduardo Galeano, é um signo. E como todo signo, é polissêmico, é preñado de sentidos vários. Difícil para uma pessoa adulta que vive no ocidente e se depara com essa palavra lembrar somente da bebida a que se refere; afinal, o vinho, mais que simples resultado da fermentação da uva, evoca os antigos sumérios, o deus grego Baco ou, na tradição cristã e seus rituais, o sangue de Cristo. No Brasil, para os descendentes de imigrantes italianos que povoaram as terras ao sul, a palavra vinho remete à tradição do plantio, da colheita, da preparação do vinho, da espera pela fermentação, do compartilhar a bebida e aprecia-la com familiares e amigos. Para as gerações de descendentes desses imigrantes, que mecanizaram o processo de preparação do vinho, a palavra evoca, além desses, sentidos outros, provavelmente relacionados à esfera econômica em que a atividade de sua produção se inscreve. E outros e outros sentidos podem ser evocados, decorrentes das experiências de cada pessoa com a palavra/signo ou com aquilo a que esta se refere, experiências essas cunhadas em contextos e condições específicas. Sentidos vários, portanto, convivem e são tensionados continuamente. Não necessariamente opostos, esses sentidos se transformam na intensidade dos encontros com outros, em virtude das transformações nos modos de vida que os engendram e são por sua vez por esses sentidos outros engendradas.

Eis a torção nos sentidos que o velho sábio da história apresentada provoca: ao sussurrar que a uva é feita de vinho, ao invés da obviedade de seu contrário, chama o velho a atenção do ouvinte/leitor para a dimensão relacional e a condição inexoravelmente social e histórica de se ser o que se é. Se a uva é feita de vinho, afirma então Galeano que “talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é”. Ou é possível dizer que, se a uva é feita de vinho, talvez sejamos, cada pessoa e todas nós, expressão daquilo que dizem que somos. E em assim sendo, o que somos não necessariamente se apresenta como um, mas como multiplicidade continuamente modificada, transformada, reinventada, assim como podemos contribuir para a transformação e reinvenção dos muitos outros com os quais convivemos.

SOBRE SIGNOS E SENTIDOS, SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE

Signos, a partir da perspectiva teórica aqui adotada, são vários e estão presentes em todas as atividades que desenvolvemos, sejam estas partilhadas ou individuais, bem como nos diferentes espaços pelos quais circulamos, nas arquiteturas e desenhos urbanísticos das cidades, nos odores, sabores, ruídos e silêncios das vias por onde transitamos. São signos as imagens, as palavras, os sons/silêncios, as texturas, as cores, os nossos gestos, nossos próprios corpos e o corpo da cidade. O que os caracteriza enquanto tal é o fato de significarem algo para pessoas em relação, sejam estas presenciais ou virtuais, sendo essa significação constituída e transformada nesses encontros. Signos, portanto, são meios de comunicação a entrelaçar e conectar pessoas em espaços e tempos variados, sendo suas significações marcadas pelas próprias condições de enunciação, condições estas do contexto e das próprias pessoas em relação.

Em decorrência, “Produzir e compreender signos significa participar em processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia diferentes, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes” (PONZIO, 1998, p.114).

Considerando as condições dos processos comunicativos e das pessoas que deles participam, assinaladas por Ponzio como condições hierárquicas, de ambiente, grupo, classe, e às quais acrescento as condições de gênero, etnia, lugar social¹, é possível compreender a afirmação de que os signos são polissêmicos. Afinal, um signo não significa por si só, e tampouco significa o mesmo para pessoas diferentes ou para as mesmas pessoas em contextos e condições diferenciadas. A depender da entonação, das condições de sua emergência, do contexto em que é pronunciado, o signo é marcado por sentidos que podem se irradiar para diferentes direções. Isso porque todo signo apresenta de alguma forma, sob alguma perspectiva, aquilo a que se refere. A sua significação, por sua vez, os sentidos a este atribuídos, serão marcados por pontos de vista específicos, valorativos, pois “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1990, p. 32).

E quem avalia o signo? As próprias pessoas em relação, a partir da posição de quem fala e escuta, de quem escreve e lê... Uma mesma

palavra (ou signo) pronunciada por pessoas diferentes, em condições e posições diversificadas, jamais é a mesma: se desdobra em várias, com potências diferentes e efeitos imprevistos. Afinal, se quem fala, fala a alguém de algum lugar e condição, o ouvinte também ouve o que lhe é possível, ou o que lhe interessa, ou aquilo que o afeta...

A escuta é atividade de um outro que se posiciona ativamente em relação ao que se lhe apresenta (a fala, o texto, o gesto, a imagem, a condição espacial...), concordando, discordando, aderindo total ou parcialmente a esse signo e a ele respondendo de algum modo. Essa escuta, por conseguinte, não é do signo em si, mas do signo proveniente de alguém, em uma determinada posição e condição, com uma entonação específica e a valoração que a conota.

O signo é apropriado, portanto, em sua significação, significação esta social, contextual e historicamente produzida. Eis a complexidade dos processos de comunicação, a demandar esforços para a leitura dos presumidos², dos subentendidos, dos ditos e não ditos. Vygotski reconhece essa complexidade ao afirmar que “Para compreender a linguagem alheia nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas inclusive a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. Da mesma forma, a análise psicológica de qualquer expressão só está completa quando descobrimos o plano interno mais profundo e mais oculto do pensamento verbal, sua motivação” (VYGOTSKI, 1992, p. 343).

E as motivações não são compreensíveis diretamente. Em geral, não são claras sequer para a própria pessoa que com seu gesto, fala e/ou movimento, procura se expressar, fato este frequente em adultos e mais ainda quando se trata de crianças pequenas. A escuta do que o silêncio, a rebeldia, o não, o grito, o choro, querem dizer, convoca o adulto a sair do seu lugar para buscar alguns fios do que o pode ter engendrado. Escuta de um signo que não se apresenta necessariamente em palavras, ou com a lógica discursiva esperada de um adulto. Escuta de um signo que se entretete a tantos outros, a requerer a atenção para esse complexo emaranhado de situações, condições, de expectativas, possibilidades e vontades.

A comunicação da/com a criança requer uma sensibilidade atenta ao que a afeta, a convoca e aos variados modos como pode vir a responder ao que se lhe apresenta. Escuta pautada na compreensão de que a relação que ela e todos estabelecemos com a realidade é sempre e

necessariamente mediada pela cultura, pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos, pela nossa história de vida e o que, decorrente dela, consideramos significativo. Processo alicerçado na mediação semiótica que nos possibilita ver, conhecer, compreender, sentir, que nos permite cunhar relações não imediatas, mas sim pautadas por lógicas cunhadas em tempos, espaços e condições específicas, constantemente tensionadas e passíveis de reinvenção.

Anuncia-se com essa discussão a possibilidade de se compreender subjetividade e alteridade não como opostos, mas como condição de existência um do outro³. Se somos expressão daquilo que as palavras dizem sobre nós, a subjetividade deixa de ser a esfera do eu descolada das condições que a instituem. Trata-se justamente de seu oposto, ou seja, de um “processo relacional erigido na e pela linguagem, cuja constituição caracteriza-se por seu caráter histórico-cultural... um fluxo entre pessoas, em relação, bem como entre uma pessoa em particular e os seus contextos culturais” (BARROS, 2012a, p.129).

Afirma-se assim que o eu não é somente um, assim como o social do qual tanto falamos não se reduz à multiplicidade de pessoas, à coletividade anônima da qual inexoravelmente participamos. Para Vygotski, “É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (VYGOTSKI, 1998, p. 315).

É possível compreender essa afirmação de Vygotski, de que o social existe até onde há apenas uma pessoa e suas emoções, se a relacionamos com a discussão anterior a respeito da atividade humana e o fato desta ser semioticamente mediada. A atividade, desenvolvida por uma pessoa somente ou em parceria com outras, é mediada por signos, por complexos sistemas de significação como “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.” (VYGOTSKI, 1991, p. 65). A apropriação dessas formas de mediação, ou a complexificação de mediações já apropriadas, possibilitam as rupturas anteriormente referidas, pois modificam não somente a atividade em si, mas as possibilidades de estar em relação com a realidade, com os outros e consigo mesmo.

Por sua vez, o fato da atividade ser semioticamente mediada, e uma vez sendo cada signo social e historicamente produzido, significa

que qualquer atividade, por mais particular que seja e supostamente destituída da participação de qualquer outro que não seu próprio agente em sua consecução, ainda assim traz em germen a participação de vários outros. Afinal, se o signo é produção na relação com outros, essa coletividade anônima é parte e participa de toda e qualquer atividade, pois mesmo “...a sós consigo mesmo, este [o sujeito] segue funcionando em comunicação” (VYGOTSKI, 1995, p. 162).

A comunicação, portanto, é o nó górdio do processo de constituição do eu, necessariamente amalgamado à alteridade, ao outro, sua condição e fundamento. Alteridade, por conseguinte, não se reduz à dimensão de um outro (Zanella, 1995), mas a inexorável relação com este outro, com a(s) cultura(s), com a(s) história(s), com as experiências e condições de possibilidade que nos instituem como pessoa e que também se apresentam como condições de um devir outro.

Relações alteritárias, por sua vez, são acontecimentos caracterizados pela abertura ao encontro com um outro, com a diferença. Esse encontro, pautado pela escuta dessa diferença, do que com esse outro posso vir a aprender, engendra o movimento de estranhamento em relação a essa diferença e, fundamentalmente, em relação a si mesmo, aos valores que constituem os modos de ver, de sentir, de conhecer.

Relações alteritárias, por conseguinte, são relações que tensionam pressupostas essências, que movem os encontros com outros e movem o processo de vir a ser um outro. Relações que se efetivam no encontro com a diferença, sendo este encontro condição para o reconhecimento de si, de nossos próprios limites e possibilidades. E esse encontro, por sua vez, se apresenta como condição de transformação tanto de si como do outro, desde que cunhado sob a égide não do apagamento das diferenças ou de sua hierarquização, mas no reconhecimento do que do outro e com o outro posso transformar em mim. A assunção de relações alteritárias se funda, por conseguinte, em uma perspectiva ética, estética e política de reconhecimento do outro como ser humano de direitos, com conhecimentos, experiências e valores cunhados nas relações das quais fazemos parte e de cuja responsabilidade não podemos nos omitir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações aqui apresentadas possibilitam compreender que a teoria de Vygotski se contrapõe a todo e qualquer essencialis-

mo no que se refere ao humano, portanto a toda e qualquer explicação que destitua da história, das realidades complexas e diversas e das significações que destas são coletivamente produzidas e singularmente apropriadas, as referências para a compreensão do que caracteriza cada pessoa como singularidade e coletividade. Em outras palavras, na perspectiva da teoria histórico-cultural não há nada em germe, mas unicamente como resultado das atividades humanas no contexto de relações com muitos outros, presentes e ausentes. Não há essências, não há fixidez, há fluxos complexos que constituem as pessoas e relações de modos específicos. E em sendo fluxos, podem ser tensionados em relação ao que produzem, aos seus efeitos, ao modo como a estes respondemos e como nestes nos inserimos. Podem ser pautador por relações alteritárias, relações em que experiências, conhecimentos, valores são compartilhados, estranhados, transformados.

A responsividade ética de cada pessoa é evidenciada nessa discussão. Em contextos educacionais, nas relações com crianças na educação infantil, o lugar do adulto, o modo como se posiciona em relação às crianças e aos outros adultos, as atividades que propõe, as mediações que engendra, seus silêncios e omissões, precisam ser continuamente problematizados. O lugar de autoridade, a condição assimétrica em que necessariamente o adulto se posiciona em relação à criança e que não pode ser negada, mas sim tensionada, problematizada, podem vir a ser importantes para a reinvenção das possibilidades e condições de cada criança. Se por um lado há vasta literatura que discute os perigos desse lugar de autoridade e o desserviço que presta no sentido de domesticar corpos e assujeitá-los, afirmo a importância de se pensar, a partir desse mesmo lugar, nas possibilidades de reinvenção dessas relações com as crianças, destas com tantos outros, sejam estes adultos, outras crianças, elas mesmas. Relações alteritárias em que o encontro com a diferença, com o diferente, com infindáveis e variadas possibilidades de vir a ser se apresentam como condição para o estranhamento do outro e fundamentalmente de si, estranhamento esse necessário à reinvenção das possibilidades de estar no mundo.

SUBJECTIVE, ALTERITY, NURSERY SCHOOL: PROBLEMATIZATIONS IN LIGHT OF CULTURAL HISTORICAL THEORY

Abstract: the cultural historical theory, elaborated by Lev Semionovich Vygotski in the beginning of the twentieth century, has been conso-

lidated as an important theoretical reference to understand complex issues in different fields of knowledge. Its acknowledgment and up-to-dateness derived, to a great extent, from an original process of the constitution of the singular, which is known as subjective by most of its followers. It is understood as a complex social, cultural and historical movement which is inexorably linked to alterity. The objective of this paper is to problematize concepts and some implications to teacher's practice in early childhood education.

Keywords: *Subjective. Alterity. Vygotski. Cultural historical theory. Early childhood education.*

Notas

- 1 O conceito de lugar social é entendido como lugar simbólico. Um lugar social implica necessariamente a consideração de um ou vários outros que se apresentam como polo da relação e a constituem. Outros como audiência para o qual a comunicação se dirige. O lugar social de professor, por exemplo, somente tem sentido na relação com lugares sociais outros, como de aluno, de orientador, de diretor, de pai/mãe de aluno...
- 2 Presumidos compõem o contexto extraverbal da comunicação, podendo ser caracterizados como aquilo que não é preciso verbalizar posto que compartilhado pelas pessoas em interação. Voloshinov/Bakhtin (1976) definem o presumido como o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes em interação, horizonte este que apresenta as marcas tanto do contexto imediato como da época e das condições em que essas pessoas vivem.
- 3 Discussões sobre as temáticas subjetividade e alteridade na perspectiva vygotskiana encontram-se em Barros (2012b) e Zanella (2005).

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, J.P.P. Contribuições de Vygotski e Bakhtin para o Conceito de “Social” na Psicologia. In: *Pesquisa e Práticas Psicossociais* [online], v.7, n.1, p.121-129, 2012a.
- BARROS, J.P.P. Constituição de sentidos e subjetividades: aproximações entre Vigotski e Bakhtin. In: *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 2, p. 133-146, 2012b.
- DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. In: *Psicologia em Estudo*, vol.16, no.2, p.181-197, 2011.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PONZIO, A. *La Revolución Bajtiniana: el pensamiento de Bajtjn y la ideología contemporánea*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V. (Orgs.). Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: UFSC - NUP - Núcleo de Publicações, 2006, p. 85-94.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. In: Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 17, p. 99-118, 2006.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vygotski. São Paulo: Papirus, 2011.

VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M. M. “Discurso na vida e discurso na arte”. Tradução não publicada de C. Faraco e C. Tezza, para uso didático, da tradução inglesa de I.R.Titunik, publicada em V.N. Voloshinov. Freudism.New York: Academic Press, 1976.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas II: Pensamiento y palabra. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1995.

VYGOTSKI, L.S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. In: Educação & Sociedade, XXI (71), Campinas: Papirus, 2000, p. 23-44.

ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: Psicologia e Sociedade [online], Porto Alegre/RS, v. 17, p. 99-104, 2005.

ZANELLA, A.V.; MAHEIRIE, Kátia (Orgs.). Diálogos em Psicologia Social e Arte. Curitiba: CRV, 2010.

* Texto recebido em: 02.05.2013. Aprovado em:13.11.2013.

** Doutora. Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, bolsista em produtividade do CNPq. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. E-mail: azanella@cfh.ufsc.br