

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

STÉFANY BRUNA DE BRITO PIMENTA

ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DE
VIGOTSKI: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ADOECIMENTO

Goiânia

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

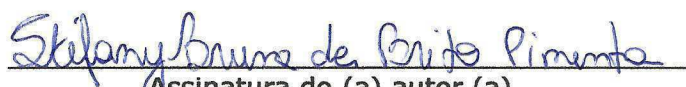
Nome completo do autor: Stéfany Bruna de Brito Pimenta

Título do trabalho: Estudo sobre mediação e desenvolvimento humano na teoria de Vigotski: reflexões sobre a criança em situação de adoecimento

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 17 / 03 / 2017 .

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

STÉFANY BRUNA DE BRITO PIMENTA

ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DE
VIGOTSKI: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ADOECIMENTO

Dissertação apresentada para Exame de Defesa do
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Goiás, na Linha de Psicologia e Processos
Psicossociais e Educacionais, sob a orientação da
Prof.^a. Dr.^a Susie Amâncio Gonçalves de Roure.

Goiânia

2017

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

STÉFANY BRUNA DE BRITO PIMENTA

ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DE
VIGOTSKI: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ADOECIMENTO

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pimenta, Stéfany Bruna de Brito

Estudo sobre mediação e desenvolvimento humano na teoria de
Vigotski: reflexões sobre a criança em situação de adoecimento
[manuscrito] / Stéfany Bruna de Brito Pimenta. - 2017.
CVII, 107 f.

Orientador: Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2017.
Bibliografia.

1. Teoria de Vigotski. 2. Desenvolvimento da criança. 3. Criança em
adoecimento . I. Roure, Susie Amâncio Gonçalves de , orient. II. Título.

CDU 159.9



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DE STÉFANY BRUNA DE BRITO PIMENTA**

Aos **vinete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete (20/02/2017)**, às 16:00 horas, reuniram-se os componentes da Comissão Examinadora: Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure, doutora em **Educação** pela Universidade Federal de Goiás; Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa, doutora em Psicologia Social pela PUC-SP e Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário da Silva Resende, doutora em **Psicologia Social** pela PUC/SP para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à sessão pública de defesa da dissertação intitulada: **“Estudo sobre mediação e desenvolvimento humano na teoria de Vigotski: reflexões sobre a criança em situação de adoecimento”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Psicologia, de autoria de **Stéfany Bruna de Brito Pimenta**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-la **aprovada**. Os trabalhos foram até às 18:00 horas e eu, **Fernando Lacerda Júnior**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhado dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, aos **vinete dias do mês de fevereiro de 2017**.

Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure – (Orientadora) Susie Amâncio

Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa Sônia M. Gomes de Sousa

Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende Maria do Rosário Silva Resende

Fernando Lacerda Júnior (Coordenador do PPGP) Fernando L. Júnior

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, meus pais, Orlando e Eliane e meu esposo, Fernando. Sem amor eu nada seria...

Agradecimentos

A Deus, pela boa obra que começou em minha vida e por tê-la aperfeiçoado. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas (Fp. 1:6; Rm. 11:36).

Aos meus pais, por me ensinarem a sonhar e por caminharem comigo na realização de cada sonho. Dedico a vocês este trabalho e tudo mais que eu realizar nesta vida.

Ao Fernando, grande amor e companheiro de todas as horas. Obrigada pela vida a dois, pela compreensão, admiração e apoio, seja nas calmarias ou nas tempestades.

A todos os familiares e amigos pela torcida e incentivo.

À Professora Susie Roure, pela maestria e gentileza nas orientações. Seu direcionamento flexível e ao mesmo tempo com incrível rigor foi fundamental para a elaboração desta dissertação. Você é admirável!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFG. A todos os seus coordenadores e professores por possibilitarem, com exímia dedicação, esta formação.

Em especial, um agradecimento a Professora Sheila Santos, minha primeira orientadora que me cativou eternamente pela pessoa e profissional que é.

Agradeço também às secretarias do programa por auxiliarem atenciosamente em cada demanda deste percurso.

A toda sociedade Goiana que por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) fomentou a realização desta pesquisa.

Às Professoras que estiveram em minhas bancas de qualificação e defesa e que gentilmente contribuíram para os avanços desta pesquisa, Prof.^a Sônia, Prof.^a Maria do Rosário e Prof.^a Gisele.

Aos Professores da graduação que permaneceram presentes, em especial à Professora Jordana Balduino. Aos colegas e preceptores da época de estágio no Hospital das Clínicas (UFG), a vivência com vocês deixaram férteis indagações que me acompanharam ao longo de toda a pesquisa.

A todos os colegas do PPGP, por compartilharmos juntos todos os desafios e crescimentos desta experiência.

Aos amigos que acompanharam de perto este processo, acolhendo-me nas conquistas e também nos momentos menos felizes Henrique, Gianne, Izabela, Rafa Caldas e às Psicogatas. Um agradecimento especial ao meu grupo revolucionário “Emputs”, Marylia, Jacqueline e Amanda. Sem estas meninas este mestrado teria sido imensamente mais difícil e solitário.

Aos meus colegas de trabalho da Faculdade de Anicuns e da Unidade Básica de Saúde Wanessa Vaz Rodrigues, por entenderem as minhas ausências e me incentivarem a esta conquista.

Aos meus alunos que me inspiram, despertam-me curiosidades e me movem permanentemente em direção ao saber. De algum modo, esta pesquisa ganhou sentido quando compartilhada com vocês.

Sumário

RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUÇÃO	13
1 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	24
1.1 A TEORIA DE VIGOTSKI E A SUA CONFIGURAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO	25
1.2 VIGOTSKI EM SEUS FUNDAMENTOS: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	31
1.3 MEDIAÇÃO NO CERNE DA QUESTÃO: A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DE VIGOTSKI.....	39
2 CRIANÇA: CORPO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO	52
2.1 A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO: ATIVIDADE, FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E VIVÊNCIAS	55
2.2 AS DEMANDAS DA CRIANÇA EM SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO	64
2.3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A VIVÊNCIA COM O CORPO	70
3 UM ENSAIO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ADOECIMENTO	77
3.1 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA.....	78
3.2 REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA DO CORPO EM ADOECIMENTO	82
3.3 “FUNDAMENTOS DE DEFECTOLOGIA”: UMA BASE TEÓRICA PARA SE PENSAR A CRIANÇA EM ADOECIMENTO	86
3.4 POSSIBILIDADES EM MEIO AOS LIMITES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo compreender a concepção de desenvolvimento humano na teoria vigotskiana para, a partir de tais fundamentos, tecer considerações a respeito do desenvolvimento da criança em situação de adoecimento. Enquanto uma pesquisa teórica, o trabalho foi desenvolvido por meio do estudo de algumas importantes obras de Vigotski que discorrem acerca do desenvolvimento humano e, em específico, o desenvolvimento da criança, como “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”; “Problemas de Psicologia Infantil”; “Fundamentos de Defectologia” e “Pensamento e linguagem”. Realizou-se também um levantamento bibliográfico exploratório com o objetivo de se identificar outros materiais que contribuam para a discussão da temática em questão. No estudo da teoria vigotskiana foi possível identificar conceitos fundamentais que possibilitam uma compreensão histórico-cultural da constituição e desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, oferecem subsídios para a problematização deste desenvolvimento em situações diversas. Identifica-se que a concepção de desenvolvimento humano da teoria vigotskiana, fundamentada no materialismo histórico dialético, rompe com dicotomias, determinismos e reducionismos biológicos, contribuindo para a construção de um enfoque dialético no campo da saúde. Assim, a partir do entendimento de alguns conceitos que permitem a compreensão do desenvolvimento da criança, como por exemplo, “mediação”, “vivência”, “situação social de desenvolvimento”, tornou-se viável a elaboração de um ensaio teórico que reflete e redimensiona aspectos referentes ao desenvolvimento da criança na situação de adoecimento físico. Espera-se por meio desta pesquisa contribuir para o embasamento teórico de profissionais e estudiosos com interfaces entre a Psicologia e a área da saúde, sobretudo, a saúde da criança.

Palavras-chave: Teoria de Vigotski; Desenvolvimento da criança; Criança em adoecimento

Abstract

This thesis aims to understand the conception of human development in Vygotskian theory and then, from such foundations, make considerations about the development of the child in sickness situation. While a theoretical research, the work was development through the study of some important works of Vygotsky that discuss about the human development and, specifically, the development of the child, which is "History of the development of the superior psychic functions"; "Problems of Child Psychology"; "Fundamentals of Defectology" and "Thought and Language". An exploratory bibliographical survey was also carried out with the objective of identifying other materials that contribute to the discussion of the subject in question. In the study of Vygotskian theory it was possible to identify fundamental concepts that allow a historical-cultural understanding of the development of the child and, consequently, base their problematization in diverse situations. It is identified that the conception of human development of the Vygotskian theory, based on dialectical historical materialism, breaks with biological dichotomies, determinisms and reductions, contributing to the construction of a dialectical approach in the field of health. Thus, from the understanding of some concepts that allow the understanding of the development of the child, such as "mediation", "experience", "social development situation", it became feasible to elaborate a theoretical essay that reflects aspects of the child's development in the situation of physical illness. It is hoped that this research will contribute to the theoretical foundation of professionals and reseachers with interfaces between psychology and the health area, especially child's health.

Keywords: Vygotsky theory; Child development; Child in sickness

Introdução

O desenvolvimento humano é tema abordado a partir de diferentes concepções teóricas da Psicologia, fundamentadas em pressupostos epistemológicos distintos, como por exemplo, as teorias psicanalíticas, teorias cognitivas, comportamentais, humanistas, dentre outras (Bee, 1997). Apoiado na epistemologia marxiana, Vigotski (1931/1995), em sua gama de estudos, interessou-se especificamente por investigar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções estas que caracterizam fundamentalmente o homem enquanto humano. Assim, investigou os aspectos que constituem tipicamente o homem para compreender como essas características se formam ao longo da história e se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. A partir de seus conceitos e concepções teóricas, estudos vem sendo realizados como foco as peculiaridades do desenvolvimento da criança. Estes estudos tem contribuído para fundamentar reflexões sobre diferentes fenômenos psicossociais que envolvem a criança.

Vigotski¹(1886-1934) construiu suas teorizações no período da Rússia revolucionária (Revolução de 1917), sendo profundamente influenciado por toda conjuntura histórica e política daquele momento. Mesmo elaborando sua teoria neste período específico, sua produção atingiu, com o decorrer dos anos, outras fronteiras, consolidando-se no cenário mundial. De todo modo, este processo não se deu de maneira simples e linear, visto que as obras de Vigotski sofreram forte censura política em seu país, sendo difundidas para outros lugares tardiamente (Van Der Veer & Valsiner, 2009).

Além de sua difusão tardia, autores como Prestes (2010) e Duarte (2000b) apontam para o fato de que neste processo muitas distorções teóricas ocorreram, seja por problemas na tradução ou por tentativas deliberadas de reinterpretações, o que culminaram com compreensões errôneas de sua proposta, propagando fundamentações inadequadas. No Brasil, Vigotski tem-se consolidado como um teórico amplamente estudado, sobretudo nos campos da Psicologia e da Educação. Todavia, nos desafios que envolvem a apropriação de sua obra, muitas das vezes verifica-se o uso instrumental da teoria e sua aplicação imediata na prática, sem a devida reflexão crítica (Jácome, 2006).

A problemática do uso instrumental de uma teoria insere-se na questão mais ampla da formação. Para que intervenções adequadas ocorram é preciso entender as discussões teóricas que fundamentam uma área particular. Em específico, quando o fenômeno está relacionado à

¹ Optou-se por utilizar a escrita do nome do autor que explicita melhor o português, desconsiderando as demais variações conforme as diferentes traduções. Apenas foram mantidas as variações na escrita do nome do autor nos casos de citações diretas.

criança, as teorias do desenvolvimento tornam-se imprescindíveis para uma compreensão das peculiaridades que envolvem este processo. No caso da teoria vigotskiana, pode-se afirmar que seus pressupostos acerca do desenvolvimento humano constituem-se como fértil possibilidade de compreensão de situações que envolvem a criança. Ao se observar o que se apresenta na prática é possível identificar lacunas que podem ser problematizadas por meio da análise teórica.

A partir da *práxis* de estágio² na Clínica Pediátrica de um hospital, observou-se que parte dos profissionais da saúde (principalmente médicos e enfermeiros) utilizavam-se, de modo recorrente, da terminologia das teorias do desenvolvimento humano, fazendo uso de palavras como “cognição”, “afetividade”, “interação social”, “mediação”, “potencialidade”, entre outras. Todavia, percebeu-se que, nas intervenções realizadas por alguns destes profissionais, a concepção que os mesmos apresentavam do desenvolvimento da criança não era coerente com os termos por eles utilizados. Apesar de explicitarem a importância da mediação e das relações sociais para o desenvolvimento humano, permanecia velada uma visão reducionista do desenvolvimento das crianças em situação de adoecimento.

O reducionismo que por vezes se apresenta no campo da saúde é expresso em um enfoque exclusivo e determinante nos aspectos biológicos. Em situações de adoecimento orgânico é imprescindível o foco no tratamento biológico e no cuidado com o corpo. No caso de crianças que vivenciam tais situações existe a mobilização de toda a família para o reestabelecimento e estabilização do quadro clínico da mesma. Entretanto, o que pode ser colocado em questão é o predomínio quase exclusivo do cuidado biológico com o corpo adoecido e a visão determinista de que esta fragilidade orgânica comprometerá necessariamente os aspectos psicossociais do desenvolvimento da criança. Com a ênfase nos fatores orgânicos as relações sociais da criança permanecem quase sempre em torno do cuidado ao corpo fragilizado.

A partir da experiência de estágio no campo da saúde, foi desenvolvido um trabalho de conclusão de curso problematizando o isolamento hospitalar pediátrico a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano (Pimenta, 2014). Neste sentido, buscou-se refletir como a criança e os profissionais lidam com um tratamento que se dá por meio do isolamento e que envolve diversas representações no imaginário daqueles que estão envolvidos nesta situação. Na problematização dos impactos desta experiência para o desenvolvimento da criança verificou-se que permaneceram algumas lacunas teóricas, sobretudo, no

² Estágio obrigatório realizado por esta autora no 9º e 10º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás durante o ano de 2014.

aprofundamento de alguns conceitos da teoria vigotskiana, como mediação, vivência, situação social de desenvolvimento e dialética entre o biológico e o cultural. Estas lacunas contribuíram também para motivar a elaboração da presente pesquisa.

A adoção deste referencial deve-se ao fato de que a teoria de Vigotski (1931/1995)³ rompe com estudos que reduzem o homem ao aspecto orgânico, propondo como fundamental o processo histórico-cultural de constituição daquilo que é essencialmente humano. Para o autor, o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, como se as funções psicológicas já fossem dadas desde o início e apenas sofressem alterações quantitativas. A diversidade qualitativa das funções é intrínseca ao desenvolvimento que, por sua vez, é repleto de contradições, rupturas e bruscas transformações que estarão sempre ligadas ao contexto histórico-cultural.

O recém-nascido chega a um mundo já existente, no qual há objetos e estruturas cristalizadas ao longo da história, criadas pelas gerações precedentes. A aquisição das características especificamente humanas não ocorreria unicamente por hereditariedade biológica, mas sim no decurso da vida, por meio das relações sociais em um processo dialético. Apenas as funções mais elementares (comuns aos homens e aos animais) seriam biologicamente determinadas. O comportamento essencialmente humano é uma construção social e só pode ser construído em sociedade, no âmbito das relações sociais (Vigotski, 1931/1995).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano, enquanto processo social e multifacetado, ocorre ininterruptamente nos mais diferentes contextos em que ocorrem as relações humanas. Portanto, a criança recém-chegada ao mundo entra em contato com o aparato cultural da humanidade ao se relacionar na família, na escola e na comunidade. Com base neste pressuposto é possível afirmar que o homem se constitui, desenvolve e humaniza-se enquanto um agregado de relações sociais (Pino, 1993).

Estes aspectos referentes ao processo de desenvolvimento humano emergiram de modo peculiar durante todo o estágio na clínica pediátrica. Nesta experiência, defrontou-se com crianças que têm seu desenvolvimento atravessado pelo fenômeno do adoecimento, da debilidade orgânica e limitação corporal. Deste modo, observou-se que uma dada criança pode se defrontar com situações de adversidade orgânica e/ou psicossocial, sendo que tais condições podem ser compreendidas enquanto desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Emerge-se assim como desafio às pessoas, de modo geral, e aos profissionais, de modo particular, que se

³ Nesta pesquisa foram adotadas as referências com a data original de produção seguida pela data da publicação da obra utilizada.

relacionam e atuam com essas crianças compreender aspectos do seu desenvolvimento para lidar com os possíveis impactos destas situações.

As relações sociais são imprescindíveis ao desenvolvimento humano (Vigotski, 1931/1995) e, no caso do contexto do adoecimento, estas relações ocorrerão com determinadas peculiaridades. No contexto hospitalar, por exemplo as interações são caracterizadas pelo breve contato com os profissionais que, por vezes, permanecem equipados com materiais de proteção (luvas, toucas, jaleco, capote) e tem como foco o cuidado com o corpo adoecido (Brasil, 2006). Além do rápido contato, no hospital a maior parte das interações são feitas para atender as necessidades biológicas da criança. De todo modo, mesmo sem o processo sistemático de internação, a criança em situação de adoecimento vivenciará constantes cuidados específicos devido ao seu corpo debilitado. Por conseguinte, o que adquire cena é o corpo adoecido e frágil, enfatizado em seu aspecto orgânico (Cardim, Santos, Nascimento & Biesbroeck, 2008; Chiattonne, 2009).

Nestas relações com a criança diante da situação do adoecimento, problematiza-se a relevância do entendimento que os indivíduos e profissionais possuem acerca do desenvolvimento da criança e dos processos que o constituem. Na dialética teoria e prática entende-se que diferentes concepções implicam em posturas e intervenções diferentes na relação com a criança. Se o indivíduo compreende que o desenvolvimento da criança se reduz a sua materialidade orgânica e possui um pressuposto de que mediar consiste em simplesmente dar assistência, provavelmente, sua relação com a criança poderá se restringir aos fatores orgânicos de seu desenvolvimento.

Nestes questionamentos entre a concepção e as práticas que nela se fundamentam, compreende-se o papel fundamental da teoria em fornecer subsídios para se pensar a realidade. A teoria, ao ser objeto de efetiva reflexão e não utilizada de modo instrumental, permite o entendimento das peculiaridades dos fenômenos, possibilitando que estes sejam compreendidos em sua totalidade, historicidade e potencialidades. Este processo é fundamental para formação e embasamento das intervenções profissionais, em especial, no campo da Psicologia e da saúde.

Logo, o objetivo deste trabalho é compreender, a partir da teoria vigotskiana, o desenvolvimento da criança, a fim de se problematizar este processo na situação específica de adoecimento. Ressalta-se que não é foco deste trabalho crianças com deficiências físicas ou mentais, visto que estas limitações geram outras peculiaridades ao desenvolvimento. No caso das crianças que passam por situações de adoecimento (permanente ou provisória) o determinismo biológico que surge nas suas relações com o outro pode ser, muitas vezes, sutil e imperceptível. Por mais que a criança tenha sua rotina e atividades, pode permanecer em suas

relações uma ênfase sobre sua debilidade e a crença de que o seu desenvolvimento não será “normal”.

Do mesmo modo, adverte-se que o intuito da pesquisa não é destacar e enfatizar o estudo de uma doença específica, mas sim refletir teoricamente acerca das configurações do desenvolvimento da criança diante da situação do adoecimento orgânico, em suas múltiplas manifestações. Sem dúvida a especificidade de cada doença trará implicações particulares, que merecem ser estudadas teórica e empiricamente, todavia, a busca deste estudo é de uma reflexão teórica sobre a ampla relação entre o desenvolvimento e a criança em adoecimento. Em meio à biologização da vida, como conceber o desenvolvimento da criança em condição de adoecimento?

Apesar do fato de que o problema desta pesquisa emergiu da observação de uma prática de trabalho, o interesse por um estudo teórico se sustenta na identificação de uma escassez de pesquisas teóricas no campo a partir das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento (predominam-se os estudos de viés biológico ou do campo da Psicologia Hospitalar). De todo modo, ao ser divulgado, este estudo teórico poderá contribuir para a formação dos profissionais que trabalham com crianças em situações de adoecimento, além de constituir uma base para outros estudos, fomentando novas investigações.

Apesar da centralidade do conceito de mediação e desenvolvimento na teoria de Vigotski, reitera-se que há apropriações contemporâneas do autor que incorrem em fragmentações e distorções que desconsideram o todo de sua obra, promovendo grandes lacunas e camuflando práticas com fundamentações errôneas (Duarte, 2000b). Tendo em vista os avanços de Vigotski (1931/1995) para se pensar a constituição humana a partir do conceito de mediação, um retorno aos fundamentos deste autor significa não perder de vista a riqueza de suas proposições, o que pode romper com reducionismos biológicos e fornecer bases sólidas para novos avanços.

Sem uma compreensão aprofundada e análise rigorosa, os conceitos tornam-se pragmáticos, o que repercute em um entendimento e apropriação errôneos da teoria. No caso do conceito de mediação, sua apropriação desvinculada de sua complexidade teórico-filosófica pode resultar em uma naturalização do conceito, em que seu uso é feito para simplificar a experiência humana. Este fato suscita a imperiosa necessidade de uma compreensão coerente das obras de Vigotski e de seus pressupostos em consonância com sua proposta teórica para, assim, ser possível uma reflexão sobre o desenvolvimento humano em suas diversas facetas – no caso desta pesquisa, reflexões sobre o desenvolvimento da criança em adoecimento.

Ressalta-se que no caso de crianças em adoecimento e que vivenciam cuidados específicos com o corpo adoecido, pode ocorrer uma prevalência de estudos com foco nos cuidados médicos. As pesquisas na área médica são, de fato, fundamentais, mas findam por deixar claro uma série de lacunas acerca da subjetividade daqueles a quem esses cuidados se destinam, indicando uma necessidade de estudos a partir de outros campos do saber, a fim de se apreender a complexidade dos fenômenos humanos. Enfatiza-se também a possibilidade e riqueza de se estudar o desenvolvimento da criança em situações particulares – neste caso o adoecimento. Busca-se compreender o que é aparentemente recorrente – a criança adoecida – mas pode ainda permanecer enigmático ou pouco abordado em seus aspectos psicossociais.

Entende-se que as limitações biológicas e o modo pelos quais esses limites são vivenciados nos remetem a um fenômeno que possui bases gerais, particularidades culturais, bem como aspectos individuais próprios da vivência da criança em sua relação com o corpo. Neste trabalho, busca-se fundamentos teóricos gerais que auxiliem a reflexão sobre o desenvolvimento da criança em adoecimento, tensionando conceitos para se pensar a dialética corpo e cultura neste processo.

A escolha do referencial teórico vigotskiano se sustenta no fato de que a tese central da teoria de Vigotski é que a psique é uma construção histórico-cultural (Tuleski, 2008). Considerando as bases biológicas que constituem o homem, Vigotski (1931/1995) compreende que, o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não suficiente, para promover seu desenvolvimento. Na análise das características tipicamente humanas, identificou-se que é preciso ocorrer uma apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana, sendo que nisto operam complexos processos de mediação, que estão para além de uma relação causal de resposta ao meio.

No que se refere à problemática entre natureza e cultura, Pino (1993) afirma que, em uma visão naturalista e positivista da relação do homem com seu meio, predomina uma ênfase no biológico, em que estes pressupostos para o desenvolvimento tornam-se determinantes. Assim, o homem perde sua especificidade para se reduzir a um simples organismo. Nesta perspectiva, o indivíduo e seu contexto passam a ser vistos como realidades externas uma à outra e independentes. Em contrapartida, para Vigotski (1931/1995) o ser humano em seu desenvolvimento passa a ser regido por leis histórico-culturais, de modo que os processos de mediação permitem que o homem internalize os aparatos culturais, constituindo-se enquanto um ser simbólico.

Para Vigotski (1931/1995) o desenvolvimento humano se dá por meio de uma unidade dialética entre o biológico e o social. O psiquismo não é inerente ao homem, mas sim algo que

se constitui no ser biológico, a partir da complexa trama de relações deste homem com seu contexto social e cultural, sendo que o corpo é a relação primeira do homem com o mundo. As condições biológicas serão, portanto, sempre permeadas pelas condições históricas e culturais.

Assim, é entre este processo de constituição humana de um novo ser e o arsenal cultural produzido historicamente pelo homem que se encontram os elementos mediadores. O desenvolvimento da criança, portanto, se consolida entre a mediação da realidade da criança e a realidade cultural da humanidade, cabendo-nos considerar tais processos a fim de problematizar as especificidades do desenvolvimento (Vigotski, 1931/1995).

Com base no materialismo histórico dialético, Vigotski (1931/1995) compreende que mais que uma relação recíproca entre a criança e seu contexto, nos processos superiores o indivíduo transforma ativamente a situação estimuladora. Assim, a criança não apenas capta a cultura de seu contexto, mas se apropria ativamente num processo em que ela se transforma na medida em que, também, transforma seu contexto social.

Para Souza (2007), ver a criança de forma dialética consiste em compreender que nada está dado ou acabado, mas sim em permanente construção mediante as relações com as pessoas e com os objetos da cultura. Vigotski (1931/1995), ao falar sobre o fundamental processo de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distingue dois tipos de elementos mediadores, os signos e os instrumentos.

Ao discorrer sobre os instrumentos, Vigotski aponta para a influência dos fundamentos marxianos na construção de seu pensamento. De modo que, sua compreensão de homem consiste em um ser histórico que realiza ação transformadora sobre a natureza, sendo que o instrumento amplia as possibilidades de tal transformação.

Por outro lado, o signo é um elemento mediador, sobretudo, da comunicação entre os indivíduos. Assim, ao romper com o imediatismo das funções, os signos tornam a ação psicológica mais sofisticada e menos impulsiva. A partir dos signos o homem exerce a função de comunicação, representando algo para alguém (Pino, 1993).

Pino (1993) aponta que um dos pressupostos de Vigotski é o fato de que toda atividade humana é mediada pelo trabalho. A invenção dos instrumentos e do sistema de signos revela o salto qualitativo da espécie e aponta para a impossibilidade de uma relação direta do homem com o mundo e com os outros. Os instrumentos construídos historicamente permitem ao homem transformar a natureza, e assim, criar o mundo da cultura. O conceito de mediação torna-se, assim, o elo epistemológico da teoria vigotskiana, sem este conceito os demais perdem o sentido e a coerência no seu arcabouço teórico.

Na dialética entre natureza e cultura, tendo em vista o conceito de mediação, compreende-se que o homem é dotado de uma “dupla natureza”, biológica e social. Esta emerge da primeira, porém o corpo não se separa do psiquismo, mas o compõe em uma unidade, como uma síntese dialética dos opostos (Doria, 2004).

Evidencia-se, que as relações entre o psiquismo e a fisiologia eram um tema de grande debate no contexto social da época da teorização de Vigotski – Rússia revolucionária. Neste cenário de produção científica, Vigotski buscou superar as concepções que fragmentavam o homem e prevaleciam na Psicologia existente (Doria, 2004).

Portanto, Vigotski (1931/1995) não nega as bases biológicas precedentes ao psiquismo, visto que se pauta em uma teoria que compreende os indivíduos enquanto seres reais e concretos. Ao ter como pressuposto que a matéria é causa primeira da realidade, repleta de transitoriedade e movimento, a instância biológica ganha seu lugar no próprio curso e desenvolvimento de suas investigações psicológicas. O corpo é a concreticidade, mas é também um corpo em relação, uma unidade dialética construída pela história natural e humana (Doria, 2004).

O corpo é a primeira realidade do homem. Ela é a materialidade concreta pela qual nós nos constituímos enquanto indivíduos (Doria, 2004). Assim sendo, o enfoque no corpo orgânico que se sobressalta aos olhos nas vivências das crianças em adoecimento pode ser contrastado com as possibilidades culturais. O mundo é uma produção de significantes e o homem um ser de natureza semiótica, o que não nega sua organicidade, mas confere a ela um novo sentido. Tema, que de acordo com Pino (1993), precisa ser aprofundado na corrente histórico-cultural.

Esta questão sobre a significação do corpo torna-se de suma relevância quando analisada no contexto do adoecimento. Na Política Nacional de Humanização do SUS (PNH) defende-se a necessidade de resgate à autonomia dos usuários dos serviços de saúde. Para isso, uma das ações seria o equilíbrio entre o combate à doença e a produção de vida. Neste processo, ressalta-se que o evento mórbido pode constituir-se como possibilidade de transformação e recriação perante os limites impostos (Ministério da Saúde, 2007). Busca-se, assim, discutir tal questão à luz da teoria vigotskiana e, em face à compreensão do desenvolvimento desta criança, contribuir teoricamente para com a problematização, redimensionamento e apreensão das possibilidades que emergem em condições de limites.

Portanto, espera-se que se compreenda como fundamental não limitar o entendimento aos aspectos orgânicos do corpo, mas buscar apreender a complexidade que há nas relações sociais da criança, nos processos de mediação que a circundam, nas suas vivências e situação social de desenvolvimento. Esta apreensão é possível por meio do embasamento teórico.

Conforme afirma Sawaia (2007), a pesquisa sem o aprofundamento teórico seria a mera descrição do aparente.

O trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico, pautada na teoria de Vigotski que se fundamenta no materialismo histórico-dialético na linha de Marx e Engels. Este enfoque metodológico se justifica na medida em que o materialismo histórico dialético, fundamentado epistemologicamente, possui bases e pressupostos consolidados o suficiente para as investigações científicas que a presente análise se propõe (Martins, 2006). A epistemologia marxiana apresenta-se como fundamental visto que busca desvelar as mediações e contradições internas fundamentais dos fenômenos sociais e humanos em sua processualidade, historicidade e contradições.

O desenvolvimento do trabalho foi realizado por meio do estudo específico de algumas obras de Vigotski. Foram selecionadas como referência principal as obras que versam particularmente sobre o desenvolvimento humano e da criança, sendo as seguintes: “*História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*” (1931/1995, Tomo III); “*Problemas da Psicologia Infantil*” (1933-1934/1996, Tomo IV); “*Pensamento e Linguagem*” (1934/1993, Tomo II) e “*Fundamentos de Defectologia*” (1997, Tomo V). De modo complementar, foram também utilizados outros textos do autor.

Por meio do estudo dos textos de Vigotski foi possível compreender suas concepções sobre a mediação e o desenvolvimento humano, a dialética entre natureza e cultura presente em sua obra, bem como as peculiaridades do desenvolvimento da criança por ele abordadas.

Procedeu-se também a um levantamento bibliográfico exploratório (secundário) em bibliotecas e em banco de dados como *Google Scholar*, *Scielo*, *Pepsic*, Banco Nacional de Dissertações e Teses (BNDT), Biblioteca Virtual em Saúde, Banco de Teses e Dissertações da USP e Portal de Periódicos da CAPES. Conforme os objetivos de cada capítulo utilizou-se como palavras chave termos como “mediação em Vigotski”; “mediação e materialismo histórico-dialético”; “apropriações brasileiras de Vigotski”; “conceitos vigotskianos”; “desenvolvimento corporal Vigotski”; “corpo cultura Vigotski”; “criança adoecimento Vigotski”; “vivência em Vigotski”; “periodização do desenvolvimento histórico-cultural”, dentre outras variações. Este levantamento teve como principal objetivo selecionar estudos contemporâneos que pudessem contribuir para as discussões que seriam realizadas nesta pesquisa.

A partir do material levantado e selecionado por meio de uma leitura exploratória, procedeu-se a uma leitura analítica deste material compilado. Para construção de cada capítulo

foram feitos fichamentos para posterior análise. A partir das análises buscou-se produzir sínteses interpretativas e redações (Marconi & Lakatos, 2011; Lima & Miotto, 2007).

Como resultado, esta pesquisa espera galgar um passo a mais no sentido de um aprimoramento teórico e de avanços nos estudos sobre a compreensão do conceito de mediação, de desenvolvimento humano e peculiaridades deste processo nas crianças em adoecimento. Por fim, visa gerar problematizações que se pautem na riqueza do conceito de mediação e desenvolvimento na teoria vigotskiana.

Apesar da consideração dos aspectos biológicos e suas debilidades compor a obra de Vigotski, a compreensão do processo de desenvolvimento da criança nas situações de adoecimento e a noção de uma vivência subjetiva com o corpo ainda precisa ser melhor desenvolvida nesta perspectiva. Para o desenvolvimento desta questão não tratada diretamente na teoria vigotskiana, faz-se necessário partir do embasamento teórico naquilo que Vigotski já havia proposto, para então, em um segundo momento ser possível a construção de novas compreensões. Este segundo momento, é realizado nesta pesquisa na forma de um ensaio teórico que objetiva problematizar questões e apresentar elementos que possam instigar novos estudos, sobretudo empíricos.

Este trabalho está, assim, estruturado em três capítulos, sendo que em cada capítulo busca-se discutir alguns conceitos e questões que auxiliam na problematização e clarificação do objetivo da pesquisa. O capítulo 1 tem como objetivo realizar uma discussão acerca do conceito de mediação em Vigotski e sua contribuição para se pensar o desenvolvimento humano. Assim, o capítulo apresenta uma compreensão sobre o que é a teoria de Vigotski e sua atual configuração, sobretudo, no Brasil. Realiza uma discussão sobre o método histórico dialético, enquanto fundamento da teoria e dos conceitos vigotskianos. E por fim, busca compreender o conceito de mediação em Vigotski e a concepção de desenvolvimento humano desta teoria.

O capítulo 2 traz uma reflexão mais sistematizada acerca do desenvolvimento da criança na teoria de Vigotski. Discute-se as peculiares demandas do desenvolvimento da criança, problematizando-se conceitos como o de atividade, periodização do desenvolvimento, vivência e situação social de desenvolvimento. Neste processo realiza-se uma reflexão acerca do corpo e sua relação com o processo de desenvolvimento da criança.

Por fim, com objetivo de tensionar estas formulações teóricas com o fenômeno da criança em adoecimento, o capítulo 3 problematiza algumas questões a respeito do adoecimento e o desenvolvimento da criança. Por meio dos conceitos vigotskianos e de outros autores relevantes para a temática buscou-se, neste capítulo, romper com determinismos e

reducionismos, refletindo teoricamente às possibilidades em meio aos limites no desenvolvimento da criança em adoecimento.

1 O conceito de mediação em Vigotski e o desenvolvimento humano

“[...] através dos outros nos tornamos nós mesmos” Vigotski

Este capítulo tem como objetivo discutir acerca do conceito de mediação em Vigotski, a fim de apreender a concepção de desenvolvimento humano de sua teoria. Para isso, é feita uma breve contextualização sobre esta teoria em questão, sua configuração no Brasil e influências nas diferentes áreas da Psicologia. Realiza-se uma discussão sobre o materialismo histórico dialético enquanto fundamento epistemológico das teorizações de Vigotski, sendo assim, fundamento do próprio conceito de mediação. E por fim, apresenta-se o conceito de mediação na relação com a concepção de desenvolvimento humano defendida nesta teoria.

Portanto, o enfoque dado ao conceito de mediação neste trabalho parte do pressuposto de que esta categoria conceitual é o ponto nodal da relação entre eu-outro, eu-mundo. De modo que, este conceito torna-se fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento, que por sua vez, permite a problematização deste processo em diferentes situações, como o caso do adoecimento.

De acordo com Facci e Brandão (2008), a categoria mediação tem se estabelecido como um fenômeno multidisciplinar. Assim, este termo pode se referir a fenômenos diferentes conforme o campo do conhecimento em que ele se insere (Zanolla, 2012). Por exemplo, mediação pode significar resoluções de controvérsias no contexto jurídico; ou comunicação mediatizada, elos entre emissor e receptor, no contexto das ciências da comunicação e informação; e em um âmbito “sócio-histórico”, mediação é construção de sentido da relação entre o sujeito e o mundo (Varela, Barbosa & Farias, 2014). Em específico, na teoria de Vigotski tem-se a mediação enquanto o fundamento das formas culturais de atividade humana (Vigotski, 1931/1995).

O termo mediação está fortemente presente nas correntes filosóficas, perpassando os estudos de diferentes teóricos como Aristóteles, Hegel e Marx⁴. Nestes estudos, o termo mediação está ligado, de diferentes formas, à categoria filosófica da dialética. De modo que, estes diferentes autores desenvolvem suas concepções sobre a mediação na busca pelo entendimento de como a realidade se transforma e se desenvolve (Triviños, 2009). Na história da Psicologia o conceito “mediação” é tradicional, sendo utilizado desde Wundt para descrever

⁴ Não é o foco deste trabalho detalhar o desenvolvimento do conceito de mediação por meio destes autores, sendo a citação dos mesmos apenas uma ressalva histórica.

as experiências imediatas e mediadas na caracterização da relação do homem com a realidade⁵. Contemporaneamente, este conceito também tem sido amplamente utilizado no campo de estudo das Neurociências (Nascimento; Aquino; Longarezi; Arena; Silva & Bernardes, 2014).

Pode-se afirmar que a mediação adquire centralidade na concepção da Psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, para a compreensão do desenvolvimento humano. Em seus escritos, Vigotski (1927/1991, p. 130) postula que “o fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada”. Para Pino (1993), a mediação é o elo epistemológico da teoria vigotskiana, sendo a categoria que permite articular os diferentes conceitos propostos pelo autor. Mediante tais questões, ressalta-se a necessidade de compreensão deste conceito na teoria vigotskiana para o entendimento de suas concepções acerca do desenvolvimento humano.

Diante das diferentes nomenclaturas dada à sua teoria, sua incorporação em diferentes áreas e algumas problemáticas a respeito de sua difusão, faz-se necessário compreender brevemente este panorama que configura a teoria de Vigotski, a fim de delinear a produção deste autor.

1.1 A teoria de Vigotski e a sua configuração no cenário brasileiro

Apesar de seu pouco tempo de vida (1896-1934), Vigotski desenvolveu vários trabalhos com grande rigor teórico que culminaram em uma nova teoria psicológica. Partindo do contexto da União Soviética e dialogando com os autores de seu tempo, Vigotski elaborou teorias que não se restringiram à Psicologia russa, atingindo, ainda que tardiamente, cenário mundial. Seus pressupostos teóricos são considerados, hoje, clássicos em todo o mundo (Leontiev, 1991; Van Der Veer & Valsiner, 2009).

Considerável parte da teoria vigotskiana foi elaborada durante o processo revolucionário russo. Suas concepções, premissas e construtos buscam a síntese e superação das velhas dualidades que se apresentavam no campo do saber psicológico. Em sua teoria há elaborações para uma nova Psicologia para o novo homem da revolução. Tendo em vista a dinâmica do processo histórico, uma leitura descontextualizada de Vigotski, assim como de qualquer outro autor, seria uma leitura equivocada. “Uma teoria trasladada para um outro campo sem

⁵ A experiência mediata é aquela que precisa de mediação das estruturas cognitivas, é a experiência analisada em seu conteúdo puramente objetivo, em que o sujeito é abstraído e o mundo externo analisado. Para Wundt esta deveria ser estudada nas Ciências Naturais. Ao contrário, a experiência imediata dá ênfase ao sujeito, aos aspectos subjetivos da experiência com o mundo interior (Leonardi, 2011).

considerar o campo que a fez germinar, sofre um processo de assepsia neutralizadora que autoriza sua vulgarização sem ameaça ou suspeita” (Tuleski, 2008, p.23).

Assim, deve-se considerar que Vigotski envolveu-se com a ciência em um momento de agitação e transformações revolucionárias de sua época. Esta conjuntura histórica foi fundamental para a construção de seu projeto de Psicologia, elaborado a partir de críticas construtivas a várias teorias de seu tempo, como as teorias associacionistas e estruturalistas. Logo, não se pode conceber as concepções vigotskianas como ideias isoladas, mas sim como parte da complexa conjuntura do ambiente intelectual russo do século XX. Sobre a escolha metodológica de Vigotski, Davydov e Zinchenko (1994, p. 153) afirmam:

Sua visão de mundo desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem e das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista. Esse pensamento manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética [...].

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), Vigotski desenvolveu com criatividade um amplo trabalho científico que contribuiu para diferentes campos do saber, como, por exemplo, a Arte e a Literatura. Das teorizações sobre a Psicologia da arte Vigotski foi direcionado para o estudo da Psicologia geral. A suas contribuições para a Psicologia, em específico, são demarcadas durante o período de 1924, ano em que Vigotski inicia seus trabalhos no Instituto de Psicologia de Moscou, até a sua morte precoce em 1934 devido à tuberculose, doença da qual ele lutou durante parte de sua vida.

No decurso deste período de produção, Vigotski desenvolveu trabalhos sobre aprendizagem e desenvolvimento; relações entre pensamento e linguagem; formação de professores; crianças deficientes, dentre outros temas. Desta forma, ao considerar o todo de sua obra, não se pode afirmar que Vigotski foi apenas um teórico da Psicologia do desenvolvimento ou Psicologia da Educação. A influência teórica deste autor não tem se restringido à Psicologia e nem mesmo a uma única área dentro desta ciência. Diante disso, Burgess (1994), pontua que se faz necessário entender Vigotski de forma menos facciosa, reconhecendo seu avanços em inúmeras áreas, a partir de alguns eixos centrais que envolvem o processo de formação daquilo que é eminentemente humano.

Sobre considerar o todo da obra de Vigotski, abre-se um parêntese para enfatizar a necessidade de se considerar o desenvolvimento interno de sua própria obra e o amadurecimento teórico de suas concepções. Desta maneira, Yasnitsky (2014) ressalta a mudança na terminologia utilizada pelo autor. Nos anos 20, prevalece um Vigotski ligado à teoria do desenvolvimento instrumental, bastante influenciado pela terminologia “reatológica”,

como por exemplo, o uso dos termos conduta, comportamento. Em seus textos, a partir dos anos 30 e em trabalhos sobre a relação do pensamento e da linguagem, a formação da consciência e os estudos da defectologia, Vigotski amplia sua compreensão das categorias relacionadas à personalidade social, as emoções, sendo possível identificar uma proposta holística de integração das funções psicológicas, prevalecendo deste modo a terminologia dos “sistemas funcionais”.⁶

A amplitude de temas abordados por Vigotski na construção de sua obra a partir de um eixo central de interesse – abordagem histórica do que é tipicamente humano – culminou em um novo projeto de Psicologia. Este novo projeto é construído a partir da análise crítica da Psicologia de seu tempo, que conforme Vigotski (1934/1993) encontra-se em crise. Para ele “a crise na Psicologia é antes de tudo a crise de seus fundamentos metodológicos. Está enraizada em sua história, na luta entre as tendências materialista e idealista [...] (p. 30, tradução nossa). Vigotski avalia, na situação da Psicologia, uma incapacidade de estudar o que há de propriamente humano no psiquismo, “o psicológico ora era abordado como um processo biológico ou mesmo físico, ora como um fenômeno transcendental e metafísico” (Delari Júnior, 2013, p. 55). Haveria, portanto, a ausência de um sistema científico único na Psicologia, ou seja, uma ausência de unidade metodológica que permitisse apreender o objeto de estudo desta ciência.

Diante desta problemática, Vigotski e um grupo de pesquisadores foram motivados a repensar um método que reestruturasse a ciência psicológica. Neste contexto, emerge o embasamento marxista nas teorizações vigotskiana no campo da Psicologia. O grupo de intelectuais que se reuniram a Vigotski durante os seus anos de pesquisa na Psicologia constituíram a maior escola científica da psicologia soviética. Dentre os nomes, pode-se citar Elkonin, Galperin, Zinchenko, Luria e Leontiev. Estes teóricos carregaram a herança da Escola de Vigotski, mais em diferentes proporções, cada um desenvolveu sua própria teoria (Davydov & Zinchenko, 1994). Este grupo de pesquisadores, interessados na compreensão dos processos de formação daquilo que é eminentemente humano, desenvolveram uma teoria histórico-cultural da consciência, que tem sido denominada como uma corrente da Psicologia, a saber, Psicologia histórico-cultural.

De acordo com Prestes (2010), Vigotski não deu nome específico a sua teoria. Portanto, diferentes nomes podem ser atribuídos a ela. No mundo ocidental há maior frequência dos

⁶ Ressalta-se que neste trabalho serão respeitados os termos originais utilizados pelo autor na discussão de suas obras, porém deve-se ter em vista estas reestruturações e mudanças ocorridas nos seus escritos no desenrolar de sua teoria.

termos “teoria sócio-histórica”, “interacionismo”, “sociointeracionismo”. Todavia, estes termos estão, de algum modo, associados às apropriações e a novas elaborações teóricas a partir da teoria vigotskiana. Assim, faz-se necessário preservar um termo que denomine a Escola de Vigotski propriamente dita. O termo histórico-cultural tem representado este grupo, por trazer a nomenclatura que qualitativamente refere-se ao interesse dos pesquisadores russos pelos processos históricos e culturais da constituição humana.

Acerca disso, verifica-se que Vigotski (1931/1995) tem como um de seus temas de estudo a história da formação das funções psíquicas superiores, na ontogênese e na filogênese do homem, como funções que são desenvolvidas em processos de mediação que constituem a relação entre o homem e o mundo. Atendo-se para a origem da concepção de Vigotski do caráter mediado, é possível compreender a denominação histórico-cultural de sua teoria e de seus colaboradores. Em suas análises, Vigotski estuda aqueles elementos que partem do natural, mas são artificiais, visto que são criações da humanidade, formações culturais. Assim, Vigotski demonstra que a tarefa da Psicologia histórico-cultural seria a atividade prática do homem mediada por objetos (Leontiev, 1991).

A despeito de considerar pertinente esta última nomenclatura, ressalta-se que o presente trabalho se insere especificamente no estudo da teoria de Vigotski, visto que não se debruça em profundidade e amplitude sobre as obras do grupo de colaboradores que constituíram a Psicologia histórico-cultural, mas sim sobre o pensamento desse único autor.

Como afirmado anteriormente, a produção da Escola de Vigotski hoje consolidou-se no cenário mundial. Todavia, o conhecimento de Vigotski no ocidente passou por diversas restrições, desde a censura de sua obra em seu país até problemáticas referentes as traduções de seus textos. O pouco conhecimento de Vigotski, fora da União Soviética perdurou até meados do século XX e esteve ligado, sobretudo, aos conflitos políticos e a censura stanilista presente na União Soviética (Van Der Veer & Valsiner, 2009). A Escola de Vigotski passou por um forte período de censura e perseguição a partir de 1930, devido ao fato deste grupo apresentar concepções contrárias às ideias stanilistas. Logo, pode-se afirmar que a trajetória das obras de Vigotski pelos demais países foi afetada pela forte censura ocorrida em seu próprio país.

Com a queda de Stálin, na década de 50, houve abertura para a circulação da obra, que começou a ser traduzida no Ocidente. Nos anos sessenta a obra de Vigotski começa a ser traduzida e difundida, primeiramente, nos Estados Unidos, especialmente, devido ao interesse local por uma Psicologia de base cultural. Sobre estas traduções, Tuleski (2008) e Prestes (2010) ressaltam algumas problemáticas que se referem a distorções dos originais. Estas autoras pontuam que algumas traduções podem trazer textos “selecionados” (considerados os mais

importantes), com retirada de textos repetitivos (na verdade são os trechos que visam enfatizar algo que o autor considera fundamental) e supressão de conteúdos de orientação marxista, que na realidade é o fundamento epistemológico de sua obra. Tudo isso pode gerar uma simplificação dos conceitos vigotskianos, que operam dialeticamente para compor sua teoria.

Apesar da problemática das traduções, deve-se reconhecer que o conhecimento deste autor no contexto acadêmico decorre da grande quantidade de suas obras que vem sendo traduzidas em outros idiomas e disseminadas em diferentes países. Vigotski chega ao Brasil no período final dos anos setenta, por meio das traduções americanas, sendo mais difundido a partir da década de 80 (Jácome, 2006). Suas concepções expandiram-se, sobretudo, no campo da Educação e da Psicologia do desenvolvimento, devido à obra inicialmente mais utilizada no país – *“Formação social da mente”*, que traz uma ênfase em algumas teorizações de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Apesar da grande influência da teoria vigotskiana no campo da Educação e da Psicologia do desenvolvimento, este autor foi também propagado em outros campos do conhecimento – como nas Artes – e em outras correntes teóricas da Psicologia – como a Psicologia Social e na Neuropsicologia. A notável influência das teorias vigotskianas na Psicologia brasileira tem se estruturado enquanto uma nova abordagem. De acordo com Sawaia (2007) a apropriação de Vigotski pelo projeto de Silvia Lane foi fundamental na redefinição da Psicologia Social brasileira. A incorporação das teorias deste autor e o desenvolvimento de novos estudos sobre a realidade brasileira constitui um grupo específico de estudiosos no Brasil, fundamentados em uma perspectiva crítica e dialética. Esta corrente da Psicologia tem sido denominada de Psicologia sócio-histórica.

Desta maneira, pode-se entender que o legado inacabado de Vigotski, devido à sua morte precoce, não possibilitou tempo suficiente para que ele reorganizasse e aprofundasse todas as suas ideias, o que abriu espaço para diferentes interpretações, apropriações e novas construções teóricas. Jácome (2006) pontua que estas diferentes leituras podem ser enriquecedoras por propiciarem diferentes interlocuções com o pensamento do autor.

Estudar questões relativas à teoria vigotskiana é empreender uma leitura sujeita a movimento, antíteses e sínteses. Burgess (1994) também reforça o fato que diferentes interpretações têm sido realizadas com o objetivo de compreender Vigotski. Para ele, não se pode apenas dicotomizar estas interpretações meramente como certas ou erradas. Para ele “lemos a partir de bagagens intelectuais diferentes [...] considerações ideológicas e sociais entram na leitura de psicologias” (Burgess, 1994, p. 40). É nesta diversidade que se pode construir a riqueza de reflexões a partir do legado nos deixado por Vigotski.

Contudo, apesar da riqueza de análises, o fato da obra vigotskiana dar ampla margem para interpretações impõe algumas dificuldades (Jácome, 2006). Estas dificuldades relacionam-se com a própria conjuntura histórico-política do Brasil no período em que a obra foi apropriada. De acordo com Jácome (2006), o contexto histórico de disseminação da obra vigotskiana no Ocidente como um todo envolveu o fortalecimento do capitalismo e da globalização, tendo em vista o período pós Guerra Fria. Desta maneira, Vigotski chega ao Ocidente durante um período político quase anticomunista. Existe, assim, questões ideológicas envolvidas na apropriação que o Ocidente fez deste autor. Logo, para além de sua influência em alguns campos específicos e da consolidação da abordagem da Psicologia sócio-histórica, Vigotski acabou sendo relacionado com outras concepções teóricas da Psicologia.

Esta aproximação entre Vigotski e outros autores, por vezes, envolveu uma “complementação” da teoria vigotskiana com outras teorias com epistemologias completamente diferentes, o que gerou lacunas na compreensão do próprio autor. A estratégia de articular diferentes concepções teóricas é disseminada com o discurso de se superar as limitações de cada abordagem. Todavia, essas leituras esvaziam-se em rigor e distanciam ainda mais a dialética entre os fundamentos teóricos e a prática. As ideias de Vigotski acabam sendo apropriadas apenas como maquiagem, como rótulos, e não como um profundo eixo transformador das práticas (Prestes, 2010).

Conforme Zanolla (2012) as teorizações de Vigotski incorporadas ao pragmatismo podem ser reaplicadas de forma mais imediata. A simplificação dos fundamentos epistemológicos da teoria garante sua aplicação e uso instrumental. Portanto, quando a epistemologia de Vigotski é aproximada, sem cautela, de outras concepções teóricas, podem ocorrer interpretações pautadas em concepções naturalizantes e biologicistas do homem, o que é completamente contrário ao núcleo da concepção histórico-cultural de constituição humana.

O conceito de mediação, por exemplo, abordado sem a reflexão crítica de seus fundamentos, torna o termo mero instrumento de fetiche da práxis. No campo educacional, este conceito apropriado sem seus fundamentos acaba enfatizando ideologicamente a mera troca de experiências entre pessoas. Deste modo, categorias centrais da abordagem marxista são negligenciadas, tomadas, em substituição, por interação, experiência, linguagem, dentre outras (Torres & Bertoldo, 2010).

Neste processo, as relações humanas, enquanto eixo central da teoria vigotskiana, aparecem como se fossem relações entre coisas, entre entidades naturais. Os sujeitos são compreendidos como seres abstratos que interagem com os diversos objetos do conhecimento

como organismos biológicos, o que culmina em práticas conservadoras e biologicistas (Duarte, 2000b).

Diferentemente, para Vigotski, a relação entre o indivíduo e a sociedade não pode ser entendida de modo naturalizado, visto que esta é, sobretudo, um processo histórico e social (Duarte, 2000a). Para Vigotski, o homem como ser cultural, não pode ser explicado apenas pelas leis da natureza, não que ele esteja isento destas, mas em seu desenvolvimento ocorre o salto qualitativo e uma superação histórico-cultural. Na concepção dialética, compreende-se que não só a natureza opera sobre os homens como mero estímulo, mas o homem também age sobre a natureza, a transforma e é por ela constituído. A compreensão da teoria de Vigotski acerca das relações sociais não é de algo meramente biológico, neutro ou abstrato das condições materiais, históricas e culturais (Pino, 2000). É desta forma que se torna fundamental compreender a base epistemológica da teoria vigotskiana, a fim de apreender seus conceitos e concepções sobre o desenvolvimento humano.

1.2 Vigotski em seus fundamentos: o materialismo histórico dialético

O conhecimento das bases epistemológicas de uma teoria é imprescindível para a apreensão coerente de suas concepções. A teoria de Vigotski, por sua vez, é uma construção teórica que tem como método o materialismo histórico dialético. Assim, emerge como fundamental a compreensão de como esta corrente filosófica ganha ênfase nas teorizações de Vigotski (Sabel, 2006). Acerca deste processo, Pasqualine e Martins (2015) afirmam que “a correta apropriação dos postulados teóricos e metodológicos dessa teoria requer, necessariamente, a compreensão de suas bases epistemológicas, aspecto que, não raramente, tem sido negligenciado ou minimizado em sua importância” (p. 363).

Assim, o estudo teórico demanda a compreensão das bases epistemológicas que dão sustentação e coerência interna a todos os conceitos e pressupostos de uma teoria. Deste modo, para a compreensão das concepções teóricas de Vigotski e seus conceitos torna-se imprescindível o entendimento de seu fundamento marxista, pois foi a partir deste método que Vigotski buscou construir uma Psicologia que estudasse os fenômenos psicológicos em sua totalidade em uma concepção de homem como um ser histórico e cultural. Para isso, não se busca como parte desta pesquisa uma análise densa das bases marxistas da teoria vigotskiana, o que demandaria um estudo aprofundado desta filosofia, sua influência na Revolução Russa, seus desdobramentos na obra vigotskiana, entre outras questões. O objetivo é entender as

principais premissas do método materialista histórico dialético e sua relação com as teorizações de Vigotski.

Para Marx⁷ o método é justamente aquilo que é capaz de propiciar o conhecimento teórico, partindo da aparência para a essência do objeto. O método pode assim ser entendido como o elo epistemológico para com objeto. Inicia-se pelo complexo, a representação caótica do real, que se apresenta empiricamente. A apropriação desta realidade demanda, todavia, a análise e a mediação teórica, perpassando por um caminho que vai do abstrato ao concreto. Ou seja, a realidade, ao ser abstraída e analisada, passa a ser compreendida em suas múltiplas determinações, como um concreto pensado. Assim, explicita Netto (2011, p. 44) que “o conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução”.

Este modo inverso é justamente o caminho que vai do abstrato para o concreto pensado, do complexo ao simples. De acordo com Pasqualine e Martins (2015), a dialética universal-particular-singular é um dos princípios para efetivação do método materialista. O mundo externo, o fenômeno empírico são uma ocorrência singular e única. Esta singularidade, contudo, não revela a essência concreta dos fenômenos. O concreto real só pode ser apreendido pelo pensamento, na mediação das abstrações para chegar ao concreto pensado.

Conforme a teoria marxiana, o processo dialético está imbricado na natureza, no pensamento e na história, sendo assim a lógica dialética e sua reformulação materialista expressa o próprio movimento da realidade e do processo de conhecimento. A realidade seria um sistema de relações em que as formas menos desenvolvidas são mediadas pelas formas mais desenvolvidas, que por sua vez, são mediadas por outras formas. É deste modo que as análises empreendidas pelo pensamento exigem que se desvelem estas tramas de relações e mediações para que haja compreensões além do aparente, do imediatamente manifesto (Duarte, 2000a).

Na concepção de que o processo de conhecimento e análise devem caminhar do complexo ao simples, Marx e Engels (1859/2008) postulam que a compreensão da sociedade civil deve ser procurada na economia política em um movimento que parte do concreto mas que busca em suas formas complexas as determinações deste real. Assim a compreensão dos

⁷ Karl Marx (1818-1883) funda a doutrina marxista por volta de 1840, revolucionando o pensamento filosófico de sua época. De acordo com Triviños (2009) é possível delinear algumas fases do que se pode denominar marxismo, a primeira seria representada por Marx e suas teorizações iniciais, a segunda fase abarcaria os trabalhos conjuntos de Marx e Engels, a terceira fase envolve as contribuições de Lênin com teorias voltadas para a prática revolucionária e, por fim, uma outra fase pode ser entendida como a existência contemporânea do marxismo.

objetos se dá pela reconstrução dialética que o pensamento opera sobre cada mediação, indo de uma representação caótica e retornando para se compreender a totalidade multideterminada.

A epistemologia marxiana é materialista e dialética, pois o concreto pensado é o concreto mediado pelas abstrações do pensamento. A passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Logo, não se pode compreender o processo inicial do desenvolvimento de um fenômeno sem compreender seu estágio mais complexo, de modo que, formas mais desenvolvidas são o ponto de partida para se compreender as formas menos desenvolvidas. O fenômeno imediato é um todo caótico que só poderá ser apreendido pelo pensamento por meio da mediação das abstrações. Na abstração o homem pode buscar o concreto em suas múltiplas determinações e relações diversas. A lógica dialética respalda a abstração enquanto uma mediação necessária para compreender os fenômenos concretos, pois o pensamento não pode apreender o concreto de modo imediato. As abstrações são mediações para se pensar o fenômeno concreto (Duarte, 2000a).

Na dialética entre o lógico e o histórico, o pensamento humano analisa a lógica da fase mais desenvolvida do objeto e vai à história para compreender a gênese desse objeto e compreender as fases anteriores do processo histórico. Essa análise histórica, por sua vez, aprofunda a compreensão da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução esta que requer, a mediação das abstrações (Duarte, 2000a, p. 106).

Assim sendo, deve-se entender que o método em Marx não é um conjunto de regras para enquadrar o objeto, mas sim um caminho para uma compreensão dialética e histórica da realidade social. Tendo em vista que o materialismo e a dialética, em uma compreensão histórica, são os núcleos da filosofia de Marx e Engels, é importante compreender mais especificamente do que se trata estas concepções (Almeida Filho, 2009).

O enfoque dialético da realidade diz de como a matéria se transforma, das formas inferiores às superiores. De acordo com Almeida Filho (2009, p. 201) “a dialética descreve as formas, os mecanismos e a direção geral do movimento da consciência e também da matéria, portanto, da realidade como um todo”. A dialética é, portanto, a lógica que descreve o movimento da própria realidade.

Na origem deste termo, nos tempos de Platão e Aristóteles, a dialética era compreendida como a arte da discussão. No século XIX, ainda no campo da Filosofia, este termo começou a ser utilizado para indicar a mutabilidade do mundo e a transformação de toda propriedade em seu contrário. Hegel (1770-1831), filósofo alemão, dedicou-se ao desenvolvimento do método da dialética, pontuando o constante movimento e transformação da realidade. Marx, partindo da base hegeliana, apropria-se do estudo da dialética, tecendo a crítica à sua concepção idealista,

ou seja, para Marx a dialética era abordada em uma inversão da determinação do real pelo ideal. Fundamentado nesta crítica, Marx constrói sua perspectiva a partir de uma visão materialista e histórica do mundo (Triviños, 2009).

Para uma compreensão mais clara da dialética, faz-se necessário abordar brevemente suas categorias e leis. Triviños (2009) explicita que a categoria essencial da dialética é a contradição, visto que é no jogo dos contrários que ocorre a origem do movimento e do desenvolvimento. Outras categorias básicas da dialética são a matéria, definida como aquilo que tem a propriedade geral de ser objetiva; a consciência, enquanto a capacidade da matéria de ser apreendida e refletida; e, a prática social.

Enquanto movimento e transformação da realidade, a dialética é descrita a partir de três leis gerais (Triviños, 2009). A primeira é a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa. Esta lei demonstra o fato de que a quantidade e a qualidade são unidas e interdependentes, sendo que progressivas mudanças quantitativas culminam em alterações qualitativas. Esta lei explicita, portanto, o mecanismo do desenvolvimento e pode ser observada nas próprias teorizações de Vigotski (1931/1995) acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Outra lei da dialética é a lei da unidade e luta dos contrários, que afirma que os opostos estão em interação permanente, sendo a contradição a forma universal do ser. Esta é uma lei que esclarece o porquê ocorre o desenvolvimento. Por fim, tem-se a lei da negação da negação, demonstrando quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. Como exemplo, pode-se identificar na teoria de Vigotski (1931/1995) a lei da negação da negação ao se abordar a relação entre as funções psíquicas elementares e as superiores. A teoria vigotskiana ressalta o fato de que o desenvolvimento não é linear, mas sim contraditório, um progresso em “espiral” em que “a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, sendo que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, sendo transladada a ela e existente nela” (Vigotski, 1931/1995, p. 145)

Tendo em vista a crítica de Marx ao idealismo alemão, para Almeida Filho (2009) a síntese que este autor faz da dialética se complementa e adquire sentido no materialismo. Ao estudar a realidade social, Marx se ateve ao modo de vida das pessoas, enquanto as condições materiais de sua existência e os estilos delas derivados.

Mulheres e homens vivem suas existências sempre de um modo determinado. Este modo decidirá como suas características biopsicossociais se desenvolverão ao longo do tempo de suas vidas pessoais, no interior de um determinado grupo ou classe, que compõe certo tipo de sociedade. Um modo de vida é determinado, em primeiro lugar, pelas condições materiais da vida entre as quais se incluem a posição de classe, o tipo de profissão, o sexo, a idade, as características físicas do lugar onde mora e trabalha, a saúde e a doença, etc (Almeida Filho, 2009, p. 196).

Deste modo, identifica-se a importância atribuída à concepção materialista da realidade. De acordo com Triviños (2009) existem várias linhas de pensamento no materialismo filosófico. Como exemplo, tem-se o materialismo mecanicista, predominante no século XVIII e XIX, como uma forma radicalmente reducionista de materialismo. Nesta concepção vigora uma compreensão do homem como uma máquina, com engrenagens. Os fenômenos sociais e psicológicos são vistos como secundários, como consequências periféricas do mundo físico.

Assim, é importante demarcar a concepção materialista desenvolvida por Marx. Esta concepção tem como pressuposto básico o fato de que a realidade existe independentemente da consciência, o que nos permite conhecê-la (Triviños, 2009). Assim, a peculiaridade do materialismo marxiano é a materialidade do mundo e de todos os seus processos, sendo a matéria anterior a consciência. A consciência seria a propriedade psicossocial da matéria, enquanto um conjunto de fenômenos psicológicos superiores socialmente determinados. É a realidade social que determina a realidade mental por meio dos processos de mediação (Almeida Filho, 2009)

Diante disso, pode-se compreender o materialismo dialético como a base filosófica do marxismo no “estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência” (Triviños, 2009, p. 51). O materialismo dialético é a teoria geral do ser, sendo o materialismo histórico sua especificação na sociedade concreta. Esta especificação de seu caráter histórico visa romper com as concepções idealistas da sociedade e natureza humana. Na busca por entender os fenômenos por meio de seus movimento e desenrolar histórico, o materialismo histórico dialético afasta-se dos determinismos, compreendendo os fenômenos como multicausados, ou seja, mediados por outros fenômenos.

Com base nesses pressupostos, abordagem vigotskiana do psiquismo buscava conhecer não o indivíduo empírico, mas o concreto que é fruto de múltiplas determinações. Tendo em vista a anterioridade da matéria, a concepção de que as funções psíquicas do homem são mediatizadas e o que é interior provem de relações inicialmente exteriores constituiu-se uma máxima nesta teoria. A análise de vigotski a partir dos fundamentos marxistas compreendia os fenômenos como processos dinâmicos e historicamente desenvolvidos. Para Vigotski (1931/1995, p.68, tradução nossa) o estudo histórico do fenômeno, em sua processualidade “é a verdadeira concepção dialética em Psicologia”.

Como brevemente ressaltado, na elaboração de sua teoria, Vigotski (1927/1991) questionou as escolas de Psicologia existentes, fragmentadas em suas concepções, sem bases metodológicas consolidadas e cindidas na dicotomia entre o mecanicismo e o idealismo. Assim,

O significado histórico da crise na Psicologia é uma obra que demonstra a busca do autor por caminhos metodológicos para estruturar uma psicologia marxista.

Diante das concepções antagônicas que vigoravam na Psicologia de sua época, Vigotski (1927/1991) buscava uma síntese mediante a elaboração de bases teóricas e metodológicas novas. Para isso, pautou-se nos princípios e método do materialismo histórico-dialético visando construir uma teoria de base marxista sobre o humano.

Ele atentou-se para os ecletismos que descontextualizavam os conceitos de seus sistemas teóricos. Portanto, propunha não unir concepções diferentes de modo acrítico, mas sim consolidar bases metodológicas e interpretativas coerentes, fundadas em um princípio organizador geral.

Vigotski (1927/1991) critica a reflexologia⁸ por reduzir tudo a um mesmo denominador comum – os reflexos. Para ele os reflexólogos adotaram a metodologia experimental e rejeitaram aspectos semióticos e próprios da psique. Por outro lado, a Psicologia subjetivista ignorava as bases materiais do comportamento, atentando-se apenas para os fenômenos introspectivos. Abordar a psique cientificamente era um problema metodológico para os diversos pesquisadores que, por razões diferentes desconsideravam um ou outro aspecto da constituição humana. Os estudos separavam a psique do estudo do sistema geral do homem, fazendo correlações entre os fenômenos objetivos e subjetivos, mas mantendo-os velados no âmbito do dualismo. Pode-se dizer que, de diferentes formas, as correntes da Psicologia falhavam por não abordar a consciência em suas bases materiais.

Para Vigotski, seria necessário romper com a Psicologia idealista e a reflexológica, visto que os fenômenos subjetivos devem ser abordados, porém não isolados de suas causas materiais. O problema da consciência poderia ser adiado, mas não eliminado. Sem uma metodologia coerente e bem definida, a Psicologia acabava por valer-se de empréstimos nas ciências naturais para a resolução de suas questões mal formuladas e para obter o estatuto de ciência. Havia, portanto, de acordo com a análise de Vigotski, uma crise metodológica que impedia a Psicologia de avançar em suas teorizações.

A crise da Psicologia, descrita pelo autor, não era compreendida como um fenômeno local, restrito à Rússia. A crise continha um caráter universal, visto que se referia a ausência de um sistema científico único para fundamentar a ciência psicológica. O principal da crise na Psicologia seria a luta histórica entre duas tendências inconciliáveis, expressando a

⁸ Pode-se compreender a reflexologia enquanto um corrente russa da Psicologia, representada principalmente por Bekhterev, que se dedicava ao estudo da atividade dos organismos e suas reações por meio dos reflexos (inatos e adquiridos). Esta ciência baseava-se fortemente na tradição da fisiologia (Vigotski, 1927/1991).

fragmentação da Psicologia em diversas escolas. Esta fragmentação criava a necessidade de uma Psicologia, que rompesse com os ramos heterógenos. A nova Psicologia não seria um acordo, mas sim uma ruptura e superação do caráter intermediário da Psicologia, entre a biologia e a sociologia.

A Psicologia dialética, construída sob as bases metodológicas do materialismo histórico-dialético, partiria, antes de mais nada, da unidade de processos psíquicos e fisiológicos. Seria necessário considerar ao mesmo tempo os aspectos objetivos e subjetivos, sem compreendê-los como uma identidade, mas sim uma unidade de contrários. Sawaia (2007) afirma que o método dialético constituiu-se como uma autêntica forma de superar os dilemas enfrentados pela ciência psicológica. Como apontado, a lógica dialética tornou-se fundamental para quebrar dualismos clássicos na Psicologia como mente/corpo, razão/emoção, normal/patológico. Logo, análises psicossociais inspiradas em teorias críticas e dialéticas ganham em potencialidade e possibilidade de refletir a realidade.

A construção de uma psicologia marxista como proposta diante da crise na Psicologia era para Vigotski a possibilidade de fundamentação concreta da ciência psicológica. Vigotski buscava uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo histórico dialético e o estudo dos fenômenos psíquicos (Duarte, 2000a).

Deve-se ressaltar que o fundamento marxista da obra de Vigotski não se reduz a uma correspondência direta (Toassa, 2004). A base marxista da teoria vigotskiana não é uma mera identificação com os postulados de Marx e Engels, visto que Vigotski não objetivou uma transposição de termos e citações do campo filosófico para se pensar o psiquismo, mas sim uma construção teórica fundada no método e pensamento do materialismo histórico-dialético.

Sabel (2006) afirma que a relação entre a obra vigotskiana e marxiana não é de identificação, visto que existem diferenças plausíveis relacionadas ao tempo e contexto de cada escrito, bem como o campo do saber em que cada um se dedicou. Ademais, ressalta-se o fato de que, apesar de central, a influência marxista não é a única na teoria psicológica de Vigotski, visto que este autor dialogou amplamente com autores de distintos campos teóricos.

Ao conceber seu projeto de uma nova Psicologia, Vigotski (1927/1991) não objetivava apenas se valer de citações fragmentadas de Marx, mas sim apreender o método de Marx em sua globalidade para a análise da psique. A questão não é apenas se valer de termos que representem o marxismo ou adotar apenas o que convém. Propõe-se buscar abarcar o marxismo em sua globalidade para construir teorias no campo psicológico (Duarte, 2000a). Assim, a terminologia em si não garante as concepções que estão em jogo. É tecendo as críticas às psicologias que utilizavam os termos do marxismo como uma “colcha de retalhos” que Vigotski

(1927/1991) idealizou a criação de uma Psicologia cujos conceitos se formulem em dependência direta com a dialética geral, e não apenas como simples mudanças terminológicas. Neste sentido, a compreensão das concepções e conceitos da teoria vigotskiana envolvem necessariamente o entendimento das bases materialista e dialética de sua Psicologia.

Para Vigotski (1927/1991), a realidade material constitui as experiências, de modo que os conceitos devem ser estudados e compreendidos conforme a realidade que eles representam, sem serem transpostos de uma teoria para a outra. Os conceitos vigotskianos compõem uma visão de homem e sociedade, visão esta materialista, histórica e dialética, portanto, ignorar esta concepção filosófica é depurar a teoria. Como o próprio autor pontua: “somente naquela ciência em que o conceito foi originalmente cunhado e onde o conceito foi desenvolvimento, levado ao limite de sua expressão, ele é usado de forma consciente e não cega” (Vigotski, 1927/1991, p. 322, tradução nossa).

A dialética interna é como um traço específico do pensamento de Vigotski (Leontiev, 1996). Assim, pode-se afirmar que rupturas, contradições, superação e síntese dialética estão na base do pensamento marxista que orientou a produção vigotskiana. Vigotski (2007/1991, p. 389) afirma na obra *O significado histórico da crise na Psicologia* que, “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral”.

Vigotski (1927/1991, p. 393) compreende, assim, a dialética como a “perspectiva universal ao máximo”, que envolve a relação mediada do homem com o mundo. A dupla dimensão da experiência humana – mediata e imediata – constituem o movimento dialético da realidade. Nascimento *et al.* (2014) pontuam que a raiz dialética da mediação na teoria de Vigotski vem balizada na análise dentro de uma perspectiva genética de desenvolvimento. Se o imediato é o elementar, menos elaborado e desenvolvido; o mediado tem relação com outras coisas, é complexo e desenvolvido. De acordo com Viotto Filho (2007) a dialética em Vigotski explicita, assim, a interdependência dos fenômenos naturais, humanos e sociais.

Na perspectiva vigotskiana, a história da natureza e a história dos homens se condicionam mutuamente. O homem é, sobretudo, acometido pela matéria, pelas condições concretas de sua realidade. Todavia, o homem não é um ser passivo, determinado por suas condições naturais. O homem produz sua vida e faz história. Ele produz os instrumentos necessários à satisfação de suas necessidades e criação de novas, produzindo signos ligados à realidade. A consciência está entrelaçada com as mediações da atividade material, de modo que, é em contato com a natureza e os outros homens que o homem cria e reproduz os elementos que transformam seu meio e garantem sua existência (Marx & Engels, 1932/2007).

Portanto, é a partir do entendimento dos fundamentos epistemológicos da teoria vigotskiana que se torna possível a reflexão de seus pressupostos e conceitos. Logo, a compreensão do conceito de mediação e sua centralidade na concepção de desenvolvimento humano perpassa as bases da construção de uma Psicologia materialista e dialética.

1.3 Mediação no cerne da questão: a compreensão do desenvolvimento humano na teoria de Vigotski

Diante do exposto, assevera-se que a mediação é uma categoria fundamental da dialética. Esta categoria expressa, assim, os nexos, movimentos, vínculos, transições e rupturas entre os diversos processos em desenvolvimento. O desprezo desta categoria pode acarretar à concepção de desenvolvimento humano um reducionismo de causa e efeito. Logo, entende-se que a categoria mediação permite o rompimento com imediatismos, garantindo o movimento e a unidade de contrários no desenrolar da realidade.

Desta forma, na compreensão de que a dialética é a lógica que rege a realidade e o conhecimento do homem sobre esta, a categoria mediação se interpõe neste movimento de desenvolvimento e apreensão da realidade. Como categoria da dialética, a mediação pressupõe a negação de um posicionamento em direção à superação do imediato (Facci & Brandão, 2008). Deste modo, transpor este conceito para a análise do psiquismo e do desenvolvimento humano envolve uma lógica interna, fundada no materialismo histórico dialético. O termo mediação, dentro desta perspectiva epistemológica, envolve mais que um conceito, mas também a própria concepção materialista e dialética acerca da relação homem e sociedade, desenvolvimento humano e formação cultural.

A centralidade desta categoria no marxismo deriva diretamente da atividade do trabalho, no processo em que o homem se contradiz com a natureza e, dialeticamente, relaciona-se com ela sob forma de afirmar sua humanidade (Marx & Engels, 1932/2007). Por meio do trabalho, como ação do homem sobre a natureza e transformação desta e de si mesmo, depreende-se que a relação do homem com seu contexto não é linear e direta, mas sim mediada por meios auxiliares que são historicamente criados e elaborados pelo homem.

Para trazer em questão a problemática do desenvolvimento da criança, Vigotski (1931/1995) aponta como é imprescindível modificar as concepções tradicionais⁹ sobre o

⁹ Em suas análises, Vigotski (1934/1993) critica a Psicologia associacionista e estruturalista, representada por Thorndike e Koffka respectivamente, dentre outros. Estas concepções eram denominadas por ele de tradicionais, visto que eram as correntes hegemônicas de sua época.

desenvolvimento psicológico da criança. Estas concepções ignoravam o caráter dialético e mediador do desenvolvimento, dicotomizando e identificando processos que, na verdade, são unidade de contrários.

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – se caracteriza precisamente pela tendência inversa, ou seja, pretende situar em uma única linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e considerá-los como fenômenos da mesma ordem, de idêntica natureza psicológica, e com leis que se são regidas pelo mesmo princípio (Vigotski, 1931/1995, p.13, tradução nossa).

Diferentes análises e interpretações acerca do desenvolvimento humano enfatizam um indivíduo quase isolado que apenas se adapta às condições de vida, como por exemplo as teorias clássicas comportamentais que tem seu foco de análise na unidade estímulo-resposta ou a Epistemologia Genética. Nestas concepções, ignora-se o aspecto histórico e social da constituição humana e compreende o desenvolvimento como um processo esperado, previsto e natural (Pasqualini, 2009). Em sua crítica Vigotski (1931/1995, p. 22, tradução nossa) afirma que estas teorias “estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em *abstrato*, a margem do meio social e cultural”.

Na concepção naturalista de desenvolvimento, como a piagetiana, a maturação biológica determina estágios que seguem um caminho natural e espontâneo (Zanolla, 2012). Para Vigotski (1931/1995), estas concepções acerca do desenvolvimento humano, em específico o da criança, é unilateral, não compreendendo a complexidade dos processos históricos e, abordando a natureza deste fenômeno com um enfoque organicista. Para ele existia na Psicologia uma enfermidade do antihistoricismo, visto que “a base da psicologia pressuponha leis de caráter puramente natural ou metafísico, mas em qualquer caso, sem leis históricas” (Vigotski, 1931/1995, p. 21, tradução nossa).

Em sua crítica, Vigotski aponta como fundamental considerar o lugar que a criança ocupa nas relações sociais concretas nas quais seu desenvolvimento se desenrola, visto que a realidade social é a verdadeira fonte de seu desenvolvimento¹⁰. Um das teses fundamentais de Vigotski (1931/1995) é a da natureza mediada das funções psicológicas superiores, sendo que tais funções e as formas culturais de conduta possuem leis e funcionamento peculiares que não estão dados na história natural do desenvolvimento. Por outro lado, para este autor, as teorias de seu tempo revelavam uma incapacidade em compreender esta natureza singular e histórica do desenvolvimento psicológico humano.

¹⁰ Esta questão será desenvolvida no capítulo seguinte, que discute de modo mais aprofundado o desenvolvimento da criança, em específico.

A forma característica de existência do homem está no processo de modificação de si mesmo e da natureza, por meio da utilização de instrumentos e signos que são os mediadores de sua relação com o mundo e com os outros homens. O recém-nascido chega a um mundo já existente, no qual há objetos e estruturas culturais criadas pelas gerações precedentes. As características especificamente humanas devem ser desenvolvidas no decurso da vida por meio da apropriação dessa cultura já existente, e não por hereditariedade biológica. Apenas as funções comuns aos homens e aos animais – elementares – seriam biologicamente determinadas. O comportamento essencialmente humano é uma construção social e só pode ser transmitido em sociedade (Vigotski, 1931/1995).

Sendo assim, a principal força de todo o desenvolvimento é a relação social entre o novo ser e um ser cultural. A apropriação da experiência acumulada torna-se possível apenas através das relações sociais (Leontiev, 1978). Se para o desenvolvimento do embrião humano é possível este processo sem a interação social direta com outros homens, para o desenvolvimento cultural da criança isto é inconcebível. O processo de apropriação cultural e de desenvolvimento é um processo de relação, um processo mediatizado. Este pressuposto não se refere a um dos fatores do desenvolvimento, mas o principal (Duarte, 2000a).

O organismo humano, que é a base da existência, é incapaz de por si mesmo fazer emergir a realidade psíquica que constitui a especificidade humana. Os indivíduos não são produzidos por si mesmos, nem isoladamente. De modo que se pode afirmar que o fato decisivo do desenvolvimento humano não é o biológico. A condição humana é na verdade a superação da realidade orgânica, esta é a base do funcionamento psicológico, mas não sua causa (Pino, 1993).

Portanto, desenvolvimento consiste em romper com as barreiras naturais, efetuando a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura. A relação entre o biológico e o cultural na teoria vigotskiana permite a superação do clássico dualismo que considera estas instâncias como inconciliáveis. Para Vigotski, o funcionamento psicológico não prescinde da base orgânica, entretanto, não pode ser reduzido a esta. O orgânico é a materialidade concreta que possibilita a relação do homem com o mundo e a sua transformação cultural. Nesta transformação as funções biológicas não desaparecem, mas são incorporadas na história humana. Sendo assim, pode-se afirmar que o caráter histórico da concepção de desenvolvimento de Vigotski e a superação das bases biológicas são seu grande diferencial (Pino, 2000).

Ao propor uma relação dialética entre o natural e o cultural no desenvolvimento, Vigotski nos oferece ricas possibilidades de reflexão acerca dos fenômenos de adoecimento,

debilidades e deficiências físicas. Ele aponta para o fato de que estas bases biológicas não podem ser ignoradas, visto que constituem a realidade material do desenvolvimento do sujeito, entretanto, elas não são seu único fator e nem mesmo o mais fundamental. A maturação é algo secundário no desenvolvimento humano, o que permite questionar os determinismos biológicos implícitos e explícitos na relação com os sujeitos.

Reforça-se que dizer que os aspectos biológicos são superados pela apropriação da cultura não implica na destruição ou supressão das bases biológicas, mas sim em sua transformação qualitativa. A superação, como importante categoria da dialética, aponta para o fato de que os aspectos elementares não são eliminados, mas superados pelas formas culturais (Pasqualini, 2009). Esta superação que permite emergir as formas superiores de conduta, gera a coexistência dos contrários: o natural e o cultural. O desenvolvimento humano baseia-se, assim, na unidade e luta de contrários (Viotto Filho, 2007). Isto suscita a necessidade de compreendermos também as riquezas culturais do desenvolvimento, ao invés de apenas se focalizar os limites orgânicos.

Vigotski (1931/1995), na compreensão dos aspectos biológicos e sua superação em aspectos culturais no desenvolvimento da pessoa, distingue os processos psíquicos do homem em dois níveis: processos psíquicos elementares e os processos que são caracterizados por instrumentos e meios auxiliares. A esfera que constitui as atividades humanas e de decisiva importância psíquica localiza-se no segundo nível. Este é chamado por Vigotski de processos psíquicos culturais que partem dos processos psíquicos naturais – primeiro nível (Leontiev, 1991).

Com estas formulações, Vigotski (1931/1995) propõe uma solução para o frequente problema entre os psicólogos acerca das funções psíquicas superiores e as elementares. Estas estariam relacionadas com a fase dos processos psíquicos naturais, dependendo diretamente da maturação cerebral e sendo o substrato para o desenvolvimento das funções superiores, culturais. Vigotski foi capaz de descrever a diferença qualitativa entre as duas funções, que reside no caráter mediado das funções superiores. Neste sentido, já é possível reforçar que compreender a experiência da criança em situação de adoecimento não consiste apenas em entender seus aspectos naturais e biológicos, mas abordar seus processos psíquicos superiores que são constituídos na mediação cultural, formando suas emoções, imaginação, conflitos e anseios.

Com as postulações de Vigotski torna-se possível a mudança no próprio conceito de desenvolvimento, visto que no lugar de um desenvolvimento automático, evolutivo e regulado de modo determinista pelos aspectos naturais constitui-se o desenvolvimento como um

processo ativo de contradições e superação interna das formas naturais em culturais. Nascimento *et al.* (2014) explanam estas ideias afirmando que o desenvolvimento cultural não é mera consequência ou continuação do natural. Portanto, não se pode contemplar a debilidade e a condição de adoecimento com um determinismo que reduz as possibilidades de desenvolvimento à esfera orgânica. Emerge-se, assim, a necessidade de se delinear nos problemas de saúde o enfoque dialético de desenvolvimento humano.

Na ênfase da importância das relações sociais na formação humana, Nascimento *et al.* (2014) elucidam o fato de que para o homem até mesmo o meio natural traz consigo os nexos das relações sociais. O ambiente natural em que o homem está inserido torna-se também cultural e se desenvolve não como um todo estático e estável, mas que se processa dialeticamente nas complexidades da atividade e interação humana sobre a natureza, sobre os outros e sobre si mesmo.

Acerca disso Pino (1993) pontua que quando se qualifica a interação com o termo social o que se tem é a compreensão da interação a partir de trocas e relações em uma situação social específica. O social qualifica as relações no mundo humano e no mundo animal, entretanto, neste ele é um dado natural, enquanto naquele é uma construção histórica dos próprios homens, um processo cultural. As relações humanas são socialmente significadas, assim a interação social não é um fenômeno esporádico, nem de mero contato entre organismos biológicos e meio natural. A interação mediada e significada entre os homens e o seu contexto social é condição permanente de relação e existência humana.

Como ressaltado, é por meio da atividade de trabalho que o homem cria os elementos culturais e produz a si mesmo. Esta dupla transformação só se efetiva, pois ao agir sobre a natureza o homem cria os instrumentos que medeiam sua atividade. Pino (1993), partindo dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, elucida que a invenção dos instrumentos e do sistema de signos aponta para impossibilidade de uma relação direta entre os homens e o meio físico/natural. A invenção dos próprios meios para sua atividade permitiu ao homem o salto qualitativo em seu desenvolvimento.

Tendo em vista que nossa relação com o mundo não é direta, a mediação está presente desde o nascimento da criança e de sua inserção no meio social, configurando-se de diferentes maneiras e intensidades, através do uso dos signos e dos instrumentos, criados e transmitidos pelos atores sociais. Assim, é entre o processo de constituição humana e o arsenal cultural produzido historicamente pelo homem que se encontram os elementos mediadores. O desenvolvimento, portanto, se desenrola entre a mediação da realidade particular do sujeito e a realidade cultural da humanidade (Leontiev, 1996). Por meio do que Leontiev pontua, afirma-

se assim que a ideia de desenvolvimento na obra de Vigotski é expressa no entorno do termo mediação.

Ao abordar acerca do desenvolvimento da conduta superior no homem, Vigotski (1931/1995, p. 123, tradução nossa) afirma que “a relação mais essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças a introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos”. Logo, o peculiar da atividade humana reside no fato de que o próprio homem cria estímulos artificiais e utiliza-os como meios para dominar os processos de sua conduta. Para Vigotski (2000) o comportamento mediado não poderia ser interpretado na ideia associacionista de estímulo-resposta como vinha sendo feito. Em seu desenvolvimento o homem adquire domínio sobre si, não agindo mais exclusivamente de forma reativa, mas com base em um processo mediado através de certos estímulos auxiliares. Como exemplo pode-se pensar acerca dos diversos recursos e estímulos utilizados pelo homem para controlar a memorização, atenção, de modo que, seu comportamento, complexo e desenvolvido, envolve a existência simultânea de estímulos criados e adquiridos.

De acordo com Vigotski (1931/1995, p. 132, tradução nossa) “a cultura não cria nada, tão somente utiliza o que a natureza dá, modifica-a e põe ao serviço do homem”. Portanto, a ação do homem sobre a natureza e a transformação desta para satisfação de suas necessidades leva a marca do homem, de sua criação e do uso dos instrumentos. Neste processo a modificação ocorre tanto na natureza, quanto no próprio homem, como afirma Vigotski (1931/1995, p. 94, tradução nossa) “o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza”.

Ao se valer de estímulos auxiliares o homem desenvolve novas formas de relação com o mundo, e posteriormente consigo mesmo. Neste sentido, Vigotski não anula o princípio de estímulo-resposta, mas o supera apontando que o desenvolvimento cultural está na ação mediada. Se é o ato mediado que permite a passagem do mecanismo fisiológico para o domínio da própria ação (autoestimulação) verifica-se a importância de não reduzir a um mesmo denominador formas superiores e formas inferiores de comportamento, visto que envolvem processos distintos. As formas superiores de comportamentos, exclusivamente humanas, são constituídas culturalmente, pelos processos de mediação.

Os mecanismos mediadores são, portanto, elementos constituintes da cultura no sentido de que são produtos da história social e atividade humana. Na existência social do homem, a atividade mediada transforma o contexto e o próprio homem, artífice de si mesmo. Assim, ao

problematizar os elementos mediadores no processo de constituição e desenvolvimento humano faz-se necessário compreender “duas formas culturais básicas de comportamento: o uso das ferramentas e a linguagem humana” (Vigotski, 1931/1995, p. 18).

O uso das ferramentas e das atividades com signos não são processos distintos ou independentes, visto que ambos são elementos mediadores, entretanto, apesar de constituírem um mesmo processo cada um possui suas especificidades. Primeiramente, ressalta-se que os signos e as ferramentas não são criações arbitrárias, mas possuem propriedades funcionais na relação do homem com seu contexto. Estas criações culturais foram desenvolvidas para suprir as necessidades do homem em sua relação com o mundo.

O uso das ferramentas pode ser compreendido como o processo inicial de relação do sujeito com o contexto natural e social. A criança em sua relação com os outros e as coisas vai utilizando-se de meios externos auxiliares para satisfazer suas necessidades, como por exemplo, o uso de um banquinho para alcançar um objeto fora do seu alcance ou o uso da chupeta para obtenção de prazer. O emprego das ferramentas é, assim, desenvolvido processualmente durante o desenvolvimento orgânico da criança e de suas habilidades de manipular os objetos (Vigotski, 1931/1995).

Para que a criança faça uso de ferramentas visando a um fim, terá que desenvolver a capacidade de se dirigir pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e não apenas imediata. Assim, o domínio no uso de ferramentas desenvolve funções superiores e torna-se também um indicador do nível de desenvolvimento psicológico da criança (Vigotski & Luria, 1930/1996).

Em definição, as ferramentas são objetos do mundo físico, aquelas que medeiam a ação (e transformação) do homem sobre a natureza. A possibilidade de transformação desta pelo homem seria infinitamente menor se ele não houvesse desenvolvido e aprimorado ferramentas que auxiliariam a sua intervenção no mundo. Deste modo, o uso de instrumentos mediadores permite a ampliação de um gama de atividades sobre o mundo, o que por sua vez possibilita o desenvolvimento e a integração de novas funções psicológicas. Assim, ressalta-se a mediação enquanto um processo de relação entre o homem, o mundo e os outros e, posteriormente, o homem consigo mesmo.

As novas formas de atividades, caracterizadas pela mediação, permitem a passagem de uma forma de comportamento para outra. A utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações seja mediada – de modo espontâneo e também intencional – por pessoas mais experientes (Vigotski, 1931/1995).

Vigotski (1931/1995) atenta tanto para o uso figurado quanto o uso literal do termo “ferramentas” por alguns psicólogos de sua época, fazendo com que o termo perca seu sentido no que se refere ao seu papel no desenvolvimento humano. O termo é diluído e utilizado como um conceito geral de artefatos, todavia, por meio de sua teoria pode-se compreender o uso do termo “ferramenta” como um elemento mediador que altera e amplia a atividade do homem sobre a natureza.

Ressalta-se que o processo em que o homem atua sobre a natureza e cria ferramentas artificiais para atuar sobre o meio também pode ser observado nos animais. Todavia, compreende-se que existe uma diferença considerável entre o uso das ferramentas feito pelos animais e pelos homens, sendo que se impõem alguns limites para aqueles. Os limites no uso das ferramentas observado nos animais estão relacionados com o processo de produção de significados, com o sistema de signos que possibilita o salto qualitativo na humanização (Sabel, 2006).

O instrumento de trabalho criado leva a marca do homem, assim diz de seu produtor e também se endereça ao outro, tornando-se um objeto cultural. Vigotski, parte da mediação por instrumentos proposta por Marx e Engels, e propõe outro elemento mediador: o signo. Esta relação entre o instrumento e o signo nos estudos de Marx e Vigotski confirma o fato de que indivíduo e sociedade não são realidades autônomas ou dicotômicas, visto que o que os indivíduos são depende de suas condições materiais.

A proposta de Marx e Vigotski, na abordagem dos elementos mediadores, reforça que a relação indivíduo e sociedade pode ser apreendida por caminhos teóricos e metodológicos diferentes. A análise da subjetividade individual e da objetividade social se interpenetram, devido à indissociabilidade da relação indivíduo e sociedade. A análise profunda da objetividade social defronta-se com a subjetividade e vice-versa (Resende, 2007). Sendo assim, ferramentas e signos complementam-se na dialética relação entre o indivíduo e a sociedade.

Para Vigotski (1931/1995, p. 84, tradução nossa), o grande diferenciador da atividade humana é o uso dos signos, o processo de significação.

Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a *significação*, ou seja, a criação e o emprego de signos.

A peculiaridade consiste em que o homem intervém ativamente no seu contexto, modifica seu comportamento e transmite para gerações sucessoras. Os signos são os estímulos artificiais introduzidos na situação psicológica, cumprindo a função de autoestimulação, ou

seja, influi sobre o comportamento do próprio homem. O signo permite, assim, a construção do homem como ser cultural, regido por leis sócio históricas (Vigotski, 1931/1995). De tal modo, o signo modifica por completo a relação do homem com os outros e com ele mesmo, trazendo a condição humana ao social (Pino, 2000).

Tendo em vista que a sinalização é o fundamento geral da atividade e está posta tanto para os homens quanto para os animais, pode-se afirmar que a função simbólica tem origem na função natural. Assim, enquanto o sinal é expressão da natureza, o signo é expressão cultural. Se a interação social em outros animais é regida por sistemas naturais e se restringe aos limites materiais, o signo visa aos outros e representa algo para alguém. De modo que se pode afirmar que o valor do signo está em sua significação, naquilo ao qual ele representa. Acerca disto, Pino (2000, p. 58) afirma:

[...] na atividade do homem opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação.

Reconhecida a complexidade da teoria dos signos, ressalta-se que na presente discussão busca-se tão somente elucidar sua importante função no processo de desenvolvimento humano, não se propondo fazer uma análise minuciosa desta questão. Reforça-se apenas que a compreensão do signo no desenvolvimento humano permite o entendimento da nova forma de relação, objetiva e subjetiva, entre o homem e o seu contexto. Assim, torna-se possível problematizar fenômenos psicossociais, como o adoecimento, no processo de desenvolvimento humano.

Vigotski (1929/2000) assevera que a principal diferença entre o signo e instrumento é o fato de que enquanto este atua sobre o meio e os objetos, aquele possibilita o domínio da própria conduta, fazendo daquilo que, outrora era externo, um processo de regulação interna. Os signos não atuam sobre as coisas, mas sobre as pessoas, sobre o próprio sujeito, operando no campo da consciência. Se as ferramentas transformam a natureza do meio, os signos possibilitam dar significações a todas estas novas formas (Pino, 2000).

O signo é, portanto, um estímulo externo em uma operação interna, um estímulo de segunda ordem. Por meio da mediação semiótica, as funções mentais da pessoa não se orientam apenas pelos estímulos biológicos, mas fundamentalmente pelo sentido cultural destes estímulos. Este processo ocorre historicamente de modo que o uso natural de ferramentas e o sistema de sinalização, comuns aos homens e animais, tonam-se aparatos culturais, possibilitando as formas humanas de comportamento (Pino, 2000).

A semelhança entre o signo e a ferramenta encontra-se na função mediadora que ambos exercem. Em sua orientação, os signos e as ferramentas estão em sentidos opostos. O homem usa as ferramentas para atuar sobre as outras coisas de acordo com seus objetivos, por outro lado, os signos são orientados para os outros. Todavia, deve-se compreender que existe uma indissociabilidade entre as ferramentas e os signos. Esta indissociabilidade aponta para o fato de que uma alteração na natureza altera a própria natureza humana e nisto consiste a atividade humana, a atividade mediadora. Os signos se desenvolvem a partir de objetos materiais, portando consigo a atividade prática concreta do homem (Vigotski, 1931/1995).

Por meio dos signos torna-se possível a regulação interna do comportamento, o processo de internalização das funções das relações sociais, que dão origem às funções psicológicas superiores. Assim, a apropriação da história cultural da humanidade se dá na medida em que se internaliza os signos atribuídos na relação com o outro, assim o que inicialmente existia em si, é significado pelo outro e passa a constituir-se para si. Fato elaborado por Vigotski (1931/1995) a partir da dialética hegeliana do movimento de afirmação, negação e negação da negação.

Vigotski (1931/1995, p. 146, tradução nossa) demonstra que “o signo, inicialmente, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”. Assim o que antes era relação social e ligação entre as pessoas tona-se, no decurso do desenvolvimento cultural, um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de conduta da personalidade. Um exemplo clássico deste processo é o sinal indicativo da criança. Inicialmente a criança tenta com gestos pegar algum objeto, sem muito sucesso. Este esforço pode ser compreendido como um movimento em si. Na medida em que o adulto busca interpretar esta ação e significá-la, o movimento torna-se um gesto indicativo para o outro. Assim, a criança compreendendo a função e significação que sua ação adquire pode valer-se do gesto indicativo enquanto um signo, uma ação para si. Neste sentido, um elemento chave para se pensar a superação da relação imediata entre o homem e a natureza é, portanto, o signo.

Desta maneira, compreende-se que a concepção de desenvolvimento humano na teoria vigotskiana vai de um processo de imersão social para a formação das condutas individuais. Toda função psíquica é primeiramente social, de modo que, estas funções são relações sociais internalizadas. Vigotski (1931/1995) pauta-se na tese de Marx e Engels (1932/2007) para afirmar que a natureza psicológica do homem é um conjunto de relações sociais convertidas para o interior como funções da personalidade, “[...] as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens” (p.147, tradução nossa).

Tem-se assim a importância da mediação, visto que nos constituímos enquanto humanos por meio das relações com os outros e o contexto, relações estas que são mediadas pela atividade com ferramentas e signos. Logo, a mediação é o ponto principal da análise da relação dialética entre o natural e o cultural. A mediação é uma categoria central para se romper com o determinismo biológico, possibilitando a compreensão da complexidade cultural que envolve a constituição do que é eminentemente humano. Destarte, olhar a criança, e sobretudo aquelas em situação de adoecimento, apenas atendendo a seus aspectos orgânicos é perder de vista os fundamentais fatores culturais que essencialmente constituem sua formação como indivíduo.

Sendo assim, para Vigotski, o desenvolvimento aparece em cena, primeiro, como relação entre as pessoas e depois na própria pessoa, como função de personalidade. Este fato passa despercebido ou naturalizado devido a sua cotidianidade, todavia, este pressuposto ressalta a importância de se compreender a origem social daquilo que é individual. Este pressuposto constitui o que se denomina Lei genética geral do desenvolvimento cultural.

O movimento em si, para o outro e para si explana a dialética da constituição humana, ressaltando que a realidade concreta, orgânica e natural é primeiramente significada pelo outro nas relações sociais. Apenas em um segundo momento esta experiência social é significada para o sujeito. O que é internalizado não são as relações materiais, mas a significação que elas tem para as pessoas. Como afirma Pino (2000, p. 72) “[...] as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais tem na esfera pública”.

Tendo em vista a constituição social do indivíduo, pode-se afirmar que este é uma unidade de múltiplas determinações, de modo que a personalidade social é a totalidade das relações sociais. Assim, o indivíduo carrega consigo um drama de relações, visto que suas funções psicológicas são antes suas relações em seus conflitos e contradições (Pino, 2000). Por conseguinte o natural deve ser orientado e reelaborado pelo cultural como um drama humano de relações.

Vigotski (1996) faz a alusão do desenvolvimento como uma grande “peça”, repleta de transformações e mudanças de “enredo” num conjunto de relações complexas. O drama do desenvolvimento humano está nos seus vários atos, e também nos conflitos de diferentes papéis os quais a pessoa vivencia em seu destino histórico. Deste modo, o drama envolve não apenas um processo diacrônico – como sucessão de atos – mas também um processo sincrônico – dinâmicas existentes em um mesmo momento, conflitos e luta interna. O drama é uma produção da trama das relações sociais que o sujeito vivencia e que são a fonte, não o cenário do seu desenvolvimento.

Pode-se problematizar que aquilo que a criança compreende de seu estado de adoecimento, de suas limitações e fragilidades biológicas é significado em suas relações concretas com as pessoas. Nesta dialética entre o social e o individual, Vigotski (1929/2000) assevera que nos relacionamos com nós mesmos tal qual as pessoas se relacionaram conosco. A mediação do outro é a condição do desenvolvimento, sendo as relações sociais a fonte de nossa constituição subjetiva (Pino, 2000)

Neste processo, que envolve a mediação cultural por meio das ferramentas e signos, a internalização das significações e o desenvolvimento das funções superiores, Vigotski (1934/1993) desenvolve um novo problema, a questão da consciência. Esta problemática que envolve os sentidos e significados na formação dos sistemas psicológicos, das vivências e do que se pode denominar como processo subjetivo será trabalhada no capítulo seguinte na discussão específica sobre o desenvolvimento da criança na relação com seu entorno.

À guisa de conclusão, reitera-se que a discussão sobre a mediação e seu fundamento na lógica dialética atinge a questão do determinismo biológico. Compreender o desenvolvimento humano como um fenômeno mediado culturalmente rompe com os determinismos das limitações naturais, o que não significa ignorá-las e sim superá-las por meio da significação cultural. A aquisição da linguagem e o domínio do próprio comportamento possibilitam novas formas de relação com o entorno, modificando subjetivamente as experiências do sujeito (Nascimento *et al.*, 2014)

Por meio dos fundamentos biológicos do desenvolvimento, ressalta-se a reorganização interna da experiência a partir do significado constituído nas relações sociais. Há que se problematizar e refletir acerca dos efeitos do desenvolvimento cultural sobre o desenvolvimento natural da criança, para isso torna-se fundamental o resgate da noção dialética de desenvolvimento proposto pela teoria vigotskiana. A saúde pode ser um campo propício para se pensar a dialética, visto que esta reafirma a ligação indissolúvel entre o psíquico e o corporal.

A categoria mediação, por sua vez, permite superar dualidades clássicas na psicologia, como natureza e cultura, corpo e mente, público e privado, contribuindo assim, para grandes avanços na ciência psicológica, sobretudo, no que se refere ao entendimento acerca do desenvolvimento humano (Texeira, 2003). Ao longo da ontogênese, a mediação possibilita a internalização dos elementos da cultura, possibilitando que aquilo que está no plano social, intersíquico seja reconstruído no plano pessoal, intrapsíquico. Compreender como a criança vivencia o mundo, como se relaciona com os outros e consigo mesma consiste em entender como a função de suas relações sociais são convertidas em funções individuais, constituindo

sua personalidade social. Considera-se esta compreensão imprescindível para as intervenções no campo da saúde.

2 Criança: corpo, cultura e desenvolvimento

“Existem apenas dois legados permanentes que podemos esperar dar a nossas crianças. Um deles é raízes; o outro, asas.”

Hodding Carter

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca das proposições da teoria vigotskiana sobre os nexos constitutivos do processo de desenvolvimento da criança. Assim, aborda-se questões referentes às suas demandas e necessidades, relação com o corpo, vivências e situação social de desenvolvimento. Em alguns aspectos buscou-se, também, fundamentos em outros autores que trazem contribuições para a temática em questão. A partir destas reflexões teóricas, aspira-se um fundamento para possíveis ponderações sobre o desenvolvimento da criança na situação de adoecimento.

A consolidação histórica da importância do cuidado, afeto, educação e saúde da criança, possibilitou que este sujeito se constituísse como objeto da atenção e do discurso de inúmeros especialistas. Deste modo, a compreensão da criança na sua relação com o mundo e em seu processo de formação, envolvendo suas multideterminações, tem-se tornado cada vez mais fundamental. Fundamental, também, torna-se a compreensão da criança em situações de desenvolvimento diversas, em que o percurso do desenvolvimento é, por exemplo, atravessado por fatores inesperados, gerando implicações na formação subjetiva da criança. No caso deste trabalho, a situação a ser problematizada é o processo de desenvolvimento da criança na relação com o corpo permeado pela doença.

Para se pensar a criança em situação de adoecimento e os processos de mediação que são traduzidos em sua subjetivação é necessário compreender primeiramente alguns pressupostos gerais que particularizam o desenvolvimento da criança na relação com seu corpo, o outro e o contexto sócio-histórico. Capobianco¹¹ (2003), psicóloga e psicanalista com experiência em Psicologia hospitalar, explicita que a criança não tem um corpo, mas é um corpo. Esta afirmação ressalta o fato de que o corpo é mais que um aparato biológico e, portanto, é preciso entendê-lo integrado ao complexo processo de significação cultural e desenvolvimento, para que este não seja reduzido aos seus fatores orgânicos. A doença da

¹¹ A par da diferença da abordagem teórica desta autora, utiliza-se de seus estudos tendo em vista sua contribuição no desvelamento do contexto em que a criança vivencia seu adoecimento. Deste modo, seus trabalhos abordam com precisão a rotina hospitalar, o cuidado com o corpo e os dilemas diante do adoecimento da criança.

criança, reforçada pelo fenômeno de biologização da vida¹², pode se tornar um fator de reducionismo na compreensão deste sujeito enquanto ser cultural, de possibilidades.

Assim, ressalta-se como fundamental a compreensão do corpo no processo de desenvolvimento cultural da criança e o redimensionamento do olhar dos profissionais e sujeitos que lidam com a mesma. A doença e seu prognóstico são, por vezes, decisivos e inevitáveis, contudo, o modo de lidar com esta situação pode ser refletido e problematizado a fim de redefinir os impactos que a criança pode vivenciar. Se a constituição subjetiva da criança decorre da internalização das funções de suas relações sociais (Pino, 2000), cabe aos adultos questionar qual seu papel na mediação e relação com a criança, com seu corpo, com seu adoecimento.

Silva, Chiesa, Veríssimo e Mazza (2013) defendem a necessidade de se compreender o processo saúde-doença para além da dimensão individual, como muito vem sendo feito no campo da saúde. Os autores afirmam que a criança deve ser compreendida de forma ampliada, o que envolveria as dimensões históricas, familiares, de políticas públicas e de ações profissionais. No campo da saúde, não reduzir o problema ao indivíduo consiste em entender este sujeito em suas multideterminações e necessidades, como sujeito de fato e não como sua doença.

O reconhecimento da Psicologia no campo da saúde, por sua vez, é uma forma de considerar os aspectos subjetivos que envolvem os fenômenos de saúde e adoecimento, bem como garantir a integridade do processo de desenvolvimento humano (Costa, 2006).

Com o aumento da expectativa de vida e da morbidade¹³ infantil, que decorrem da invenção e aprimoramento de diversos recursos terapêuticos que possibilitam o prolongamento da vida, as metas e programas para o desenvolvimento da criança não podem se centrar exclusivamente nos aspectos da sobrevivência física, mas também em questões de ordem social e afetiva. A partir disso, pode-se compreender que esta questão demanda novas formas de se relacionar e entender a criança nas situações de adoecimento. Para Silva *et al.* (2013), a compreensão das necessidades da criança é essencial, pois impõe à sociedade garantir à mesma os seus direitos fundamentais.

A discussão sobre a vulnerabilidade no desenvolvimento da criança envolve um fenômeno complexo de fatores multidimensionais. Ainda assim, percebe-se a prevalência determinista dos fatores biológicos:

¹² De acordo com Moysés, Collares e Ribeiro (2013), a biologização consiste na redução da vida, que é complexa e multideterminada, em apenas um de seus aspectos – no caso, nos aspectos orgânicos.

¹³ Refere-se ao conjunto de doenças existentes em um indivíduo em dado intervalo de tempo.

A criança pode experimentar situações adversas, que, de acordo com a neurociência, a biologia molecular, epigenética, ciências comportamentais e sociais condicionarão seu sucesso educacional, sua capacidade de lidar melhor com suas emoções, suas condições de saúde ao longo de sua vida, sua capacidade de produtividade econômica e seu papel como cidadão (Silva *et al.*, 2013, p. 1399).

Este trecho explicita campos do conhecimento que enfatizam o aspecto orgânico dos sujeitos, entendendo que situações adversas comprometem o desenvolvimento da criança. Esta concepção, ainda que implicitamente, pode ser recorrente no campo da saúde. Costa (2006) afirma que a ocorrência de uma doença constitui uma situação adversa. Neste sentido, é possível compreender a situação objetiva do adoecimento como adversa, visto que gera complicações nas diversas áreas da vida da criança. Entretanto, para além da compreensão objetiva, fazem-se necessários estudos que compreendam a vivência da criança por meio de suas relações. Como uma situação, objetivamente adversa, pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criança? Existem possibilidades em meio aos limites? O que a teoria vigotskiana pode nos dizer sobre o desenvolvimento e as vivências da criança neste processo?

Nesta problemática, Silva *et al.* (2013) procuram apontar a necessidade de se compreender o desenvolvimento como um processo sócio-histórico. Se as situações de vulnerabilidade estão presentes, elas não deveriam ser dirimidas por meio do cuidado, da relação e da atenção à criança? Neste processo faz-se necessário atender tanto às necessidades relacionadas à sobrevivência, quanto às necessidades que dizem respeito ao seu desenvolvimento integral. Mas quais seriam estas necessidades?

Com a compreensão dos agravos psicológicos da internação prolongada, políticas públicas romperam com algumas práticas, como por exemplo a institucionalização desnecessária de crianças (Miranda, Oliveira, Toia & Stucchi, 2015). Um dos grandes avanços é a ação do alojamento conjunto pediátrico, que ao unir a criança ao seu cuidador durante a hospitalização consolidou as mudanças na concepção sobre as necessidades da criança em adoecimento. A nova abordagem às crianças, sem o foco exclusivo em sua doença, considera a importância do vínculo afetivo e da família no processo de assistência a esta criança. Diante de tudo isto, Miranda *et al.* (2015) afirmam que é necessária a parceria entre as políticas públicas na garantia de condições, das instituições de saúde, bem como das instituições de ensino na formação dos profissionais para um redimensionamento do olhar sobre a criança que tem seu corpo debilitado, temporária ou permanentemente, por um adoecimento.

A formação adequada, consolidando a prática com os fundamentos teóricos, amplia as possibilidades de ações efetivas, que de fato contribuam para os sujeitos ao qual se destinam as

intervenções. Deste modo, torna-se necessário buscar nas teorias pressupostos que permitam problematizar e repensar os fenômenos, desvelando sua manifestação aparente. Assim, reitera-se que este trabalho, apesar de não problematizar diretamente a formação dos profissionais que lidam com a criança em adoecimento, procura construir fundamentos teóricos para a compreensão do desenvolvimento das crianças em adoecimento, o que possibilita reflexões que auxiliem na formação destes profissionais.

Entende-se que o modo como os profissionais da saúde concebem o desenvolvimento do indivíduo pode determinar sua visão e posicionamento perante os sujeitos de sua intervenção (Falkenbach, 1998). Assim, torna-se cada vez mais urgente abordar o corpo não só em seus aspectos anatomo-fisiológicos, mas também sócio-culturais e relacionais. Se a subjetividade não pode ser pensada sem a materialidade do corpo, este também torna-se inconcebível sem as relações sociais que o significam culturalmente e o constituem em seu aspecto vivencial. Logo, reforça-se a importância de estudos que traduzam bases teóricas para compreensão dos processos relativos à subjetividade, em suas mais diversas facetas e configurações psicossociais.

2.1 A criança e sua relação com o contexto: atividade, formação da consciência e vivências

Leontiev (1978), colaborador da Escola de Vigotski, ressalta que a grande questão articuladora da teoria vigotskiana é o estudo das formas humanas de psiquismo. Neste processo, compreende-se que tudo que há de especificamente humano é formado ao longo da vida. Para se romper com a concepção fatalista de que o desenvolvimento humano se reduz ao determinismo biológico postula-se que as mudanças no homem envolvem um processo para além da adaptação à natureza, visto que existe a criação de novas funções. Deste modo, Leontiev (1978) assevera que as mudanças de comportamento estão relacionadas às novas formas de atividade mediadora e envolvem um processo de apropriação ativa do indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos.

O psiquismo é o resultado da experiência sócio-histórica das relações humanas. Ao nascer, a criança entra em contato com o produto das conquistas humanas e desde já se desenrola o processo de apropriação dos elementos culturais e de desenvolvimento de seu psiquismo. As necessidades da criança vão se ampliando diante de novas exigências, e para serem supridas, a criança deve, cada vez mais, apropriar-se das conquistas histórico-sociais da humanidade (Leontiev, 1978).

Se o desenvolvimento se dá nas relações reais do sujeito com o mundo, Leontiev (1978) ressalta a importância de se considerar as particularidades do lugar objetivo que a criança ocupa em suas relações. Não se pode considerar os processos de formação da criança em abstrato. O pensamento e a linguagem serão diferentes em cada momento de seu desenvolvimento, sendo que todas estas mudanças modificarão também o papel da criança em suas relações sociais. Além de mudar seu lugar, a criança também passa a se conscientizar dessas relações, de modo que a consciência é constituída nas relações entre a realidade e o sujeito.

Diante do exposto, reforça-se que o desenvolvimento da criança ocorre nas relações que esta estabelece com o mundo em suas mediações. Suas necessidades são satisfeitas e surgem novas necessidades, novas apropriações e formações psíquicas na medida em que a criança se relaciona com o mundo ao seu redor, na medida em que ela é mediada pelo aparato histórico da humanidade.

Neste processo de relações, Leontiev (1978) destaca como fundamental a atividade do sujeito, visto que esta permite a compreensão da ação motivada do homem sobre o mundo para satisfação de suas necessidades e demandas do desenvolvimento. A atividade é, então, um elo prático que liga o sujeito ao mundo, fundamental para a apropriação das objetivações humanas e desenvolvimento do sujeito.

Para Leontiev (1998), a mudança na atividade principal que a criança exerce a cada momento de sua vida é a base para outras mudanças no que se refere ao seu desenvolvimento psíquico e à sua relação com o mundo. A compreensão do desenvolvimento da criança envolve, assim, a compreensão de suas atividades, que dizem dos motivos de suas ações na realidade. A atividade principal não é aquela em que a criança dedica mais tempo ou faz com maior frequência, mas sim uma ação motivada que reorganiza os processos psíquicos, possibilita mudanças psicológicas e o surgimento de novas atividades. Assim sendo, ressalta-se que nem toda ação é atividade. A atividade, propriamente dita, diz especificamente da relação do homem com o mundo a fim de satisfazer necessidades particulares.

Neste sentido ressalta-se a importância de se analisar as relações e o desenvolvimento da atividade da criança, a fim de elucidar o processo de construção da sua consciência.

A criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretção de suas ações anteriores. (Leontiev, 1998, p. 82)

Assim, Leontiev (1998) aponta para o fato de que a atividade da criança sobre o mundo relaciona-se com sua motivação e satisfação das necessidades. De modo semelhante, Rey (2000) afirma que o vínculo afetivo da criança com seu contexto está relacionado a busca de satisfação de sua necessidade por meio da atividade. No processo de desenvolvimento a necessidade passar a estar comprometida com a natureza cultural do sujeito, abarcando também todos os seus outros aspectos, incluindo os processos biológicos.

As necessidades não são entidades organizadas sobre uma base orgânica definida, mas sim sistema de emoções que se integram, gerando estados dinâmicos que, sempre, estão relacionados com o funcionamento integral do organismo, pelo qual sempre tem uma expressão fisiológica. (Rey, 2000, p. 140, tradução nossa)

Assim, o surgimento de novas emoções e necessidades está relacionado à constituição do sujeito em sua integralidade e sua atividade sobre o contexto. As necessidades da criança devem ser, portanto, compreendidas em suas relações concretas para se problematizar a influência das condições externas no desenvolvimento da mesma. Neste sentido, emerge-se como importante a compreensão do papel do contexto na relação criança-cultura no processo de desenvolvimento daquela.

Pino (2010) cita que a palavra “meio” é utilizada amplamente no discurso cotidiano e é também construído de diferentes campos do conhecimento. Na psicologia um aspecto importante reside no fato de que o meio humano não é meramente um habitat natural, mas sim um meio dinâmico em suas condições físicas, biológicas, culturais e históricas. Deste modo, a compreensão do meio deve se pautar na compreensão concreta da realidade, das condições de vida da criança.

Ao abordar o papel do meio no desenvolvimento, Vigotski (1935/2008) observa que não se deve considerar o meio¹⁴ a partir de parâmetros absolutos, mas sim relativos. Isto significa que muito mais do que se ater aos aspectos externos deste contexto, deve-se analisar a relação subjetiva da criança com este. A relação entre a criança e o meio em cada momento de seu desenvolvimento aponta para as peculiaridades da influência do meio em sua personalidade.

Neste aspecto é importante considerar o papel mediador da linguagem, visto que a influência do contexto estará relacionada ao nível de compreensão da criança dos signos a cada momento de seu desenvolvimento. Como a criança compreende as palavras, seus significados, diz de como ela compreende determinada situação, o que determina sua relação com seu contexto. O significado da palavra para as crianças em diferentes idades são diferentes, sendo

¹⁴ O termo “meio” será preservado do modo como é utilizado na obra. Entretanto, como pontuado no capítulo anterior deve-se considerar o amadurecimento da obra vigotskiana, de modo que, o termo meio deve ser entendido na concepção de um contexto amplo, sócio-histórico.

que nas crianças menores haverá um predomínio do concreto (Mello, 2010). Como exemplo, o tema do adoecimento e da morte terão repercussões diferentes sobre a criança a depender do seu nível de compreensão.

Logo, entende-se que a linguagem é o mediador que permite que a realidade seja constituída e recriada na consciência, Sendo a linguagem um grande sistema de signos, estes podem ser compreendidos como representação psíquica dos objetos. A linguagem permite ao homem representar conscientemente a realidade e atuar sobre ela através das mediações simbólicas (Toassa, 2004).

“Pensamento e Linguagem” é uma obra em que Vigotski (1934/1993) reafirma a centralidade dos signos, enquanto elementos de significação, na constituição dos processos humanos. Na busca por compreender a sociogênese das funções psíquicas superiores, Vigotski depara-se com o aspecto fundante da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

Pode-se afirmar que o que caracteriza as funções superiores é justamente a relação entre o signo e o processo intelectual, de maneira que a compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem é fundamental para o entendimento dos processos propriamente humanos. Inicialmente, a criança se relaciona com a estrutura externa da palavra, utilizando esta como propriedade das coisas. Como afirma Vigotski (1934/1993, p. 114, tradução nossa) “a palavra é para a criança durante muito tempo mais uma propriedade que um símbolo do objeto: como temos visto, a criança domina antes a estrutura externa que a interna”. O emprego funcional do signo surge mais à frente e envolve a tomada de consciência do significado simbólico da linguagem, ou seja, operar com esta internamente.

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação, de relação entre as pessoas. No processo de desenvolvimento ocorrerá uma estreita relação entre o pensamento e a linguagem que irá combinar a função comunicativa com a de pensar. É na unidade entre o pensamento e a linguagem que se encontra o significado. Assim, o caminho do pensamento para a palavra passa pelo significado, de maneira que “o pensamento não só está mediado externamente pelos signos, como internamente está mediado pelos significados” (Vigotski, 1934/1993, p. 342, tradução nossa). A comunicação humana é impossível sem signo e significado. Sem o significado, a palavra é meramente uma gravura ou som, portanto o significado é justamente o elo fundamental do pensamento e da linguagem.

Acerca desta relação entre o signo e o significado Delari Júnior (2013, p. 80) assinala:

O signo só é mediador quando se inscreve num movimento de mediação – quando se inscreve num movimento de produção social de significados. E os significantes, por sua vez, tanto quanto a consciência, não são entes, não tem existência independente, são os seres humanos significando, produzindo sentidos.

Assim, enquanto produção humana os significados mudam devido ao caráter histórico e dinâmico das relações. De modo semelhante, a própria apropriação que os sujeitos fazem dos significados também não é fixa, o desenvolvimento dos significados acompanha o desenvolvimento da própria consciência. Logo, para Vigotski (1934/1993, p. 83, tradução nossa) a palavra e seu significado são processos dependentes do desenvolvimento do sujeito, visto que “a criança não descobre o significado da linguagem de uma só vez e para sempre”. A estrutura do significado se modifica ao longo do processo de apropriação da linguagem e formação da consciência.

O significado da palavra é uma generalização e condição para o pensamento (Goés, 2009), constituindo-se como um fenômeno tanto da fala quanto do pensamento. Por meio do significado, compreende-se a união dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência a constituição da consciência e da subjetividade. Os significados estabilizam ideias de determinados grupos, sendo elaborados no conjunto das relações sociais e não por cada pessoa individualmente, porém este significado se realiza em uma linguagem viva, dinâmica, contextual e pessoal, construindo assim diferentes sentidos (Goés, 2009).

Pode-se afirmar, portanto, que os significados se ampliam em sentidos dependendo do contexto e do interpretador. O sentido diz da soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência pela palavra. É uma formação dinâmica, variável e complexa. Por sua vez, o significado é um dos campos do sentido, mais estável e preciso. Assim, Vigotski (1934/1993, p. 333, tradução nossa) explicita a diferença entre sentido e significado, afirmando que “a palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos distintos contextos”.

Sendo o sentido a dimensão mais ampla de significação do que a convencional, o sentido da palavra permite o entendimento da dinâmica dos significados. O sentido é, de algum modo, como um significado interior. Ele se refere ao contexto e à personalidade daquele que interpreta, enriquecendo o significado da palavra.

De acordo com Goés (2009), a significação, portanto, abrange os enlaces entre o significado e o sentido, sendo que estes são produzidos e apropriados nas relações sociais. A categorização da realidade é construída sobre as experiências concretas e é determinada pelo caráter dinâmico da significação. Assim, a respeito da mediação social e intenalização, Goés (2009, p. 43, tradução nossa) explicita que:

É preciso considerar que nem os outros dos encontros face a face nem os outros das inúmeras formas de vivência nos grupos sociais são sujeitos “monossêmicos” e, portanto, a conversão de experiência intersubjetivas não consiste na transformação de algo semioticamente “estável”

O resultado dos estudos de Vigotski, neste campo, contribuiu para que, com seu enfoque dialético, processos que era vistos como fixos e imóveis fossem entendidos como dinâmicos. Vigotski (1934/1993, p. 77, tradução nossa) reforça que “a tarefa da psicologia consiste precisamente em descobrir não o eternamente infantil, mas sim o historicamente infantil”. No estudo da complexa relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski depara-se com um problema ainda mais amplo, o da consciência e sua reformulação de modo não-reducionista.

Afirmando o poder semiótico e mediador da linguagem, Vigotski pontua que a palavra irá desempenhar, no processo de desenvolvimento, papel fundamental não em funções isoladas, mas no conjunto da consciência. Portanto, “o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana” (Vigotski, 1934/1993, p. 346, tradução nossa).

Delari Júnior (2013) afirma que na obra vigotskiana a consciência é concebida em sua gênese na linguagem, especificamente nos processos de significações. Portanto, a consciência como movimento especificamente humano é mediada semioticamente, ou seja, mediada pelos signos, sendo função das relações sociais. Em Vigotski, a consciência é abordada não como instância, mas como movimento, como a função de relações sociais múltiplas e constitui a singularidade humana, o lugar da significação, do propriamente humano.

Logo, deve-se compreender que a apropriação do signo confere uma nova qualidade na relação homem-mundo. A realidade passa a ser significada – sentidos e significados – que diz da realidade mesmo na ausência dela. A consciência é, portanto, parte da realidade realizada concretamente no indivíduo humano, mas com origem cultural, enquanto transformação da natureza. É a relação específica da criança com o meio e, mais tardiamente, da pessoa consigo mesma (Toassa, 2006).

Por meio desta discussão, é possível afirmar que o contexto da criança se modifica amplamente a cada momento, tanto em seu sentido físico quanto na compreensão (significação) e relação que a criança terá com este meio. No que se refere ao seu aspecto físico, a criança tem como ambiente, inicialmente, o útero, em seguida o ambiente familiar, a escola, entre outros. Contudo, com o crescimento físico e psicológico o meio se expande para um modo qualitativamente novo para a criança (Pino, 2010). Logo, para além das modificações físicas, deve-se considerar os elementos do meio, a partir da interpretação pela vivência da criança. Não se trata do meio em absoluto, mas da relação da criança com este, a sua vivência, as

particularidades de sua personalidade relacionadas com as particularidades do meio (Vigotski, 1935/2008). O meio será sempre o meio de alguém para alguém (Pino, 2010).

O sentido e o significado que os elementos contextuais desempenham se modificam por força das mudanças na própria criança. Assim, o papel dos elementos na determinação sobre o sujeito se modifica em função dos diferentes momentos evolutivos da criança. Uma formação distinta da consciência resultará em sentidos de compreensão diferentes. Logo, considerar o impacto do contexto sobre a criança é entender de que modo ela toma consciência e concebe afetivamente os acontecimentos. O contexto não é estático e exterior ao desenvolvimento, a mesma situação acontecendo com uma criança de três, sete ou dez anos terá repercussões diferentes, visto que se deve considerar o sentido que cada criança faz das situações (Pino, 2010). Deste modo, a vivência é o fator que nos permite compreender como o meio é integrado de forma dinâmica à criança.

A “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso a criança) de atribuição de significação ao (s) elemento (s) do meio que constitui(em) a experiência (Pino, 2010, p. 751).

Vigotski (1935/2008) toma como aspecto central do desenvolvimento sua totalidade por meio da formação da consciência, da personalidade social da criança. Este processo envolve a constante relação entre a criança e a forma “final” de desenvolvimento, os adultos, de maneira que as mediações semióticas tornam-se funções de sua personalidade. Torna-se, portanto, fundamental a compreensão da relação da criança com seu contexto a cada momento do seu desenvolvimento, o que é possível por meio da reflexão do conceito de vivência.

Toassa (2010) afirma que o termo vivência é pouco atribuído à obra vigotskiana. Todavia, este é um conceito fundamental na teoria, pois envolve a problematização da relação indivíduo-meio no desenvolvimento humano, articulando-se também à questão da consciência. Vivência expressa as transformações dos processos psíquicos individuais e do meio social.

A tradução para inglês do termo russo vivência (*pereživânie*) não tem um equivalente direto. Dentre um dos seus significados, pode-se compreender vivência como ‘viver uma situação’ deixando-se afetar profundamente por ela. (Houaiss, 2001). De acordo com Toassa (2010), pode remeter ao fato de uma situação objetiva que pode ser interpretada e experimentada diferentemente por diferentes sujeitos, envolvendo um estado da alma de fortes sentimentos.

Vivência e emoção/sentimento/afeto são termos próximos na obra vigotskiana, pois qualificam estado mental de impressões e sentimentos fortes enquanto processos básicos da

vida humana, mas que, no entanto, tendem a uma diferenciação. O termo vivência pode apresentar dois principais sentidos na obra vigotskiana: a) um que se identifica em seus textos de crítica literária; b) um que está presente em seus textos pedológicos.

No primeiro, vivência expressa uma extensão do passado e do futuro do homem, é um processo psicológico que unifica a relação sujeito-objeto. Assim, vivência é compreendida como relação imediata (sem julgamentos a priori) entre o sujeito e a obra de arte. É apreensão e reconstituição ativa do impacto experimentado, possuindo assim um caráter mais irracionalista neste momento da obra do autor (Toassa, 2010).

Nos textos pedológicos, escritos em um período mais tardio da produção de Vigotski, a vivência deixa de apresentar este caráter irracionalista. Ressalta-se os textos escritos a partir dos anos 30, como os que estão reunidos no volume 2 das Obras Escolhidas “*Pensamento e Linguagem*” (Vigotski, 1934/1993), no volume 4 “*Problemas da Psicologia Infantil*” (1933-1934/1996), bem como artigos como “*A questão do meio na pedologia*” (Vigotski, 1935/2008). Configura-se a partir de então em sua teoria uma concepção de consciência como um sistema psicológico, integrado. As teorizações de vigotski passam a ter um forte teor da influência marxista. Portanto, neste cenário, o termo vivência passa a ser constituído como unidade da relação interna entre a consciência e o meio. Vivência é agora a relação sistêmica da consciência com o meio (Toassa, 2010).

Desta forma, sistema psicológico e vivência dizem do papel exercido pelo contexto no desenvolvimento humano. Esta nova compreensão sistêmica na teoria vigotskiana permite romper dicotomias que dividiam sujeito e contexto, subjetivo e objetivo. A partir deste entendimento, Vigotski postula o fato de que a relação com o meio não é constante, mas depende da situação interna da pessoa, da representação consciente das situações vividas.

A mesma situação social, composta pelos mesmos eventos, influencia as crianças de vários modos, dependendo: 1) da idade (o que determina, principalmente, o seu nível de compreensão); 2) da diferente vivência da situação, permeada pelos vínculos singulares [...] (Toassa, 2010, p. 768).

A consciência da realidade e de si se apoiam na síntese da experiência interna e externa, nos significados e sentidos que os sujeitos elaboram sobre o mundo. No processo de desenvolvimento, as vivências tornam-se unidades dinâmicas da vida consciente, abrangendo o núcleo interno – corpo, representações e ideias – e o núcleo externo – percepção de objetos, assim pode-se dizer de uma estrutura cognitivo-emocional das vivências. A linguagem, neste processo, é como elo para tomada de consciência das vivências. Na integração entre o

pensamento, a linguagem e o afeto a criança consegue formar sentido consciente sobre seu estado e o que experiencia (Toassa, 2010).

É nesta integralidade que se pode pensar em uma consciência corporal, ou seja, na representação consciente que a criança faz sobre seu corpo. Como explicitado, esta representação é síntese de suas experiências internas e externas no processo de suas relações sociais. As suas vivências sintetizam suas experiências singulares consigo e com os outros.

As mudanças vivenciais ao longo dos diferentes períodos de desenvolvimento devem ser analisadas pela lei genética geral do desenvolvimento da criança, que aponta um percurso que vai do social para o individual. A tomada de consciência é determinada pelas relações sociais (em si – para os outros – para si), que dialeticamente constituem o sujeito. Aquilo que antes existia apenas na esfera das relações passa a fazer parte da existência social do sujeito. A vivência, enquanto impacto singular do entorno no indivíduo, rompe com o mero determinismo materialista e resgata fundamentos de uma Psicologia dialética.

A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e às ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (Toassa, 2010, p. 771).

A vivência, compreendida na integralidade sistêmica do sujeito, sintetiza a multidimensionalidade do contexto, preservando seus aspectos mais dinâmicos. O contexto é significado para a criança, de modo que a vivência abarca a união indivisível das particularidades da personalidade do sujeito e da situação (Meshcheryakov, 2010). Isto não exclui a base materialista da teoria vigotskiana, como se a resolução do problema estivesse apenas na construção de significados e sentidos do sujeito sobre seu contexto. Deve-se compreender que esta representação consciente parte das condições históricas concretas experimentadas pela criança em suas relações. Tendo em vista que o conceito de vivência abarca elementos opostos, como meio externo e pessoa, objetivo e subjetivo, imediações e mediada, tem-se a importância dos fundamentos da dialética para compreensão desta categoria.

Ressalta-se que o conceito de vivência não foi plenamente desenvolvido na obra vigotskiana, assim, reafirma-se a importância de utiliza-lo na problematização de novos campos

que envolvem a relação singular entre a criança e o seu contexto¹⁵. A compreensão de como o contexto tem impacto sobre a criança ocorre a partir da problematização de como a criança vivencia este contexto. Assim, na determinação do externo pelo interno, tem-se o desafio de analisar e buscar o entendimento da experiência interior da criança. A esfera das vivências e atividades da criança permite a compreensão de suas relações com o meio social. A vivência traduz a satisfação das necessidades da criança, sua relação afetiva com a situação e o impacto disso em seu desenvolvimento em cada período específico (Meshcheryakov, 2010).

2.2 As demandas da criança em seu processo de desenvolvimento

Leontiev (1998) afirma que a modificação do papel ocupado pelo sujeito em suas relações sociais ao longo de seu desenvolvimento faz com que este passe por diferentes estágios. Como ressaltado, para este autor existem atividades que são principais em cada estágio do desenvolvimento, ou seja, atividades dominantes que caracterizam a relação da criança com a realidade sendo que o conteúdo destas atividades depende das condições concretas que o sujeito vive.

A posição que a criança ocupa em suas relações não determina em si o desenvolvimento, visto que é a própria vida que o determina, mas estas diferentes posições caracterizam estágios pelo o qual a criança passará. A mudança nos diferentes estágios se dá na medida em que ocorre a mudança na atividade principal, ou seja, na medida em que se modifica a relação da criança com o seu contexto, suas necessidades e demandas.

Logo, algumas atividades emergem como de suma importância em alguns momentos específicos da vida do indivíduo, satisfazendo necessidades peculiares. Como exemplo, podemos destacar a atividade principal do brincar no período da infância pré-escolar e a atividade do estudo no período da infância escolar. Estas atividades são principais, visto que modificam a relação da criança com o mundo, ampliam suas relações sociais, possibilitam o desenvolvimento e a reorganização de novos processos psíquicos, bem como o surgimento de novos interesses. Os novos interesses irão se relacionar com uma nova atividade que modificará a relação da criança com o mundo e, assim, dialeticamente.

Quando novas ações têm seus objetivos ligados a um motivo, estas podem emergir como uma nova atividade. Esses novos motivos surgem em cada momento do desenvolvimento da

¹⁵ Não é o objetivo central deste trabalho aplicar uma análise pormenorizada por meio da vivência sobre o desenvolvimento da criança em adoecimento, mas sim oferecer subsídios teóricos para que se possa entender os impactos da situação de adoecimento, com suas diversas implicações na vida da criança

psique e geram atividades externas e internas que contribuem para as transições de estágios, no entanto, como afirmado, o que permite o seu desenvolvimento são as condições reais de vida e relações que a criança leva.

De acordo com Facci (2004), nestas concepções o desenvolvimento da criança é compreendido em sua constituição pela atividade social que tem como traço a mediação. Assim, cada etapa do desenvolvimento da criança é compreendida pelas suas relações singulares e concretas, e não com base em generalizações abstratas. A atividade da criança se constitui sempre de elementos da cultura humana e estão relacionadas às mudanças que a criança vivencia em suas relações. A cada momento a criança reestrutura sua consciência, sendo que, consciente de suas novas relações ocorre mudança nos motivos de suas atividades.

Vigotski (1933-1934/1996) critica a periodização do desenvolvimento com base biogenética. Para ele, a infância tem sido dividida com base em critérios puramente externos, como a dentição, o desenvolvimento motor, a fim de se delimitar a infância com um critério único para todas as idades. Estes indícios externos universais desconsideram a essência interna do processo.

Desta forma, o autor propõe que os períodos do desenvolvimento da criança baseiem-se no processo interno deste fenômeno. Isto decorre devido ao fato de que não há apenas crescimento físico, mas também surgimento de coisas qualitativamente novas em seu aspecto interno e dialético. A idade deve ser assim compreendida em seus momentos principais de formação da criança.

Se as pequenas mudanças no desenvolvimento vão se acumulando e culminam em saltos qualitativos, as alterações não são evolutivas, mas sim dialeticamente revolucionárias. O que é a linha principal em uma idade se converte em linha acessória na próxima. De modo que, cada período tem sua estrutura central, única e irrepetível, com formações que se alteram dinamicamente entre centrais e acessórias (Vigotski, 1933-1934/1996).

Desta forma, o critério nas diferentes idades é o das novas formações. Todo este processo de mudanças revolucionárias e qualitativas faz com que a relação da criança com seu contexto seja dinâmica a cada etapa de seu desenvolvimento, isto caracteriza o que Vigotski (1933-1934/1996) denomina de situação social do desenvolvimento. Esta situação diz das relações peculiares entre a criança de uma certa idade e a sua realidade social. A situação social do desenvolvimento é o que regula o modo de vida e a existência social da criança. De acordo com Rey (2000), o conceito de situação social do desenvolvimento busca integrar os processos internos, constituídos culturalmente, na análise de cada um dos momentos sociais e condições externas do desenvolvimento da criança. Para Rey (2000) este é o grande desafio ao lidar com

a criança: integrar a riqueza de seus processos internos com os momentos sociais do seu desenvolvimento.

Vigotski (1933-1934/1996) compreende que as mudanças na consciência da criança se relacionam com estas peculiaridades vividas a cada momento. A nova consciência implica em uma nova maneira de compreender o mundo, então, se a criança se modifica, as suas relações também se reestruturam e, assim, reciprocamente. Faz-se necessário, portanto, conhecer o desenvolvimento da criança em suas peculiaridades, sendo que estas estarão relacionadas a cada momento específico de seu desenvolvimento e formação de sua consciência.

Assim, a perspectiva da periodização do desenvolvimento deve ser entendida a partir do fato de que a cada momento se forma na criança necessidades específicas. Portanto, é possível estabelecer a cada período da vida da criança necessidades que emergem de suas relações com o mundo ao seu redor e que caracterizam uma situação social de desenvolvimento peculiar (Facci, 2004).

As oscilações no desenvolvimento da criança apontam que este não é regular ou constante. O desenvolvimento envolve a alternância de períodos estáveis e críticos, rupturas e reestruturação de necessidades (Pasqualini, 2009). Assim, mais do que uma fórmula única para a compreensão de todas as idades, é necessário o entendimento dos aspectos que determinam este fenômeno das mudanças das necessidades da criança a cada momento de sua vida. A partir dos fundamentos teóricos adequados, tornar-se-á possível lidar com as diferentes crianças reais e concretas das nossas relações.

Vigotski (1933-1934/1996), ao discutir o processo de desenvolvimento, fala de períodos críticos. Para ele, o principal destes períodos é o surgimento de novas formações. Estes períodos críticos ocorrem com base na própria lógica interna do desenvolvimento, que é caracterizada por rupturas. A essência dessas crises é a reestruturação da vivência interior da criança, de modo que o limite para o início e fim da crise, apesar de ter parâmetros etários com base nas relações sociais que a criança está vivendo, não deve ser rigidamente delimitado.

Facci (2004), ao problematizar a periodização no desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural, pontua que a crise é compreendida como a contradição entre o modo de vida criança e as novas possibilidades que emergem de suas relações. A crise se relaciona com o não acolhimento pelo contexto das novas representações conscientes que se formaram na criança. A criança vivência a realidade de um modo novo e qualitativamente superior, mas ainda não tem como efetivar suas novas capacidades. Desta maneira, a crise emerge como uma contradição entre o externo e o interno, o social e o individual (Toassa, 2010).

Logo, estudar a dinâmica da idade é fundamental para compreender como as situações sociais e as relações podem influenciar o desenvolvimento da criança nos seus diferentes períodos formativos. Cada momento sugere uma mudança na consciência, sendo que estas mudanças indicam que a criança percebe de maneira distinta suas relações, determinadas pelas condições históricas concretas.

Pasqualini (2009) afirma que a periodização do desenvolvimento proposta na perspectiva histórico-cultural envolve alguns momentos específicos, sendo eles: a crise pós-natal, o primeiro ano de vida, a crise do primeiro ano, primeira infância, crise dos três anos, idade pré-escolar, crise dos sete anos, idade escolar, crise dos treze anos, puberdade e crise dos dezessete anos. Devido à morte prematura de Vigotski ficaram inacabadas as teorizações a este respeito. Leontiev e Elkonin seguiram a linha histórico-cultural iniciada por este autor e desenvolveram a compreensão dos estágios caracterizados pela atividade principal. Ressalta-se como fundamental não transpor diretamente para realidades sócio-históricas diferentes, mas utilizar estas teorizações como ponto de partida para uma compreensão histórica e dialética das necessidades e do processo de desenvolvimento da criança. No campo da saúde, o entendimento das demandas da criança conforme sua situação social de desenvolvimento permite aos profissionais e cuidadores o estabelecimento de mediações sociais que favoreçam seu desenvolvimento.

Para Vigotski (1933-1934/1996), o primeiro ato crítico é o do nascimento. Este período crítico marca a separação do bebê do organismo da mãe e o momento da vida psíquica individual. Neste momento as vivências da criança ainda não são diferenciadas e sua atividade se limita principalmente às satisfações de suas necessidades vitais. A situação social de desenvolvimento é então marcada pela dependência em relação aos adultos e carência de recursos desenvolvidos de comunicação.

Durante o primeiro ano de vida, a criança é marcada pelo interesse pelo mundo exterior, buscando sua familiarização com o contexto. Pasqualini (2009) afirma que ocorre a gradual passagem da passividade para a atividade. A criança aprende a dominar o próprio corpo, o que facilita a busca de contato com os outros. Em um processo de diferenciação gradual entre si e a realidade, a nova formação que caracteriza este período é a troca dinâmica que a criança passa a estabelecer com o mundo ao seu redor (Vigotski, 1933-1934/1996). Sendo assim, durante o primeiro ano de vida a necessidade que marca a criança é a de ação e exploração do meio ao seu redor.

A idade de um (01) ano é assinalada pelo momento em que a criança já anda e se relaciona amplamente com o seu contexto, faz uso dos instrumentos e desenvolve as primeiras

palavras. Todavia, apesar de um pouco mais desenvolvida, a linguagem da criança ainda é baseada em leis próprias, é uma linguagem autônoma. Isto caracteriza um momento de crise, que se finaliza aproximadamente quando a linguagem autêntica da criança se constitui enquanto uma formação mais elaborada.

O período da primeira infância, iniciado com o desenvolvimento da linguagem autêntica, tem como característica o domínio da situação sob a criança, visto que sua percepção ainda permanece unida à ação. Ocorre o desenvolvimento intenso da linguagem como necessidade de sua comunicação. O domínio da linguagem possibilitará a reconfiguração de toda a consciência, o que nos permite afirmar que a relação da criança com o contexto que determina a estrutura de sua consciência, sendo que após a modificação desta surgirão novas necessidades e formas de se relacionar com a realidade.

Facci (2004) afirma que por volta dos dois (2) anos o fator principal é a evolução na função simbólica da linguagem, que possibilita à criança a formação consciente, de modo que sua principal atividade torna-se a apropriação do contexto. A criança torna-se capaz de atribuir sentido às ações, que passam a ser ações conscientes propriamente ditas. Surge, assim, a estrutura semântica e sistêmica da consciência.

A crise dos três (03) anos é descrita por Vigotski (1933-1934/1996) como um momento marcado pelo negativismo. Diferentemente da desobediência habitual, o negativismo é a atitude de oposição da criança para se afirmar perante um adulto. O fundamental deste período é a crise em suas relações sociais, este momento reestrutura as relações sociais da criança e sua personalidade. De acordo com Pasqualini (2009) a independência e autonomia da criança devem ser fortalecidas durante este momento.

Nas peculiaridades do processo de desenvolvimento da criança, verifica-se que é fundamental compreender que não há correspondência exata entre a consciência de uma criança e a de um adulto. A criança não compreende a situação inteiramente como os adultos, visto que seus níveis de linguagem e generalização são diferentes. Esta tese reafirma a importância de se compreender as vivências da criança sobre sua perspectiva e não pelo crivo dos adultos.

Facci (2004) afirma que, para Elkonin, no período pré-escolar a atividade principal da criança é o jogo, visto que é por meio deste que a criança resolve a limitação de não poder executar certas ações. Por meio do jogo a criança reorganiza todas as demais funções e satisfaz suas necessidades. Leontiev (1978) afirma que a apropriação da cultura material ou simbólica da humanidade realizada através do jogo corresponde a uma forma de consciência e personalidade que está sendo firmada pela criança, este processo é mediado pelas relações sociais desenvolvida por outras pessoas, pertencentes ou não ao seu meio social. A atividade

lúdica tem sua relevância na medida em que tem por objetivo suprir as necessidades da criança e garantir o aprimoramento de sua apropriação cultural (Leontiev, 2004).

O momento dos sete (07) anos é para Vigotski (1933-1934/1996) marcado por uma crise que caracteriza a perda da espontaneidade (capacidade da criança se manifestar exteriormente tal como está internamente). Nesta crise as vivências da criança tornam-se intelectuais e ganham uma orientação consciente. A criança tem uma relação mais estreita com o mundo e passa a julgar e valorar suas relações. As lutas e os conflitos internos permitem agora a diferenciação entre seus aspectos interiores e exteriores.

Posteriormente, no período escolar, a atividade principal é o estudo, que reorganiza todas as demais funções psicológicas da criança. A atividade de estudo se relaciona com o desenvolvimento de diversas funções sociais e cognitivas da criança. Por fim, na adolescência estabelece-se como atividade principal a comunicação íntima, a fim de satisfazer as necessidades de relacionamentos do adolescente (Facci, 2004).

Diante de tudo exposto, ressalta-se que o que deve ser questionado é o estudo do desenvolvimento com base em índices absolutos que traduzem as experiências da criança de modo superficial, sem compreendê-la em suas relações com contexto, em seus diferentes significados e sentidos atribuídos conforme seu desenvolvimento. O meio pode parecer invariável se considerarmos apenas o externo. Todavia, conforme assinala Leontiev (1998) o meio nunca é constante e imutável, pois a relação do homem com este não é de dependência, e sim de atividade, de ação e transformação, objetivação e subjetivação.

A criança é parte viva do seu meio e sua relação com o contexto jamais será puramente externa. A vivência é a relação interior da criança com um momento da realidade e, diz, portanto, do modo que o meio influi sobre sua personalidade. O comportamento social da criança está em função de seu momento etário, que traduz suas necessidades e modo de existência social naquele momento. Não se pode, portanto, reduzir a vida da criança às suas condições externas, visto que não há correspondência exata entre mudanças exteriores e interiores (Vigotski, 1933-1934/1996). Assim, pode-se dizer que o adoecimento, seja ele um câncer ou uma virose, é vivenciado de maneira diversa por crianças em idades diferentes e também por cada criança em singular.

Pasqualini (2009) assegura que as fases do desenvolvimento não podem ser concebidas como ciclos universais. O desenvolvimento envolve condições sociais e históricas, portanto, não é um processo de sucessão linear, mas sim dialético. Deste modo, a periodização do desenvolvimento é uma forma de fundamentar a compreensão das peculiaridades e transições no processo de formação da criança, não com o objetivo de estabelecer estágios universais. Não

se trata do que é constante na criança, mas sim do que é histórico, do lugar que a criança ocupa nas relações sociais a cada momento. Isto leva a compreensão de que não deve haver leis naturais com base em faixas etárias. As divisões devem ser compreendidas convencionalmente pelas peculiaridades psíquicas e não com limites precisos.

No processo de desenvolvimento, cada avanço diz do que foi consolidado na etapa anterior. Assim, ao invés de compreender apenas uma faixa etária como universal, deve-se entender que em cada idade há uma síntese de processos do desenvolvimento, de uma formação global que envolve modificações não em aspectos isolados, mas no todo da personalidade da criança (Pasqualini, 2009).

Cada situação mobiliza algumas peculiaridades da crianças, o que significa que em determinadas situações algumas peculiaridades exercem papel principal e outras estão ausentes. Por isso, a análise do papel do meio deve ser empreendida a partir das vivências da criança. A relação mediada entre a criança e a cultura é sintetizada no conceito de vivência (Mello, 2010).

Estas reflexões ressaltam as contribuições de uma Psicologia comprometida com o legado de Vigotski. O desenvolvimento deve ser compreendido como o processo de conversão das funções biológicas em funções culturais, envolvendo complexos mecanismos de mediação. Logo, o desenvolvimento da criança necessita ser entendido no interior das relações humanas concretas, o que envolve a compreensão do papel ocupado pela criança em cada momento de seu desenvolvimento (Rey, 2000).

Espera-se que esta análise teórica ofereça fundamentos que superem a visão universalizante de perspectivas naturalistas e biologicistas. Para que, assim, o desenvolvimento da criança em situação de adoecimento seja problematizado no entendimento de sua vivência, favorecendo a elaboração de intervenções coerentes com as necessidades desta criança.

2.3 O desenvolvimento da criança e a vivência com o corpo

A discussão sobre o corpo na perspectiva vigotskiana envolve, sobretudo, a dialética entre natureza e cultura. Mais que um agregado de reflexos, o corpo deve ser compreendido também em sua constituição simbólica. O corpo é o primeiro recurso humano, mas não é apenas um recurso biológico ou de relações naturais entre pessoas. Por meio do corpo, a materialidade orgânica, compreende-se a ação ativa do homem no mundo e o processo de desenvolvimento que não se restringe ao biológico, mas que pelo contrário, parte deste para a significação cultural (Vigotski, 1931/1995).

Ao definir o biológico e o cultural como realidades diversas, não há como afirmar que estas exercem o mesmo papel na constituição do homem. De acordo com Pino (2005) é problemático não levar em conta a cultura como a definidora da condição humana. A cultura é o elemento que confere à natureza uma nova forma de existência, que permite a conversão das relações sociais para a esfera privada. Por sua vez, esta cultura opera sobre uma realidade material específica que também deve ser considerada.

Como visto, nas práticas sociais e por meio da mediação do outro a criança apropria-se dos elementos da cultura e se desenvolve. Neste processo, até mesmo as atividades biológicas passam a ser carregadas de funções simbólicas, mediadas, vivenciais. Assim, pode-se afirmar que existe uma complexa peculiaridade entre os elementos biológicos e culturais na formação do homem, sobretudo na infância. Para este entendimento, faz-se necessário apreender o papel do corpo e dos fundamentos orgânicos nestas relações, visto que na situação de adoecimento o que entra em questão são as alterações neste aspecto do indivíduo.

Entender o corpo na relação do desenvolvimento da criança como um todo é importante para que esta não seja reduzida somente em seus aspectos materiais. A criança vivencia seu corpo, sendo que isto envolve a integração dialética dos fatores orgânicos e culturais, visto que é deste modo que a criança se constitui. O adoecimento pode ser enfatizado em seus substratos biológicos, entretanto, suas implicações não se limitam a estes aspectos, mas envolvem o sujeito como um todo.

A condição biológica é o primeiro pressuposto para que o indivíduo se insira na humanidade, tendo contato com o mundo objetivo e humano (Leontiev, 1978). De acordo com Lukács (1978) um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre as bases de um ser orgânico. Desta forma, considerar a materialidade do homem, a partir de seu corpo no mundo, é fundamental para entender suas relações e desenvolvimento cultural.

O homem é, sobretudo, acometido pela matéria. O primeiro fato a ser constatado é a organização corporal dos indivíduos e sua relação com a natureza. A vida do homem é produzida de determinada maneira, que é dada também por sua organização corporal. Logo, o homem deve ser concebido em suas condições de vida vigentes que o constituíram, nas relações entre o objetivo e o cultural (Marx & Engels, 1932/2007).

Existe um duplo caráter das relações do homem com o meio: natural e social. Natural, pois envolve a materialidade, o corpo, independente da vontade dos sujeitos e condicionam sua existência. E o cultural que envolve a transformação da natureza e a criação de novas realidades (Marx & Engels, 1932/2007). Assim, ao considerar a criança em adoecimento não se deve

ignorar nem sua materialidade orgânica, nem suas relações ou as condições que determinam sua existência.

Tendo em vista, os nexos constitutivos do desenvolvimento infantil no entrelaçamento entre os processos culturais e biológicos, verifica-se que o desenvolvimento psicofisiológico da criança é uma premissa imprescindível para seu desenvolvimento psicológico/cultural. No que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas isto é explícito na perspectiva histórico-cultural, ou seja, o entendimento de que é a partir da base biológica das funções elementares que se desenvolverá as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1931/1995).

Todavia, neste trabalho o objetivo é tensionar a dialética natureza e cultura para se problematizar não o desenvolvimento das funções psicológicas superiores propriamente ditas, mas as peculiaridades do processo de desenvolvimento e formação da criança em adoecimento. Neste caso, a compreensão se volta para a relação da criança consigo mesma e dos outros com ela, em vista o corpo fragilizado e adoecido, o que de algum modo repercute e constitui sua personalidade e vivências. Neste sentido, é fundamental o entendimento da mediação nas vivências da criança, de modo que, é nesta trama social e drama de relações que ela se constitui, internalizando a função das relações que tem com os outros (Pino, 2000).

Sendo o contexto humano regido não apenas por leis naturais, mas também por significações culturais, enfatiza-se que são estas significações que são apropriadas pela criança. É o contato com outro que permite a conversão do externo para o interno, o mundo subjetivo da criança. O que reafirma a necessidade de se pensar no modo como compreendemos e lidamos com a criança em situação de adoecimento.

Neste sentido, Lucini, Morales e Maggi (2015) ressaltam o quanto as questões corporais são primárias no desenvolvimento humano. A apropriação cultural tem vínculo com o corpo da criança e se inicia primeiramente na relação desta com o mundo. As primeiras relações com os objetos são físicas e sensoriais, portanto a materialidade orgânica do homem é fator fundamental para sua existência, constituição e sobrevivência.

A compreensão do sujeito enquanto ser ativo, que age e cria sobre a realidade, conferindo a ela novos sentidos e compreensões singulares compõe o aporte teórico da Psicologia histórico-cultural. Assim, o movimento e a ação sobre o mundo tem relação direta com aspectos da constituição afetiva e intelectual do sujeito, tornando estreita a relação entre o ser físico e o ser cultural (Oliveira, Silva, Basso & Vieira, 2008).

Santos e Pasuch (2011) ressaltam o fato de que o movimento corporal das crianças é parte de seu desenvolvimento integral. Os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais constituem indissociavelmente a formação dos sujeitos. Nesta formação, que não se dá de modo

espontâneo ou natural, o movimento e o corpo devem ser compreendidos como importantes dimensões da relação da criança com o mundo. É nesta relação que a criança experiencia os elementos de seu contexto, toma conhecimento deste, do outro e de si.

Assim, emerge-se como importante fato o modo como a criança, seu corpo e movimento são compreendidos. Seria este corpo visto apenas como uma máquina biológica ou existe a compreensão da vivência subjetiva da criança em sua relação dialética com o mundo? A dicotomização entre os aspectos biológicos e culturais culmina na redução do corpo como mero mecanismo fisiológico, o que pode gerar diversas implicações como a negligência dos fatores subjetivos que perpassam a constituição da criança.

Segundo Bee (1997), autores clássicos da Psicologia do desenvolvimento, como Piaget (1999 como citado em Bee, 1997) e Wallon (2007 como citado em Bee, 1997) ressaltaram o fato de que é experimentando os movimentos e interagindo ativamente com seu meio que a criança torna-se capaz de desenvolver sua consciência sobre o mundo e sobre si mesma. Piaget, ao desenvolver a epistemologia genética, considera nos processos iniciais de desenvolvimento da criança a sua ação sobre o mundo. Para este autor a criança desenvolve uma inteligência prática como processo de adaptação de sua ação sobre o meio. Wallon, por sua vez, ressalta a indissociabilidade dos aspectos que constituem a pessoa, entre eles está o movimento e a ação, intimamente ligados à afetividade.

Ainda assim, a questão do corpo no desenvolvimento humano é pouco enfatizada, com as raras exceções, sobretudo, das discussões no campo da Antropologia cultural ou de correntes específicas da Psicologia, como a abordagem corporal com raízes em Wilhelm Reich (Lucini *et al.*, 2015). Este fato acaba contribuindo para as lacunas que surgem na análise do homem em sua vivência corporal, na compreensão cultural deste fenômeno. As lacunas tornam-se assim, brechas para prevalência de enfoques biologicistas, que consideram o corpo e a existência humana prioritariamente em seus aspectos fisiológicos.

Como outrora explicitado, a perspectiva histórico-cultural defende a concepção da dupla constituição do homem: ordem biológica e ordem cultural. Todavia, não se trata de ordens irreconciliáveis. Ao contrário, Vigotski combatia a divisão da Psicologia em segmentos incompatíveis, em que de um lado predominava o natural e de outro o psíquico. O corpo é a instância primária, é a plataforma de ação. Todavia, o desenvolvimento não se restringe à materialidade orgânica, de modo que este corpo é integrado à linha cultural, a partir da ação transformadora da criança sobre o mundo que dialeticamente permite a superação do biológico. Assim, tem-se o complexo enlace entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural (Lucini *et al.*, 2015).

O corpo e o movimento são formas de expressão da criança. Por meio da ação humana torna-se possível a reconstrução interna dos elementos da cultura no indivíduo. Portanto, o corpo não está desvinculado de sua constituição subjetiva, não se trata só de um corpo material, mas também de um corpo simbólico como totalidade social, histórica e cultural (Basei, 2008). E como ordem primeira de ação do homem sobre o mundo, o corpo torna-se um elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano, sendo que as alterações nesta esfera devem ser problematizadas.

Nas proposições de Vigotski pouco se percebe a ênfase e a compreensão que o autor deu ao corpo, de modo que se torna fundamental o estudo do tema neste campo.

As questões do corpo estão presentes nos aspectos mais fundamentais da teoria de Vygotsky, como por exemplo na sua abordagem sobre as funções psicológicas superiores, sobre os processos de mediação e na função de internalização (Lucini *et al.*, 2015, p. 51).

Portanto, o desenvolvimento da criança na relação com o corpo envolve não só a maturação orgânica, mas o processo em que o corpo em sua relação com o contexto compõe a formação cultural do sujeito. O corpo é elemento fundamental no desenvolvimento da linguagem e na construção dos signos e instrumentos. A apropriação das ações e significações dos adultos tem início com os movimentos corporais da criança, de modo que os processos de mediação e internalização não ocorrem sem a passagem necessária pelo corpo.

Se no início da vida prevalece um corpo em suas sensações biológicas, no decorrer do desenvolvimento, as relações sociais, por meio da função mediadora dos signos instrumentos, permitem a construção cultural do sujeito. De modo que, emerge um corpo que vivencia e simboliza as ações sobre o mundo e permite a existência do homem como ser cultural. Portanto, como parte constituinte do homem, o corpo pode ser estudado nas duas esferas: biológica ou natural e cultural (Lucini *et al.*, 2015).

Assim, o processo de desenvolvimento da criança na relação com o corpo envolve desde os primeiros movimentos, imprecisos e involuntários, até o controle consciente do próprio corpo. Neste percurso vai se dando a construção da imagem e esquema corporal, das representações simbólicas e do desenvolvimento psíquico como um todo.

De acordo com Barros (2005) a imagem corporal é um fenômeno multifacetado. Este fenômeno não se isola apenas em esquemas cognitivos, mas se vincula aos desejos, emoções e relações do sujeito com os outros. Pode-se afirmar que cada indivíduo constrói um modelo ou figura de si mesmo, sendo esta imagem não apenas mental, mas emocional e social.

A imagem corporal é uma experiência subjetiva que envolve os pensamentos, sentimentos e emoções sobre o corpo e suas experiências. Não são estáticas, mas se modificam nas vivências, sendo assim, a imagem corporal deve ser compreendida como um fenômeno, sobretudo, cultural. Compreende-se que a imagem condensa a experiência biológica e cultural que o homem tem de si mesmo e do mundo.

Em todas as questões referentes ao corpo, sua representação, imagem, reações orgânicas, entre outros, permanece como fundamental não fragmentá-lo em neurológico, fisiológico e vivencial/emocional. Conforme Barros (2005), apesar de poder ser abordado em um ou outro aspecto, o corpo é uno, de modo que sua existência material e simbólica abrange uma totalidade interdependente e indissociável. Portanto, alterações orgânicas impactam a experiência com o corpo e a síntese da vivência da criança, por isso, até mesmo o que pode ser compreendido como fundamentalmente orgânico porta em si complexos aspectos subjetivos das relações do sujeito com seu contexto que, necessariamente, devem ser considerados.

Com o corpo a criança elabora suas experiências vitais e organiza sua personalidade. Assim, a representação que a criança possui de seu corpo é fundamental para sua formação. Na reciprocidade entre as questões biológicas e culturais, assevera-se que a representação do corpo envolve processos psicológicos, fisiológicos e sociológicos (Freitas, 2008).

Ao se problematizar a relação do corpo com a cultura, alguns autores apontam para o controle, gestão e disciplinarização do corpo. Castro e Kunz (2015) ressaltam o fenômeno do controle da subjetividade por meio da privação corporal. A sociedade contemporânea e sua concepção “adultocêntrica” limitam a criança em sua liberdade e movimento. Este controle sobre o corpo da criança negligencia a importância do brincar livre para as experiências sensíveis com o corpo. Santos e Pausuch (2011) afirmam que no espaço escolar existem, por vezes, rígidas restrições sobre o movimento, com foco no controle sobre o corpo e a disciplinarização.

A compreensão do mundo pela criança se dá pela ação, estabelecendo relações com a realidade, com os outros e, posteriormente, consigo mesma. Deste modo, é imprescindível a necessidade do movimento na criança e do processo de conhecer pela experiência. É a partir desta compreensão que Castro e Kunz (2015) criticam o modo como a sociedade, em específico as instituições educacionais, gerem e controlam o movimento da criança. Enfatiza-se muito mais a reprodução e adequação, do que a liberdade e criação de novas ações. Neste gerenciamento, a criança é submetida a uma série de atividades que não são frutos da sua vontade ou interesse, mas sim mecanismo de controle externos que muitas das vezes não favorecem o seu desenvolvimento.

Problematiza-se, assim, a questão do gerenciamento e controle do corpo no caso das crianças que se encontram em situação de adoecimento. Nestes casos, os impeditivos e restrições sobre o corpo tornam-se elementos quase inevitáveis na rotina da criança. Seja durante a internação ou no próprio cotidiano em casa, sobretudo, nas doenças crônicas a experiência da criança com seu corpo é confrontada com a debilidade, com as regras, com as restrições e com o foco na fragilidade. Se o cuidado, gestão e enfoque sobre o corpo orgânico são necessários e imprescindíveis à sobrevivência da criança, reforça-se tão somente a importância de não se negligenciar a vivência subjetiva desta criança com um corpo que é mais que biológico, mas é também simbólico.

As dificuldades nas funções do corpo podem constituir-se como barreiras aos relacionamentos interpessoais? Se sim, como lidar com estas questões e amenizar os impactos desta experiência na vivência da criança. Como a criança debilitada, com dores, restrições sente o impacto de seus sintomas nas relações com os outros e como isso é reforçado pelas concepções biologizantes, disciplinarizadoras e reducionistas sobre o desenvolvimento humano?

Na compreensão do desenvolvimento da criança em suas complexas facetas do processo de relações e mediações sociais, problematizando-se sua vivência e situação social de desenvolvimento, bem como sua relação com o corpo e a cultura torna-se possível problematizar este desenvolvimento na situação específica do adoecimento. Considerar a mediação do outro, a vivência da criança, sua situação social de desenvolvimento e romper com perspectivas naturalistas e universalizantes de desenvolvimento podem constituir enquanto possibilidades, no sentido de um novo modo de entender e lidar com os limites da doença? É a partir destas problematizações que se busca construir um ensaio teórico, fundamentado nas teorizações expostas, sobre o desenvolvimento da criança em adoecimento.

3 Um ensaio acerca do desenvolvimento da criança em situação de adoecimento

Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural
Vigotski

Do mesmo modo que o desenvolvimento da criança pode ser abordado por diferentes referenciais teóricos, é possível também seu estudo em diferentes circunstâncias. Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que o entendimento teórico do desenvolvimento humano e da criança em suas peculiaridades permite a problematização fundamentada deste processo em outras situações, como no caso do adoecimento.

A teoria vigotskiana se pauta na concepção de que a constituição dos sujeitos e sua existência social envolvem mais do que os fundamentos biológicos. A relação com outros e a mediação perpassam a materialidade corpórea da criança, porém não se reduzem a esta, mas sim partem desta para a significação cultural, vivencial. De modo que o desenvolvimento humano deve sempre ser compreendido como um processo histórico e cultural.

É a partir da compreensão da relação dialética entre natureza e cultura na constituição do homem que se busca a reflexão do desenvolvimento da criança quando confrontado com situações de sofrimento físico – como no caso do adoecimento. A partir da fundamentação teórica que permite a compreensão histórico-social do desenvolvimento da criança é possível apreender peculiaridades da situação de adoecimento que superem o reducionismo biológico? Peculiaridades que “enxerguem” a criança mais que apenas um corpo adoecido?

Diante do exposto nos capítulos anteriores a respeito do conceito de mediação, do processo de desenvolvimento da criança, da relação da criança com o seu corpo e a cultura, dos momentos sociais do desenvolvimento e das vivências espera-se problematizar as peculiaridades do desenvolvimento da criança na vivência com o corpo adoecido. Para isso, parte-se dos fundamentos da teoria vigotskiana e também de algumas outras teorizações que são realizadas no campo da saúde, para construir uma reflexão em caráter de ensaio teórico sobre o desenvolvimento da criança em situação de adoecimento.

Ressalta-se que existe certa diversidade de trabalhos, sobretudo, nos campos da Psicologia hospitalar e da Enfermagem que buscam identificar e compreender as necessidades e a própria percepção da criança sobre seu adoecimento. Assim, estas pesquisas utilizam-se do relato de caso para abordar o modo como a criança lida com a doença, o tratamento, a relação com os cuidadores, entre outros. Por um caminho diferente, o presente ensaio teórico busca

sintetizar bases conceituais sobre o desenvolvimento da criança para problematizar a situação de adoecimento e constituir fundamentos para a formação profissional e pesquisas empíricas.

Nestas reflexões espera-se o redimensionamento da compreensão do desenvolvimento da criança em situação de adoecimento, a partir do enfoque materialista e dialético deste fenômeno da saúde. Busca-se reafirmar as possibilidades que se emergem naquilo que se compreende enquanto limites ao desenvolvimento. Reduzir o desenvolvimento à materialidade orgânica é dar enfoque ao corpo adoecido e aos seus limites. Em contrapartida, entender a dialética da realidade e o homem enquanto produto e produtor de significações é apostar nas possibilidades culturais, enquanto criação e superação das condições de existência.

3.1 Uma breve consideração sobre o processo saúde-doença

A doença enquanto fenômeno biológico ocorre independente do que se pensa a respeito dela. Todavia, o que se pensa sobre a doença implica diretamente na constituição subjetiva e vivencial dos sujeitos. É deste modo que se torna imprescindível a problematização que envolve a compreensão do adoecimento tendo em vista os contextos históricos e culturais que o significa. Este enfoque reitera à crítica à concepção de essência dos sujeitos, resgatando o olhar histórico da constituição subjetiva. Pode-se afirmar que o processo de saúde-doença apresenta um duplo caráter, biológico e social. O caráter social do conceito de saúde e doença, diz respeito, justamente, às conceituações que são feitas destas categorias em determinadas épocas.

Em seu livro “A doença como metáfora”, Susan Sontag (1984) afirma que a doença é uma espécie de zona, em que mais cedo ou mais tarde nos veremos obrigados a passar por ela ou estar nela, nem que seja por algum período. Na análise do processo histórico de concepções acerca da doença, Sontag (1984) explicita as metáforas que constroem a zona da enfermidade. Para ela, a partir dos conceitos das doenças florescem fantasias que mistificam a enfermidade e cumprem papel semelhante aos mitos.

É neste sentido que além da doença em si, enquanto fenômeno fisiológico, existe um discurso social sobre esta doença. Estes discursos impregnam a doença com significações, sendo que para Sontag (1984), que vivenciou por si mesma um adoecimento devido a um câncer, esta imposição via discurso social torna-se ainda mais punitiva que o próprio fenômeno do adoecer.

Em sua obra, a autora utiliza-se da tuberculose e do câncer enquanto doenças que ocuparam o imaginário social de sentença de morte, cada uma em diferentes épocas. A mistificação da tuberculose dizia de um corpo que se transformava em muco, depois em escarro

e em seguida sangue. Tempos depois e não muito diferente, o câncer passa a expressar a simbolização do corpo em degradação, em estrago. De modo geral, o que Sontag (1984) busca ressaltar é o fato de que diferentes linguagens sobre o adoecer são construídas e, por sua vez, estas acompanham as mudanças sociais.

De acordo com Barros (2002), é possível afirmar, de um modo geral, que os paradigmas de saúde perpassaram desde a visão mágico-religiosa da Antiguidade até culminarem com o modelo científico biomédico, e continua, ainda hoje, passando por transformações. Em todo este processo o corpo emergiu enquanto o grande depositário de processos biológicos indicadores de saúde ou de doença. Como explicitado, estes indicadores são, sobretudo, uma construção social que considera o indivíduo como saudável ou doente conforme a classificação e os critérios de sua sociedade.

Conforme Albuquerque e Oliveira (2002), pode-se dizer que as perspectivas e significados de saúde e doença atravessaram quatro grandes períodos históricos. Assim, estes autores pontuam:

Quatro grandes períodos descrevem a evolução dos conceitos de saúde e de doença que se fez sentir ao longo do percurso histórico da humanidade: um primeiro, período pré-cartesiano, até o século XVII; um período científico ou de desenvolvimento do modelo biomédico, que se começou a instalar com a implementação do pensamento científico e com a revolução industrial; a primeira revolução da saúde com o desenvolvimento da saúde pública, que começou a desenvolver-se no século XIX; finalmente, a segunda revolução da saúde iniciada na década de 70.” (p. 3).

Compreende-se que o primeiro período é demarcado, principalmente, pelas explicações dos fenômenos naturais via pensamento místico. Com o limitado desenvolvimento científico, os fenômenos de saúde e doença permaneciam inteiramente ligados a essas concepções mágicas e misteriosas (Albuquerque & Oliveira, 2002). Para Barros (2002), essa época balizou a compreensão do adoecer como transgressão da natureza e castigo divino. A transição deste período para o posterior esteve atrelada a crescente busca científica de uma compreensão racional desses fenômenos.

Assim, a partir do século XVII, a racionalidade científica possibilita a constituição de um modelo teórico de explicação da saúde e da doença, o modelo biomédico. Conforme Barros (2002), este modelo tem suas raízes vinculadas ao próprio Renascimento, sendo que foi constituído a partir dos paradigmas científicos da época em vigor. Estes paradigmas estavam pautados no mecanicismo, ou seja, na compreensão do homem como uma máquina, de modo que para entendê-lo seria necessário o entendimento do funcionamento de suas “engrenagens”.

No modelo biomédico as peculiaridades do indivíduo eram substituídas pelas características gerais da doença. Na busca pela explicação objetiva e racional, ignoravam-se as

representações que as pessoas tinham sobre seu estado de saúde (Albuquerque & Oliveira, 2002). Assim, percebe-se que durante considerável período da história o próprio sujeito participante do binômio saúde-doença foi negligenciado. Deste modo, a hegemonia do modelo biológico foi constituindo-se como impeditivo para a compreensão de muitos problemas de ordem psicossocial (Barros, 2002).

A necessidade de ver o paciente em suas peculiaridades foi reforçada pela emergência de uma nova perspectiva que passou a considerar as condições orgânicas como necessárias, porém não como condição *sine qua non* para a vida do homem. Mais que tratar a doença, era preciso cuidar do doente.

Para a compreensão das relações de uma pessoa com sua doença, por exemplo, o mais significativo não seria que doença a pessoa tem, mas que pessoa tem a doença, ou seja, qual o sentido que tal doença tomará no conjunto de sua personalidade, a partir dos múltiplos significados sociais a ela atribuídos (Delari Júnior, 2013, p. 141).

De acordo com Albuquerque e Oliveira (2002), a consideração dos sujeitos e de suas realidades redimensionou o enfoque biológico da doença para o enfoque biopsicossocial de promoção de saúde e bem-estar. Neste processo de transformação, a própria dicotomia entre saúde e doença foi sendo colocada em questão. Do mesmo modo que o processo de saúde-doença não poderia ser reduzido a sua dimensão estritamente biológica, a própria concepção do que é saúde e do que é doença não poderia mais ser abordadas como condições estáveis e duais. As definições negativas e absolutas que entendiam a saúde como ausência de doença e doença como ausência de saúde deveriam ser rompidas por meio do entendimento da saúde e da doença como um processo multicausal, que perpassa fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Como explicitado, as ideais punitivas sobre o adoecimento tem uma história antiga. Sontag (1984) afirma que algumas doenças acabam sendo utilizadas historicamente como metáforas para o mal, para projeção da insatisfação social e depositário das mazelas humanas. Tendo em vista que a reputação do adoecimento pode aumentar os estigmas e sofrimentos, Sontag (1984) reforça que é preciso retificar os conceitos da doença, desmistifica-las, esvaziar seus significados e ampliar as possibilidades de sentidos subjetivos.

Esta nova forma de compreender o processo de saúde e doença, na valorização dos fatores subjetivos, tem sido amplamente reforçada e disseminada. Entretanto, enquanto um modelo em construção, a concepção biopsicossocial ainda deve consolidar-se na formação dos diferentes profissionais do campo da saúde. Acerca disso, Barros (2002, p. 79) afirma:

Mesmo que muitos profissionais cheguem a admitir a existência de componentes de ordem subjetiva ou afetiva que exercem influência mesmo em casos de doenças em que

as evidências orgânicas sejam mais explícitas, não se sentem, com frequência, à vontade para lidar com os mesmos, pois para isto, via de regra, não foram preparados.

Neste caso, observa-se que emerge como desafio a questão da formação. Para que a intervenção não se reduza aos fatores orgânicos ou à significação destes de modo determinista faz-se necessário que os cuidadores e, principalmente, os profissionais estejam capacitados para que em suas relações com o sujeito em adoecer possam realmente considerar e lidar com a vivência singular do sujeito no atravessamento da doença. No caso das crianças, isto envolve a compreensão de alguns aspectos de seu desenvolvimento, bem como do papel da mediação nas reconfigurações e significações de seu sofrimento diante da situação da doença, temporária ou permanente.

Rey (1997) aponta que um dos grandes desafios no campo da Psicologia consiste na própria construção de uma definição de saúde. Este desafio implica em superar as definições baseadas em equilíbrios, normalidades ou ausência de sintomas. Para ele, a Psicologia deve, sobretudo, considerar a saúde em termos do próprio sujeito, que vivencia e caracteriza tal processo.

Nesta compreensão, Moura (2005) reitera que a saúde é um processo dinâmico e por isso deve envolver a participação ativa dos sujeitos no comprometimento com a vida. Como seria possível a participação e a autonomia da criança, senão por meio da mediação de um outro capaz de lidar junto com ela com estas questões? A doença é capaz de mobilizar uma reorganização subjetiva, devido às inevitáveis mudanças que o sujeito passa a enfrentar diante desta situação. Todavia, esta mobilização ocorre nas relações concretas que o sujeito experimenta. Neste sentido, Moura, Peres e Rey (2001) afirmam que a subjetividade pode ser entendida como um processo linguístico, sendo que a sua reorganização caracteriza as formas de significados e sentido que o sujeito passa a elaborar nas suas relações.

A dinâmica saúde-doença deve ser entendida na rede de todos os elementos constitutivos da vida dos sujeitos. Diante disso, é necessário que “os profissionais de saúde que cuidam dessas pessoas entendam os caminhos percorridos por cada sujeito [...], podendo dimensionar a busca que deve ser realizada para o encontro com a saúde” (Moura, 2005, p. 21). A dinâmica saúde-doença é processual e integral. É neste entendimento que se pode afirmar que há saúde na doença, ou seja, o sujeito pode produzir em suas relações um sentido subjetivo de saúde ainda que na vivência de uma doença. É preciso assim entender, na relação com o corpo adoecido, o que há de possibilidades em meio aos limites.

3.2 Reflexões sobre a vivência do corpo em adoecimento

Ao problematizar a biologização da vida, Guarido (2008) afirma que no desenvolvimento científico cada vez mais fenômenos subjetivos vão sendo codificados a partir do funcionamento biológico. Conforme pontuado em capítulo anterior, atrelada ao estatuto de verdade que o saber médico ganha na modernidade, a biologização da vida favorece para que questões humanas complexas sejam reduzidas apenas aos seus aspectos biológicos.

Logo, diante da hegemonia da descrição biológica das experiências do homem, o tratamento do sofrimento humano acaba se reduzindo ao cuidado orgânico. O adoecimento físico é, sem dúvida, um fenômeno biológico. Todavia, diante da compreensão da multideterminação do homem, de sua constituição histórica e social (Vigotski, 1931/1995), entende-se que o adoecimento gera implicações nas demais esferas do sujeito, sobretudo, pelo fato de que este fenômeno determinará novas formas de relações do sujeito consigo e com os outros.

A experiência da criança com o corpo em adoecimento perpassa a relação com outros e o tratamento conferido a este corpo, seja no cotidiano ou nas internações hospitalares. Com o adoecimento, o corpo torna-se protagonista, objeto operacional, tratável, a ser manipulado quase como a única dimensão relevante do sujeito. O corpo orgânico se impõe de modo irrefutável a partir da doença, sendo que esta pode gerar a compreensão de que o desenvolvimento saudável é meramente sinônimo de funcionalidade (Vaz, Vieira, Gonçalves, 2005).

De acordo com Capobianco (2003), no hospital o corpo torna-se aquilo que se apalpa, se enxerga, funciona ou não funciona. Tem-se então a predominância no campo da saúde de que o corpo deve ser enxergado e analisado em seu estado puro. Este processo é reforçado pelo predomínio dos “especialismos” que decorrem, sobretudo, do avanço nos conhecimentos técnicos e avanço do modo de produção capitalista, com a divisão social do trabalho. Assim, o trabalho do profissional de saúde torna-se cada vez mais fragmentado e distante da totalidade do paciente enquanto sujeito, sustentando um discurso de teor biologicista.

Com base em Foucault¹⁶ (1977 como citado em Capobianco, 2003), compreende-se que o corpo na atual configuração social é investido enquanto aparato produtivo, ou seja, torna-se reconhecido na medida em que possui serventia. O corpo é convocado a se sujeitar ao controle,

¹⁶ A teorizações realizadas por Foucault partem de uma perspectiva epistemológica diferente da que foi assumida no presente trabalho, todavia, ainda que sem aprofundar, considera-se importante citar as contribuições deste autor a respeito da relação do corpo com a cultura.

regras e gestões sociais para que sua utilidade seja garantida. Assim, antes mesmo que a normatização passe pelo nível das ideologias e consciência, ela atua sobre a regulação do corpo.

Segundo essa concepção, existe, portanto, uma rede de saber-poder que busca constantemente valorizar e requerer corpos adaptados e produtivos. O Estado, incomodado com os indivíduos “inúteis”, se fundamenta na medicina e em outras instâncias sociais como a família e a escola a fim de modelar os corpos úteis. Por meio do saber médico e científico o poder e controle sobre o corpo torna-se ainda mais legitimado. Não necessariamente pelas via de imposições diretas, mas podendo ocorrer como um controle minucioso, visto que o corpo deixa de pertencer à criança para ser apropriado pelo saber científico. A criança passa a ser nomeada pela sua doença, sendo denominada de “a hipertensa”, ou de “a diabética”, entre outras tantas doenças, podendo ter sua autonomia renunciada (Capobianco, 2003).

Para além das restrições explícitas causadas pela própria doença e pelo tratamento, há também a limitação que poderá ser reforçada implicitamente nas suas relações. No olhar de descrédito que traduz que aquela criança é incapaz de algo, na concepção de que seu desenvolvimento se estagnou, encontram-se deturpações que são internalizadas pela criança como função de suas relações (Pino, 2000).

A criança em adoecimento passa a ser compreendida como portadora de uma “fissura” que se torna impeditiva para sua adaptação funcional no mundo e o seu “pleno” desenvolvimento. É deste modo que os signos culturais da doença, ou seja, seu significado social, reverberam no modo como a criança se conscientizará da interpretação que é atribuída acerca de seu estado. Enquanto representação psíquica de sua situação, a criança reconstrói o que é vivenciado em suas relações. Deste modo, a ênfase no orgânico e, sobretudo, na “falha” deste mesmo aparato emerge-se como um signo mediador da constituição da criança. O discurso dos profissionais e de seus cuidadores é recriado em sua consciência. Assim, o que existia em si (a doença) é significado pelos outros e passa a constituir-se para si (a relação da criança com o outro como função de sua personalidade).

Sendo o signo o regulador interno do comportamento, estas interpretações sintetizam o modo como a criança lidará com a situação e vivenciará seu adoecimento. Se suas possibilidades de desenvolvimento são colocadas em questão pela equipe profissional e por seus familiares, a criança poderá se orientar pela compreensão do seu problema como um limite e anormalidade de seu desenvolvimento.

Diante da relação dos outros com a criança e o modo como esta interpreta sua situação de adoecimento, Moreira e Dupas (2003), no campo da enfermagem, realizaram um trabalho que objetivava compreender o significado de saúde-doença para a criança na faixa etária dos 7

aos 12 anos¹⁷. O trabalho foi desenvolvido a partir da necessidade identificada de que os profissionais da saúde devem compreender melhor o desenvolvimento da criança em adoecimento, a forma como esta pensa e vivencia sua situação, bem como a maneira que os diferentes fatores influenciam na atribuição de significados que a mesma dá a este fenômeno. A compreensão disto permite de algum modo o entendimento das necessidades emocionais e sociais da criança. Neste estudo os autores pontuam que, enquanto construção social, percebe-se que a concepção de saúde pelas crianças permanece ligada aos aspectos biológicos do cuidado com o corpo e alimentação. Este fato pode estar relacionado à maneira como a sociedade compreende a saúde e reforça os comportamentos ditos saudáveis.

Moreira e Dupas (2003) também procuraram compreender a diferença desta compreensão do processo saúde-doença para a criança hospitalizada e a não hospitalizada. De acordo com estes autores, a criança hospitalizada consegue perceber e valorizar a saúde em seu aspecto mais amplo, talvez devido ao fato da mesma se encontrar privada de diversos fatores promotores de saúde. Assim, a criança hospitalizada compreende a saúde como a presença dos cuidados, mas também como a presença de liberdade e a alegria. No caso da definição de doença, para criança não hospitalizada esta é descrita de forma mais teórica, por outro lado, para a criança hospitalizada é definida a partir de características de sua própria experiência.

Lucini *et al.* (2015) afirmam que o pensamento é desenvolvido a partir do envolvimento físico e corporal do homem com seu contexto. Logo, a mediação e a internalização, enquanto reconstrução interna dos elementos culturais, passam necessariamente pelo corpo em sua materialidade. Aquilo que a criança em adoecimento vivencia é a unidade sintética de seu corpo e das representações, ideias constituídas nas relações com os outros. No adulto, a capacidade de abstração sobre o concreto é possibilitada pela função mediadora dos signos. No caso da criança a relação entre o corpo e o pensamento é ainda mais rudimentar, de modo que o desprendimento da criança da situação espacial e temporal vai ocorrendo gradativamente, na medida em que esta se apropria dos elementos mediadores. Assim, na infância, cultura e biologia se relacionam de modo muito particular.

Este fato emerge como um desafio, visto que aponta para o processo em que a criança ainda está ligada aos aspectos imediatos de sua realidade, tendo ainda restrições nos processos de simbolização e abstrações. Para que os limites biológicos tornem-se possibilidades culturais faz-se necessário estabelecer mediações adequadas e que visem o potencial da criança em suas

¹⁷ Esta pesquisa teve como referencial teórico o Interacionismo Simbólico, baseando-se nos processos de interação e ação ativo dos indivíduos na apreensão dos significados. Os dados foram coletados a partir do procedimento de entrevista semi-estruturada com as crianças (Moreira & Dupas, 2003)

múltiplas vivências e não apenas na situação concreta da doença. Os adultos que convivem com a criança em adoecimento devem mediar a construção de sentidos e significados da sua doença e limitações.

A criança em adoecimento é confrontada com diversas restrições, tanto devido à própria patologia, quanto às medicações, internações e ao tratamento no geral. As crianças marcadas pela inatividade física e restrições ficam entediadas e lamentam a impossibilidade de não poder fazer o que crianças da mesma idade fazem (Chiattonne, 2009). Assim, no trato com estas crianças faz-se necessário compreender suas demandas e necessidades, a fim integrar os seus processos internos com os momentos sociais de seu desenvolvimento.

Os fundamentos teóricos adequados oferecem subsídios para que se possa lidar com as diferentes crianças reais e concretas das nossas relações. O entendimento da periodização do desenvolvimento da criança auxilia na compreensão das necessidades e atividades que cada criança em adoecimento demanda. Por exemplo, ao compreender a atividade principal de exploração do meio e interação que a criança entre um (01) e três (03) anos demanda, os adultos são capazes de entender os impactos da inatividade física causada por algum adoecimento e assim lidar para amenizar esta adversidade. Outro exemplo pode ser visto no que se refere à criança no período escolar e à ruptura com a escola causada pelas internações. Neste sentido, deve-se reforçar o acompanhamento na classe escolar e o esforço para que o vínculo com a escola não seja rompido sem necessidade, dentro outros casos.

De tal modo, entende-se que a adversidade ao desenvolvimento está relacionada com as barreiras, orgânicas e/ou sociais, que confrontam as necessidades e atividade principal da criança em cada momento. O desenvolvimento da criança envolve diversos aspectos como o movimento e sua atuação sobre o espaço, a estimulação cognitiva, os cuidados afetivos, dentre outros. As limitações em qualquer destes fundamentais fatores de desenvolvimento demandam da criança e dos outros manejos e readaptações para buscar as possibilidades e superação diante de prováveis dificuldades.

Neste sentido, a compreensão de cada processo de desenvolvimento nos momentos sociais da criança oferecem recursos para que os profissionais e pessoas que convivem com ela possam manejar as adversidades do adoecimento e dos conflitos que emergem entre as restrições e as necessidades psicossociais da criança. Portanto, esta mediação demanda o entendimento de que as necessidades e o desenvolvimento da criança são mais do que um processo biológico.

Não há como ignorar o fato de que a enfermidade gera diversas restrições e modifica a relação da criança como o seu contexto (Bortolote e Brêtas, 2008). Entretanto, a compreensão

determinista do fator prejudicial da doença impede a construção de uma relação com a criança que enfoque as possibilidades. Sem a compreensão do que seriam estas possibilidades, a doença pode ser significada como trauma, atraso ou interrupção no desenvolvimento da criança. A fim de não se enfatizar os limites é preciso resgatar uma base teórica que nos auxilie ver as possibilidades, como afirma Vigotski (1997, p. 313) “ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural”.

3.3 “Fundamentos de Defectologia”: uma base teórica para se pensar a criança em adoecimento

Uma importante obra vigotskiana para se pensar a relação do sujeito com o corpo debilitado é “Fundamentos de Defectologia”. Apesar da proposta desta pesquisa não ser a discussão a respeito da deficiência em si, mas sim do adoecimento orgânico (temporário ou permanente), as reflexões que o autor realiza nesta obra introduzem princípios explicativos que auxiliam na compreensão da fragilidade orgânica e suas repercussões nas relações sociais e desenvolvimento do indivíduo.

Vigotski (1997), ao abordar questões referentes à deficiência, afirma que uma concepção antiga e distorcida compreende a deficiência no desenvolvimento da criança como uma questão meramente quantitativa. Esta perspectiva se fundamenta na visão reducionista de que o desenvolvimento da criança é apenas um crescimento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas.

Assim, como a Psicologia infantil trabalhou com a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, a Defectologia¹⁸ defende que o desenvolvimento de uma criança com deficiência, ainda que atravessado por um defeito/limitação¹⁹, não significa menos desenvolvimento que o das crianças normais, mas sim que esta se desenvolve de outro modo. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a criança com limitações físicas apresenta um desenvolvimento qualitativamente distinto e peculiar. A personalidade desta criança não é a simples soma de algumas funções pouco desenvolvidas (Vigotski, 1997).

Nestes estudos Vigotski buscou abarcar a enorme diversidade de formas do desenvolvimento da criança. Com relação a terminologia, ressalta-se que as palavras

¹⁸ Defectologia é a ciência que estuda o desenvolvimento e a educação da criança anormal.

¹⁹ O defeito é abordado por Vigotski (1997) do ponto de vista do sistema nervoso central e do aparato psíquico. Porém, por analogia, neste trabalho a limitação é trabalhada como um adoecimento orgânico, como por exemplo, cânceres, diabetes, meningite, insuficiência renal, cardíaca ou pulmonar, etc.

defectologia e *criança anormal* são utilizadas ao longo de sua obra e foram mantidas neste trabalho. Estas palavras correspondem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu os seus textos. Atualmente, os termos seriam equivalentes às expressões *estudo da deficiência/educação inclusiva* e *criança com deficiência*, respectivamente.

De acordo com Vigotski, a questão não seria valorar o desenvolvimento da criança como normal ou anormal, mas sim compreender que este processo apresenta uma variedade de configurações. Nesta diversidade o fundamental não é a insuficiência em si, mas sim como a criança a vivencia. A reação da criança diante da debilidade advém fundamentalmente de suas relações sociais e é este o eixo central de análise.

Na debilidade encontra-se um duplo papel desempenhado pela insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e formação da criança. Se, por um lado, o defeito é a limitação e a insuficiência, por outro lado estimula um avanço elevado e intensificado. Em sua concepção, todo defeito cria estímulos para se elaborar uma compensação, de modo que não podemos nos limitar à insuficiência.

Vigotski (1997) afirma que o obstáculo e a dificuldade cumprem o papel de dique de barragem, potencializando a força e possibilitando o surgimento de novos processos, uma superestrutura que protege o organismo em seu ponto debilitado e reorganiza todas as funções. Assim, a debilidade pode ser tornar a principal força motriz do desenvolvimento, de modo que “junto com o defeito orgânico, estão dadas as forças, tendências e aspirações a superá-lo” (Vigotski, 1997, p. 16).

Para exemplificar, Vigotski aponta para o fato que a vacina que, além de tratar o problema, deixa o organismo ainda mais forte. Portanto, verifica-se na compensação processos paradoxos que transformam a enfermidade em estado de maior saúde, construindo força nas debilidades.

Diante disso, pode-se afirmar que a linha de desenvolvimento da criança com debilidade em algum órgão ou função é a linha defeito-compensação. Vigotski (1997) aponta para a compensação como uma reação da personalidade ao defeito, fazendo com que da debilidade nasça a força. Na compensação é possível identificar uma lei fundamental da transformação dialética da insuficiência orgânica.

Ressalta-se que a compensação é algo comum nos processos orgânicos, em que um órgão assume funções que foram, outrora, prejudicadas. Entretanto, não se deve correr o risco de generalizar esta compreensão de compensação biológica e entender a ideia de compensação como puramente física e orgânica. O processo de compensação envolve as exigências sociais do desenvolvimento a partir das quais, nas relações, as dificuldades não são atenuadas, e sim

tencionadas. Para Vigotski (1997) não se deve rodear o ponto debilitado com algodão, ou seja, ao invés de reforçar o defeito como fragilidade é necessário enfatizar as possibilidades compensatórias. A ênfase não deve estar nos limites de algumas funções diante da debilidade, mas no surgimento de outras como reação da criança ao defeito.

O conceito de compensação envolve, portanto, o processo de desenvolvimento em suas condições orgânicas adversas (Dainez & Smolka, 2014). Este conceito resgata uma orientação prospectiva do desenvolvimento, abrindo a compreensão para as possibilidades, para a permanente construção humana. Neste sentido histórico, as autoras ressaltam o risco de naturalização deste conceito, pautando-se numa visão mística da compensação (dom divino) ou biológica com base na compensação dos órgãos do corpo. A compensação não pode ser concebida sem se pensar nas condições sociais concretas das circunstâncias do desenvolvimento, das mediações que o sujeito recebe e na elaboração que ele fará de sua limitação.

O desequilíbrio da doença pode mover a criança na busca de equilíbrio. De modo que, na vivência do processo do adoecer a criança pode, por meio de suas relações, atualizar suas potencialidades e ter como latente a necessidade de construir sua saúde. Todavia, a compensação deve ser entendida não como um processo natural, mas sim determinado pelas relações e mediações sociais. Logo, ela não é a regra diante da debilidade, mas um dos possíveis caminhos. Um outro caminho, por exemplo, seria se refugiar e se resignar à enfermidade.

Verifica-se que Vigotski (1997) traz suas concepções em relação às reestruturações das funções cognitivas, diante de limitações como a cegueira, surdez, deficiência mental, entre outras. Estes casos específicos de deficiência não são objetos do presente trabalho, contudo, na compreensão de como Vigotski abordou tais questões é possível apreender concepções de desenvolvimento que permitem pensar as crianças em situação de adoecimento. No caso destas crianças, existe uma debilidade física que impacta a vivência desta criança e suas relações com os outros. De acordo com Moura *et al.* (2011), as doenças do tipo crônicas e degenerativas guardam algumas semelhanças com as deficiências físicas, todavia enquanto estas garantem certa estabilidade de adaptação as outras evoluem, o que demanda maior readaptação e construção de sentidos. Deste modo, a compreensão do desenvolvimento para além de seus aspectos biológicos e o entendimento das possibilidades culturais que emergem dos limites orgânicos tornam-se fundamentais para o redimensionamento do olhar sobre esta criança, o que altera as relações dos outros para com ela.

Fato interessante é que, defendendo a ideia de se extrair potencialidades em meio aos limites, o próprio Vigotski padeceu de tuberculose durante 14 anos. A produção intelectual de

Vigotski foi, assim, perpassada pelos longos períodos de internação, de crises e dores. “Durante seu trabalho científico criativo [...] Vygotsky sofria de ataques recorrentes de tuberculose. Várias vezes, os médicos lhe disseram que ele morreria em questão de meses, e muitas vezes teve que passar por tratamentos exaustivos e dolorosos” (Van Der Veer & Valsiner, 2009, p. 25). Isto reforça concepção de que percepções podem ser aguçadas no processo de adoecimento (Moura, 2005).

A restrição pode permitir a descoberta de possibilidades e o investimento nelas, sendo que esta descoberta não se dá espontaneamente, senão nas relações sociais. A criança é com ela o que os outros foram anteriormente (Pino, 2000). Portanto, é necessário relações que propiciem uma significação a favor da vida e da saúde, uma reorganização que faça da vivência de adoecer também uma possibilidade de aprimoramento. É preciso o resgate da criança como sujeito de possibilidades, como afirma Moura *et al.* (2011, p. 176) “o sujeito, ao tomar lugar no binômio saúde-doença, como autor de possibilidades, produz, como participante, sentidos subjetivos na sua história e na sua cultura e pode restaurar a sua saúde gerando um novo sentido para a sua vida”.

3.4 Possibilidades em meio aos limites

O desenvolvimento orgânico, em seu curso normal ou com alterações, se realiza em um meio cultural específico e é determinado por este. Fato interessante, é que as alterações orgânicas criaram algumas dificuldades para o desenvolvimento orgânico e outras para o desenvolvimento cultural, sendo que o grau de divergência destes planos é determinado pelo diferente significado qualitativo e quantitativo do problema para cada um destes. Por exemplo, uma insuficiência cardíaca terá grandes implicações no plano biológico, já a cegueira enquanto deficiência alcançará mais repercussões no plano cultural.

A questão aqui explicitada diz respeito ao fato de que a doença não pode ser considerada em si mesma, assim como o desenvolvimento não pode ser visto por critérios absolutos. A compreensão da situação de adoecimento envolve o entendimento das relações da criança, do modo como sua limitação é interpretada pelos outros e vivenciada por ela.

Um fato interessante explicitado por Vigotski (1997) é que a criança não sente diretamente sua deficiência e limitação, mas percebe as dificuldades que derivam da mesma. Por exemplo, o mudo não vivencia a mudez em si, mas as consequências decorridas das relações em uma cultura de falantes. No caso de crianças que não possuem deficiência, e sim um adoecimento orgânico, isto provavelmente se dará de uma forma um pouco diferente.

A criança com fibrose cística, problemas cardíacos, diabetes ou uma virose sente concretamente os impactos diretos de sua doença, como por exemplo, por meio das dores e das alterações na própria função dos órgãos. Entretanto, não se pode reduzir a vivência da criança ao seu aspecto orgânico, que apesar de extremamente importante, nestes casos, não é o único. No desenvolvimento da criança, como antes ressaltado, os aspectos orgânicos são significados culturalmente. Desta forma, o significado que outro atribui à limitação nas relações e à vivência da debilidade pela criança deve ser considerado, visto que constitui o desenvolvimento deste sujeito.

Reafirma-se, portanto, que a debilidade não é experimentada apenas em si, mas vivenciada também em suas consequências sociais. Logo, Vigotski (1997) critica o estudo destas questões apenas como um problema biológico. Critica também a supervalorização da enfermidade, em que o que ganha cena é a doença e a limitação. Para ele a medicina reduz o critério de saúde ou enfermidade ao funcionamento adequado ou inadequado do organismo, no que se refere à integridade de suas funções. Mais uma vez, observa-se a ênfase sobre os fatores orgânicos (biologização) em detrimento dos aspectos sociais, psicológicos e vivenciais do sujeito.

Outro fato diz respeito à cultura que se adaptada a um tipo normal, excluindo outros padrões de funcionamento e construindo restrições e barreiras sociais para as diferenças. As medidas terapêuticas estão muitas vezes à margem das práticas sociais. Isto reforça a necessidade de modificar a concepção sobre as crianças em adoecimento, para que o foco não esteja apenas na insuficiência, e sim em sua superação.

Logo, é fundamental que os diferentes campos que atuam na assistência à criança em adoecimento e as pessoas que com ela convivem se orientem não tanto pela insuficiência ou enfermidade, mas principalmente pela saúde que se conservou. O desenvolvimento é um processo dialético e impulsionado pela contradição, de forma que insuficiência e capacidade podem ser faces do mesmo processo. Tendo em vista que o desenvolvimento é um processo socialmente orientado, a contribuição da Psicologia do desenvolvimento para as questões de saúde está na concepção de que para a questão do desenvolvimento da criança:

Não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, como se desenvolve o defeito em si, mas sim a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta a dificuldade que se esbarra e deriva dessa insuficiência. (Vigotski, 1997, p. 134, tradução nossa).

No caso das doenças orgânicas entende-se o quanto o tratamento é fundamental para manutenção da vida da criança, ainda assim não se deve reconhecer apenas a enfermidade, mas

a criança que está adoecida. Compreender não o defeito, mas as relações sociais da criança, visto que “qualquer insuficiência corporal [...] não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, em primeiro lugar, se manifesta nas relações com as pessoas.” (Vigotski, 1997, p. 73, tradução nossa). Quando há limites biológicos para a cura (doenças crônicas), ainda pode existir a possibilidade de intervenção nas consequências indiretas da enfermidade, ou seja, nos impactos subjetivos e repercussões sociais causados por aquela limitação.

Como exemplo dos impactos vivenciados pela criança em adoecimento, pode-se citar duas questões que são abordadas por Vigotski (1997). Conforme já abordado, a primeira diz da busca da criança para se defender de sua própria limitação, o que pode ocasionar uma compensação fictícia por meio de ganhos secundários (atenção, vantagens e cuidados). É fictício porque, na verdade, as dificuldades aumentam e a debilidade é reforçada, ao invés de ser superada.

A segunda questão ressalta a relação da criança com sua família. A criança em adoecimento pode ocupar, no contexto familiar, o papel de fardo ou carga, ou por outro lado de ser um foco redobrado de carinho e atenção. Isto explicita o redimensionamento vivenciado pela criança em suas relações, decorrentes de sua situação de adoecimento.

É deste modo que compreender o adoecimento é também entender suas implicações na vida da criança. Rossato, Angelo e Silva (2007), ao discutirem sobre os impactos da vivência da dor crônica nas relações da criança, ressaltam a importância de se articular o domínio da doença com o domínio da vivência da criança, que experiencia, aprende e se desenvolve, apesar da dor.

As readaptações pelas quais a criança tem que passar envolvem, sobretudo, alterações na dinâmica dos papéis familiares:

A motivação da família é ensinar a criança a conviver com a dor, incentivar seu relacionamento com seus pares para que possa participar de atividades físicas como brincar, correr, pular, conviver socialmente, tendo amigos, frequentando a escola e demais atividades sociais” (Rossato *et al.*, 2007, p. 41)

A criança necessita de cuidado físico, cuidado afetivo, estabelecer relações, brincar, experienciar o mundo, ser estimulada, dentre tantos outros aspectos que devem ser considerados. Assim, em meio aos limites é possível verificar ações que visam às possibilidades.

Invernizzi e Vaz (2008), ao problematizarem sobre a educação física na classe hospitalar, ressaltam alguns importantes aspectos da vivência do corpo pela criança em adoecimento. Os autores pontuam a exclusão a que estas crianças são submetidas, visto que a

debilidade na saúde faz com que as restrições físicas sejam constantes. Até mesmo nas escolas de origem muitas são impedidas de participarem das atividades físicas, o que os autores apontam como um paradoxo visto que tornam-se excluídas de práticas físicas que, por sua vez, seriam favoráveis à saúde.

Segundo esses autores, nas aulas de educação física dentro do ambiente hospitalar as crianças ficam ainda mais agitadas que o comum, talvez por ser o único momento em que podem subverter a ordem de repouso presente no hospital. Invernizzi e Vaz (2008) afirmam que por meio das aulas trabalhavam-se as possibilidades da criança, sua expressão criativa e o resgate de suas experiências com o corpo. Em todas essas ações, apesar de respeitadas as restrições de saúde da criança, busca-se trabalhar com os recursos que são possíveis mas que, por vezes, permanecem negligenciados.

As intervenções que focam no que é viável também devem ser consideradas no ambiente familiar. Muitas vezes, por um excesso de precaução, os cuidadores enfatizam a limitação do adoecer, intensificando ainda mais as restrições da criança. A criança, além de lidar com a privação do próprio momento de adoecimento, terá que lidar com as limitações que são impostas em suas relações, relações estas que podem estar desconsiderando as diversas possibilidades que existem diante do adoecer.

Como exemplo de outras práticas que podem e devem ser estimuladas na criança em situação de adoecimento tanto fora como dentro do contexto hospitalar, tem-se a questões escolares. A criança em idade escolar tem como atividade principal a atividade de estudo, que amplia e reorganiza diversas funções cognitivas e sociais da criança (Vigotski 1933-1934/1996). A ruptura da criança com o vínculo escolar é um fator prejudicial ao seu desenvolvimento, por isso reforça-se a importância de manter a criança em contato com as atividades de estudo. No caso das crianças que não estão sujeitas à internação este papel é realizado pelos cuidadores, que devem priorizar a manutenção do vínculo da criança com a escola ao máximo sempre que possível.

Já no caso da criança que deve passar por um processo de internação, o vínculo com os processos escolares é garantido por meio da classe hospitalar. A respeito da classe hospitalar pontua-se que a mesma constitui um direito da criança hospitalizada de receber atendimento pedagógico-educacional durante o período de sua internação. Este atendimento é definido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados, inserindo-se na modalidade de ensino da Educação Especial (Brasil, 1994).

A inserção de um profissional de educação no ambiente hospitalar resgata processos que outrora eram vivenciados pela criança, evitando que seu vínculo social e escolar seja rompido pelo hospital. Por meio da classe hospitalar torna-se viável aproximar a criança do ambiente escolar e permitir a continuidade da construção de conhecimento, além de impedir ou amenizar alguns prejuízos que a hospitalização pode acarretar ao desenvolvimento infantil (Saccol, Figuera & Dornelas, 2007). A educação não pode ser exclusiva da escola, assim como a saúde não é exclusiva do hospital (Lima & Natel, 2010).

Ressalta-se que os profissionais da classe hospitalar devem ter conhecimento das patologias de cada criança para respeitar seus limites clínicos. Devem conhecer também a organização do hospital e a rotina a fim de adequar seu trabalho a este contexto. A atuação na classe hospitalar envolve criatividade, tendo em vista a diversidade de idades, níveis de desenvolvimento e a rotatividade das crianças, portanto, não se trata de uma transposição de práticas do ensino regular para o hospital. A classe hospitalar pode ser entendida como uma ponte psicossocial que religa a criança do universo hospitalar ao escolar (Saccol *et al.*, 2007; Lima & Natel, 2010).

Além dessas questões, destaca-se que o professor que lida com a criança em situação de adoecimento, seja no hospital seja no próprio contexto escolar, deve, sobretudo, entender o processo de desenvolvimento sem fragmentá-lo ou reduzi-lo biologicamente, mas compreendendo a riqueza que se abre diante das possibilidades culturais. Acerca da atitude do professor, Vigotski (1997) pontua: “que perspectivas se abrem diante de um pedagogo quando sabe que o defeito não é só uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas também, um manancial de força e habilidades, que existem em certo sentido positivo!” (Vigotski, 1997, p. 46, tradução nossa). Esta visão é fundamental para que o educador estimule sempre a criança, dê suporte, auxilie em suas angústias, redimensione seus limites e incentive seus potenciais seja nos casos das deficiências seja em uma situação de adoecimento temporária ou permanente.

Juntamente com a estimulação da atividade de estudo, outras práticas podem ser desenvolvidas com as crianças em situação de adoecimento, tanto no contexto familiar quanto no contexto da hospitalização a fim de humanizar as experiências e também o tratamento desses sujeitos. Como exemplo, pode-se citar as atividades lúdicas, quer estruturadas ou o livre brincar, a arteterapia, entre outras. Estas atividades podem expor os potenciais saudáveis das crianças, que por vezes são pouco estimulados no contexto do adoecimento (Valladares & Silva, 2011).

Nestas atividades, a pessoa (cuidador, profissional da saúde, professor) deve fornecer escuta, amparo e orientação à criança. É direito dessa criança ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua

fase cognitiva. Deste modo, um importante fator para auxiliar as crianças nesta situação é fornecer informações que esclareçam suas dúvidas e rompam com suas fantasias irracionais (Pimenta, 2014). A possibilidade de elaborar o adoecimento, extraindo crescimento e aprendizagens diante da adversidade, torna-se viável na medida em que a criança conta com um mediador, apto a acolher suas vivências e auxiliá-la na busca de um equilíbrio, no resgate de sua saúde e valorização de seu desenvolvimento.

De modo geral, estas atividades que podem ser efetivadas nas relações com as crianças em um adoecer, envolvem principalmente a disponibilização de recursos para que estas se expressem livremente. Isto abarca um fator fundamental que deve ser resgatado nas relações com as crianças, a saber, a escuta. A escuta à criança é um meio fundamental de compreender suas necessidades. Por meio do brincar, da produção gráfica ou de atividades estruturadas é possível uma eficaz comunicação entre criança-família; criança-profissionais, e assim, sucessivamente. Neste processo, o fator imprescindível é a valorização da expressão subjetiva da criança, sendo que por meio desta expressão é possível identificar aspectos subjetivos que podem ser acolhidos e significados pelo adulto.

No entendimento da significação social da doença e seu impacto sobre os sujeitos em adoecimento, reitera-se a importância de diálogos intersubjetivos com possibilidades de reconstrução de sentidos (Moura, 2005). No caso da criança em situação de adoecimento, estes diálogos podem ser construídos nas diversas mediações sociais em que a criança é exposta. Os cuidadores, professores, profissionais da saúde podem, por meio do brincar, da sala de aula ou classe hospitalar, auxiliar a criança na construção de sentidos daquilo que socialmente é enfatizado, por vezes, apenas como limites, malefício ou perda.

Sendo o desenvolvimento da criança um processo complexo, que precisa ser compreendido em suas contradições, rupturas, limitações e possibilidades, as atividades lúdicas tornam-se um recurso de estimulação capaz de promover o reestabelecimento do equilíbrio emocional e o desenvolvimento da imaginação, capacidades motoras e cognitivas.

A criança, ao se defrontar com suas limitações biológicas pode, então, criar formas alternativas para conviver consigo e com outros homens. Entretanto, como explicitado por Vigotski (1997) estas formas não são desenvolvidas naturalmente. Elas precisam ser construídas por meio das mediações culturais. Destarte, é fundamental o deslocamento do olhar dos impedimentos para as possibilidades e superação, o que pode ser encontrado no referencial teórico vigotskiano (Facci & Brandão, 2008).

A ansiedade causada pela doença perpassa as vivências da pessoa, constituindo uma busca pelo equilíbrio na convivência entre os limites e as possibilidades. “Essa dinâmica pode

ser observada no processo de adoecer, seja em doenças comuns, agudas, crônicas, degenerativas, ou outras. Algumas, devido os aspectos determinados de suas fases, são vividas com mais detalhamento, sendo possível compreender maiores nuances que só lampejam outras, sendo as mesmas interdependentes das características e das histórias dos sujeitos” (Moura, 2005, p. 25).

Logo, entende-se que a dinâmica da busca de equilíbrio entre as limitações e as potencialidades constitui o processo de adoecer como um todo. As diferenças e intensidades de como isto se manifestará estarão relacionadas aos aspectos peculiares da própria enfermidade e de como os sujeitos, com suas características de personalidade e histórias de vida, vivenciarão este processo. Como modo de se exemplificar, ressaltam-se os desafios que são impostos por algumas doenças que possuem efeito interpessoal aversivo. São casos de doenças que restringem a mobilidade, debilita a criança ou possuem aspectos contagiosos. Nestes casos, entende-se que o adoecimento desfavorece as próprias relações sociais, tornando-se um grande desafio para todos aqueles que lidam com a criança.

Miranda *et al.* (2015), ao discutirem sobre o modelo de assistência em enfermagem, pontuam que a enfermagem se consolidou a partir do modelo biomédico, que acaba por reduzir o homem a sua esfera biológica. Com a mudança de algumas concepções e transformações no campo da saúde, tem crescido o interesse por parte dos profissionais da área em compreender os aspectos subjetivos que constituem o sujeito e, assim, ir além do modelo curativo. Nesta perspectiva, compreende-se que a assistência é mais do que a cura, pois envolve o cuidado para com o outro.

Diante das questões expostas, reforça-se como fundamental conhecer o desenvolvimento da criança para compreender a forma de sua regulação diante das situações de adoecimento. Assim,

A expressão do sujeito em direção a constituição da saúde deve ser apreciada pelos diferentes profissionais da área, como norteadora de terapêuticas benéficas, indicativas para estudos e compreensão das idiossincrasias nas enfermidades. Ao expressar suas opiniões e emoções, o sujeito pode ser conhecido com relação aos sentidos subjetivos que produziu de suas vivências, isto é, pode ser conhecido na produção singular de sua história de vida e trajetória” (Moura *et al.*, 2011, p. 174)

Por meio destas reflexões teóricas amplia-se caminhos para estudos das vivências das crianças em adoecimento capazes de explicitar a regulação da criança diante da reação ao adoecimento e na busca pela saúde. A teoria orienta percursos para novas compreensões diante da identificação e análises das expressões subjetivas das crianças. Lidar com o adoecimento da criança demanda, sobretudo, o entendimento do desenvolvimento humano em suas múltiplas

esferas e manifestações, requerendo cada vez mais formação adequada. Moura *et al.* (2011, p. 193) sugerem “que as investigações posteriores busquem, especialmente, contribuir com um conhecimento que possibilite o desenvolvimento de programas de educação de profissionais da saúde que lidam com o processo de enfrentamento de doenças [...]”.

Mesmo em condição de adoecimento, a criança permanece sendo criança e necessita de experiências favoráveis ao seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor. Por muitas vezes, a criança em adoecimento tem sua inserção social vista pelas marcas da impossibilidade, em que se emergem barreiras físicas e sociais a partir da doença. Assim, fica determinado que o adoecimento interrompe o desenvolvimento (Valladares & Silva, 2011). De modo que, além das barreiras da própria doença a criança deve enfrentar as limitações que são reforçadas em suas relações sociais. A criança pode ser limitada em suas ações e movimento sobre seu meio, ter sua estimulação cognitiva reduzida devido à ruptura com o ambiente escolar, além de vivenciar impactos emocionais decorrentes do adoecimento, tratamento e das reações de seus familiares.

Se o desenvolvimento da criança é constituído por suas relações sociais é fundamental a mediação das experiências das crianças, a compreensão das peculiaridades e provável alterações no processo de desenvolvimento e foco nas estimulações que consideram as possibilidades. O desenvolvimento da criança é dialeticamente integrado, envolvendo diferentes fatores como físicos, cognitivos, afetivos que podem estar sujeitos a alterações decorrentes do adoecimento (Bortolote & Brêtas, 2008).

Todavia, na concepção dialética aquilo que é compreendido como problema, constitui-se também como fonte de possibilidades. Assim, existe um duplo e contraditório resultado do defeito e da debilidade: ao mesmo tempo que limita, desafia o organismo. Desta forma, o desenvolvimento atravessado por intercorrências, de diferentes ordens, poderá, por meio das possibilidades estabelecidas nas mediações culturais, encontrar na compensação uma superação criadora (Costa, 2006).

É neste sentido que se reafirma a necessidade de compreensão da criança em suas relações concretas, na repercussão de sua doença e no modo como a mesma vivencia estas questões conforme seu momento particular de desenvolvimento. Se o desenvolvimento não é mera consequência do desenrolar natural do organismo, faz-se necessário delinear um enfoque dialético do desenvolvimento da criança no campo da saúde.

Como pontuado em capítulos anteriores, a Psicologia dialética, construída sob as bases metodológicas do materialismo histórico dialético, fundamenta-se na compreensão da unidade de processos psíquicos e fisiológicos. O homem não é um ser passivo, determinado por suas

condições naturais. O homem produz sua vida e faz a sua história. As bases biológicas não são ignoradas, todavia, o entendimento de que a constituição da criança e seu desenvolvimento são mais do que sua biologia rompem com os determinismos biológicos implícitos e explícitos na relação com a criança.

Esta concepção histórico-cultural da constituição humana precisa se fazer presente nas apropriações das ideias de Vigotski nos mais diversos campos. Apesar de muito difundido no meio educacional, reforça-se que Psicologia histórico-cultural possui concepções férteis para contribuir amplamente com outros campos, como por exemplo, o da saúde. Nesta área impõe-se como um desafio ainda maior de superar o a visão naturalizante de desenvolvimento no uso da teoria vigotskiana. Devido à tendência ao enfoque organicista no campo da saúde, pode ocorrer um uso instrumental da teoria, acarretando uma compreensão deficitária do processo de mediação e desenvolvimento humano e da criança. Martins e Paduan (2010) ressaltam a necessidade de se incorporar para a área da saúde conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança, a fim de que as intervenções não dissociem a totalidade dos aspectos orgânicos e psicossociais. Por outro lado, estas autoras ressaltam a pouca quantidade de produção neste campo a partir deste viés de compreensão do sujeito em adoecimento.

É com o corpo adoecido que a criança irá elaborar suas experiências vitais, entretanto, a vivência do adoecimento é mais do que as sensações orgânicas. O corpo é também um corpo de relações, significado pelos outros e para si mesmo. A interpretação da situação de adoecimento envolve a vivência da criança, na síntese dos aspectos do meio e da particularidade de sua personalidade. Desta forma, a mediação é uma categoria central para se romper com o determinismo biológico.

O homem, em situação de adoecimento ou não, é constituído pelas condições sociais e culturais. A mudança na abordagem da criança seria não olhar apenas para a doença ou suas necessidades físicas, mas para todos os aspectos de sua constituição. O modelo centrado na doença isola a criança, foca no diagnóstico e na cura, ignorando as reações emocionais, processos de desenvolvimento e formação, como se o adoecimento estagnasse a formação da criança. Se o indivíduo compreende a criança reduzida ao seu corpo adoecido sua assistência se limitará aos cuidados orgânicos.

Assim, mais que um discurso sobre mediação e a importância da cultura no desenvolvimento da criança almeja-se que possa existir o entendimento de que a doença não reduz o sujeito aos seus aspectos biológicos. Que a criança não seja vista como entidade natural, mas como sujeito sócio histórico, constituído de necessidades, anseios, conflitos e vivências

singulares e, por isso mesmo, capaz de agir sobre o mundo, ter suas próprias compreensões, brincar, sonhar, se desenvolver e ter a oportunidade de ser criança, apesar de todos os pesares.

Considerações finais

Ao final deste trabalho é necessário, sobretudo, considerar a ideia de inconclusão. Pesquisa é processo e “finalizá-la” seria dar por encerrado fenômenos que são complexos e que não se resolvem mas sim se desenvolvem. De tal modo, estas considerações, longe de serem finais, visam tão somente sintetizar as contribuições que esta pesquisa pôde proporcionar, considerando seus limites e reforçando a necessidade de continuidade e aprofundamento do tema a partir de novos estudos.

Este trabalho teve como alvo compreender, a partir da teoria de Vigotski, o processo de desenvolvimento humano para então construir reflexões sobre as peculiaridades deste processo na criança em situação de adoecimento físico. Por meio do estudo selecionado das obras de Vigotski, foi possível a identificação e o entendimento de conceitos fundamentais que permitiram a compreensão do desenvolvimento, em específico, o da criança. Assim, ressalta-se a abordagem de conceitos tais como o de “mediação”; “vivência”; “situação social do desenvolvimento” e “compensação”. Sobretudo, ressalta-se que estes conceitos integram um aporte teórico que compreende os indivíduos como seres históricos e culturais, que se constituem e se desenvolvem num permanente processo de transformação de si e da natureza. Deste modo, o entendimento da concepção de desenvolvimento humano na teoria vigotskiana envolve a consideração dos princípios da concepção materialista histórico dialética.

Diante disso, a primeira parte deste trabalho foi demarcada por um movimento de compreensão das proposições vigotskianas acerca do desenvolvimento humano, com ênfase nas peculiaridades do desenvolvimento da criança. Neste percurso buscou-se a consolidação do fundamento epistemológico desta teoria, bem como alguns aspectos conceituais. Apenas mediante este embasamento, foi possível a reflexão sobre o fenômeno do processo de desenvolvimento da criança em adoecimento. Para a construção desta reflexão, realizou-se um levantamento exploratório, identificando-se na literatura alguns trabalhos que versam sobre o tema em questão. Diante disso, tornou-se possível um ensaio teórico que problematizasse e estabelecesse relações entre as concepções vigotskianas de desenvolvimento da criança e a situação do adoecimento.

Por meio das reflexões teóricas realizadas, reafirma-se a necessidade de considerar a criança em adoecimento para além da fragilidade do corpo adoecido, da hegemonia da biologização e reducionismos. Para este redimensionamento e consideração integral da pessoa, os pressupostos vigotskianos tornam-se fundamentais, lançando luz aos fatores culturais e

vivências da constituição e desenvolvimento da criança. Logo, é possível entender as implicações do adoecimento conforme seus fatores distintivos e a peculiaridade da personalidade da própria criança. Considera-se, portanto, a situação específica de desenvolvimento da criança a partir de sua vivência, de como esta percebe a sua situação e se sente em relação a ela. A teoria vigotskiana aponta para o fato de que o adoecimento e o corpo da criança não podem ser entendidos apenas por parâmetros absolutos e biológicos, mas também pela vivência e significação da criança sobre sua situação a cada momento de seu desenvolvimento.

É a partir do entendimento do conceito de vivência que se pode compreender a relação afetiva da criança com seu meio. Neste sentido, mais do que tomar a criança pelo crivo do adulto, reitera-se a importância de analisar a situação que a criança passa pela sua vivência, sua consciência singular. Em todo este processo, percebe-se que a singularidade da criança adoecida é interdependente de sua trama social. É a significação dos instrumentos e signos que é internalizada, significação que emerge nas próprias relações sociais. Assim, os signos da doença envolvem a regulação dos outros sob a criança em vista de seu adoecimento, que posteriormente torna-se a regulação interna da própria criança sobre si mesma. Este fator reforça a importância e compromisso de cada um (cuidadores, profissionais, entre outros) na relação com a criança que em um ou outro momento se vê sujeita a uma situação de adoecimento.

Percebe-se que os fatores naturais condicionam os sujeitos independentemente de suas vontades. Em contrapartida, apesar da tendência em se realçar a debilidade do corpo e potencializar aspectos do tratamento, os elementos culturais que perpassam as relações da criança constituem a possibilidade de criação de novas realidades e de superação do reducionismo orgânico. Rey (1997) reafirma em suas teorizações a necessidade de pesquisas que transcendam a definição organicista de saúde na construção de uma definição social. Corrobora-se, assim, a necessidade de estudos e práticas que visam compreender a vivência singular da criança em adoecimento, práticas que estimulem suas potencialidades e extraia da complexa experiência do adoecimento aprendizagens. Um manejo adequado diante da situação de doença da criança pode fornecer recursos para que esta enfrente outras situações adversas.

Com este trabalho entende-se que a teoria vigotskiana pode oferecer grandes contribuições ao campo da saúde, sobretudo, nas questões sobre a criança. Como exemplo de outras pesquisas pode-se ter estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal e a participação dos pares no processo de adoecimento da criança, a questão da imagem corporal no processo de desenvolvimento, entre outros temas.

Tendo em vista a necessidade de dar visibilidades aos processos superiores do desenvolvimento da criança, reitera-se a riqueza de se construir um enfoque dialético de desenvolvimento nos problemas de saúde. Tal enfoque redimensiona a exclusividade do aspecto físico do desenvolvimento, auxiliando no desafio de se relacionar com o outro para além do corpo adoecido. No entendimento de que o modo como nos relacionamos com a criança determinará a construção da relação dela consigo mesmo, abrem-se possibilidades de novos enfoques e interações em que se possa compartilhar signos transformadores, que possibilitem à criança vivências para além da debilidade. Logo, os trabalhos que buscam analisar como a criança entende e convive com a doença, seja aguda ou crônica, devem antes de tudo considerar que a criança, enquanto ser histórico e cultural, desenvolve-se de modo a internalizar a função de suas relações sociais, sendo com ela mesma o que os outros, outrora, foram.

Ainda que possa parecer um tanto quanto “óbvio”, os avanços teóricos alcançados pelas análises e reflexões desta pesquisa reafirmam a importância de questionar e estranhar o que se apresenta como familiar. Conforme explicita Darcy Ribeiro, o conhecimento da realidade implica em revelar o óbvio, que de tão óbvio deixou de estar explícito na consciência. Neste sentido, por meio desta pesquisa, foi possível reafirmar aspectos básicos e já conhecidos acerca do desenvolvimento da criança que, por conseguinte, não devem ser esquecidos quando se lida com a criança adoecida. A questão que emerge reafirma que apesar da vulnerabilidade orgânica de algumas crianças, não se pode inferir que estas terão seu desenvolvimento comprometido, incidindo em um reducionismo entre normal e patológico. O biológico não determina em absoluto o desenvolvimento da criança, tendo em vista o papel ativo do sujeito na cultura e os processos de mediação, que abrem um leque de possibilidades que devem ser sempre pensados e problematizados.

Sem exaurir a problemática, reitera-se os diversos desafios desta pesquisa. A complexidade da teoria vigotskiana e multideterminação do objeto estudado aponta para o fato de que esta pesquisa não esgota, de modo algum, as análises propostas. Deste modo, assim como este trabalho colabora para dar maior voz aos estudos sobre esta temática, espera-se que haja novos estudos acerca do desenvolvimento da criança em adoecimento, a partir diferentes campos do conhecimento, perspectivas teóricas e metodológicas. É neste permanente fazer e refazer que se torna possível vislumbrar avanços e aperfeiçoamentos tanto teóricos quanto práticos que contribuam para dar resposta às complexas e diversas demandas humanas.

Permaneça enquanto questão a discussão sobre o desenvolvimento da criança enquanto um processo permeado por aspectos universais, mas atravessado por particularidades que definem variações e expressões singulares. Diante da particularidade da criança em situação de

adoecimento, é possível elaborações e contribuições teóricas que delineiam uma teoria do desenvolvimento da criança em situação de adoecimento.

Logo, dentre os diferentes campos do saber, espera-se que o papel da Psicologia, enquanto ciência, e da Psicologia da Saúde, enquanto campo de intervenção, seja problematizado em seus diversos enfoques a fim de que se desenvolvam as potenciais contribuições desta área aos cuidados à criança adoecida. Nesta tarefa reforça-se como fundamental a contribuição da Psicologia no que se refere ao desenvolvimento da criança exposta a uma situação de adversidade. Como ressaltado neste trabalho, o campo da saúde, sobretudo da criança, demanda uma ruptura com a visão naturalizante de desenvolvimento, exigindo a construção de uma concepção dialética, histórica e cultural do processo de formação do sujeito e de sua existência social. Na defesa crítica desta perspectiva, a Psicologia pode favorecer para que se torne possível abarcar o problema do adoecimento em sua totalidade e, assim, apreender as possibilidades de superação que há no mesmo. Ao se atentar para o compromisso com a subjetividade e desenvolvimento da criança em situação de adoecimento, a Psicologia constitui-se como um campo fértil na fundamentação de práticas na área da saúde.

Referências

- Albuquerque, C. & Oliveira, C. (2002). Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *Millenium*, 25.
- Almeida Filho, N. B. (2009). Visão de mundo e método de conhecimento no materialismo de Karl Max. In: Karl Marx: intérprete da contemporaneidade. Milton Pinheiro, Muniz Ferreira, Ricardo Moreno (orgs.). Salvador, BA: Quarteto Editora, 179-215.
- Barros, J. A. C. (2002). Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico?. *Saúde e Sociedade*, 11(1), 67-84.
- Barros, D. D. (2005). Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, 12(2), 547-554.
- Basei, A. P. (2008). A educação física na educação infantil: a importância de movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed.
- Bortolote, G. S. & Brêtas, J. R. S. (2008). O ambiente estimulador ao desenvolvimento da criança hospitalizada. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 42(3), 422-429.
- Brasil.(2006). Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Pediatria:Prevenção e controle de infecção hospitalar*. Brasília: ANVISA.
- _____. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília.
- Burgess, T. (1994). Ler Vygotsky. In: Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Harry Daniels (org.). Campinas: Papirus.
- Capobianco, C. S. M. (2003) O corpo no hospital: corpo orgânico e corpo disciplinado. In: _____. *O corpo em off: a doença e as práticas psi na pediatria hospitalar*. São Paulo: Estação Liberdade, 53-86.
- Cardim, G. M.; Santos, A. E. V.; Nascimento, M. A. L. & Biesbroeck, F. C. C. (2008). Crianças em isolamento hospitalar: relações e vivências com a equipe de enfermagem. *Revista de Enfermagem UERJ*. Rio de Janeiro, 16(1), 32-38.
- Castro, F. B. & Kunz, E. (2015). O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se movimentar da criança. *Motrivivência*, 27(45), 44-57.
- Chiattonne, H. B. C.(2009). A criança e a hospitalização. In: Angerami-Camon, V. A.; Chiattonne, H. B. C.; Meleti, M. R. (Orgs.). *A Psicologia no hospital*. (2 ed., pp. 23-99). São Paulo: Cengage Learning.
- Costa, D. A. F. (2006). Superando limites: a contribuição de Vigotski para a educação

- especial. *Rev. Psicopedagogia*, 23(72), 232-240.
- Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no dialogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesqui*, 40(4), 1093-1108.
- Davydov, V. V. & Zinchenko, V. P. (1994). A contribuição de Vigotski para o desenvolvimento da Psicologia. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Harry Daniels (org.). Trad. Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papirus, 151-167.
- Delari Júnior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, Sp: Editora Alínea.
- Doria, N. G. (2004). O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 56(1), 34-38.
- Duarte, N. (2000a). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. 21(71), 79-115.
- _____. (2000b). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2008). Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? IN: Lombardi, J. C. & Saviani, D. (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. 203-221.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D.; Brandão, S. H. A. (2008). A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da Psicologia histórico-cultural. Secretaria de Estado da Educação, Paraná.
- Falkenbach, A. (1998). Uma abordagem corporal na formação dos profissionais da área da saúde. *Movimento*, 9(2), 17-23.
- Freitas, N. K. (2008). Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. *Ciências e Cognição*, 13(3), 318-324.
- Goés, M. C. R. & Cruz, M. N. (2006) Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Vigotski. *Pro-posições*, 17(2), 31-45.
- Guarido, R. L. (2008). “O que não tem remédio, remediado está”: a medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- Houaiss, A. (2001). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Invernizzi, L. & Vaz, A. F. (2008) Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental: uma pesquisa sobre sua organização pedagógica em classe hospitalar. *Movimento*, Porto Alegre, 14(2), 115-132.
- Jácome, M. Q. D. (2006). Apropriações da teoria de Vigotski em livros de Psicologia voltados para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 1-163.
- Leonardi, J. L. (2011). Breves considerações sobre a concepção do objeto de estudo da Psicologia para Wundt e para Brentano. *Psicologia em Revista*, 17(1), 1-15
- Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. (3 ed). Lisboa: Livros horizontes
- _____. (1996) Apêndices. In Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, pp. 425-470.
- _____. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: Vigotski, L. S., *Obras escogidas* (Vol. 1, pp. 419-450). Madrid: Visor.
- _____. (1998). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leontev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6. Ed). São Paulo: EDUSP, 59-83.
- Lima, T. C. S. de & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*, 10(1), 37-45.
- Lima, M. C. C. & Natel, M. C. (2010) A psicopedagogia e o atendimento pedagógico hospitalar. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, 27(82), 127-139.
- Lucini, L. A. F.; Morales, R. S. & Maggi, N. R. (2015). Do corpo ao pensamento: a perspectiva vigotskiana. *Cenários*, 1(11), 50-59.
- Lukács, G. (1978). As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *Temas de Ciências Humanas*. n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2011). Pesquisa Bibliográfica. In: Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, p. 43 – 77.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED. Cultura e Conhecimento. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf.
- Martins, S. T. F. & Paduan, V. C. (2010). A equipe de saúde como mediadora no desenvolvimento psicossocial da criança hospitalizada. *Psicologia em estudo*. Maringá, 14(1), 45-54.

- Marx, K. (2008). Prefácio. In: *Contribuições à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo, SP: Expressão Popular (Texto original publicado em 1859).
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira (Texto original publicado em 1932).
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*. 21(4), 703-723.
- Ministério da Saúde. (2007). Secretaria de Atenção à Saúde Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular*. 2.^a edição Série B. Textos Básicos de Saúde, Brasília.
- Miranda, A. R.; Oliveira, A. G.; Toia, L. M. & Stucchi, H. K. L. (2015). A evolução dos modelos de assistência de enfermagem à criança hospitalizada nos último trinta anos: do modelo centrado na doença ao modelo centrado na criança e família. *Rev. Fac. Ciênc. Mét.*, Sorocaba, 17(1), 5-9.
- Moreira, P. L. & Dupas, G. (2003). O significado de saúde-doença na percepção da criança. *Revista latino-am de Enfermagem*, 11(6), 757-762.
- Moura, R. C. (2005). Diálogo com processos do adoecer e produção de sentidos da saúde. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.
- Moura, R. C.; Peres, V. L. A. & Rey, F. L. G. (2011). Doenças crônicas, subjetividade e construção de categorias da saúde. *Estudos*, 38(1/3), 173-195.
- Moysés, M. A. A.; Collares, C. A. L. & Ribeiro, M. C. (2013). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Campinas: Mercado das Letras.
- Nascimento, R. d. O., Aquino, O. F., Longarezi, A. M., Arena, A. P. B., Silva, D. S., & Bernardes, M. E. M. (2014). Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Netto, J. P. (2011) Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular.
- Oliveira, W. A.; Silva, J. L; Basso, F. R. & Vieira, V. M. O. (2008) A psicomotricidade e o desenvolvimento infantil sob o enfoque da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Universidade Federal de Uberlândia. 4^a semana do servidor e 5^a semana acadêmica.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá 14(1), p. 31-40.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia &*

Sociedade, 27(2), 362-371.

Pimenta, S. B. B. (2014). O isolamento hospitalar pediátrico na perspectiva da Psicologia histórico-cultural. (Trabalho de conclusão de curso). Goiânia, UFG.

Pino, A. (1993). A interação social: perspectiva sócio-histórica. *Idéias*, Fundação para o desenvolvimento da educação, 48-58.

_____. (2000). O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, nº 71, 45-78.

_____. (2005). As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 301p.

_____. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.

Prestes, Z. R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2-295.

Resende, A. C. A. (2007). Da relação indivíduo e sociedade. *Educativa*, 10(1), 29-45.

Rey, F. G. (19997). Psicologia e Saúde: desafios atuais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 275-288.

Rey, F. G. (2000). El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, 21(30), 132-148.

Rossato, L. M.; Angelo, M. & Silva, C. A. A. (2007). Cuidando para a criança crescer apesar da dor: a experiência da família. *Rev. Latinoam. Enferm.*, 15(4), 37-44.

Sabel, S. C. (2006). A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Saccol, C. S.; Fighera, J. & Dorneles, L. (2007). Hospitalização infantil e educação: caminhos possíveis para a criança doente. *Vydia*, 14(42), 181-190.

Santos, A. P. S. & Pasuch, J. (2011). O desenvolvimento corporal na educação infantil. *Revista eventos pedagógicos*. 2(2), 15-25.

Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, 7(1), 26-4.

Sawaia, B. B. (2007). Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 81-89.

Signates, L. (1998). Estudo sobre o conceito de mediação. *Novos olhares*. São Paulo, USP.

- Silva, S. G. & Davis, C. (2004). Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 633-661.
- Silva, D. I.; Chiesa, A. M.; Veríssimo, M. R. & Mazza, V. A. (2013). Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica. *Revista Esc. Enferm. USP*, 47(6), 1397-1402.
- Sontag, S. (1984). *A doença como metáfora*. Trad. Márcio Rmalho. Rio de Janeiro: Graal.
- Souza, M. C. B. R. (2007). *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Texeira, E. S. (2003). *Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural*. (2a ed). Pato Branco, PR: FADEP.
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia ciência & profissão*. 24(3), 2-11.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, 17(2), 59-83.
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779.
- Torres, P. T. S. & Bertoldo, E (2010). Vigotski: desmistificando equívocos e resgatando seu estatuto marxista. *Revista eletrônica arma da crítica*, ano 2, número especial.
- Triviños, A. N. S. (2009). Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Triviños, A. N. S. São Paulo: Atlas, 49-79.
- Tuleski, S. C.(2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a. ed). Maringá, SP: Eduem.
- Valladares, A. C. A. & Silva, M. T. (2011). A arteterapia e a promoção do desenvolvimento infantil no contexto da hospitalização. *Rev. Gaúcha de Enferm.*, 32(3), 443-450.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese* (6ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Varela, A. V; Barbosa, M. L. A. & Farias, M. G. G. (2014). Mediação em múltiplas abordagens. *Rev. Inf*, 19(2), 138-170.
- Vaz, A. F.; Vieira, C. L. N. & Golçalves, M. C. (2005). Educação do corpo e seus limites: possibilidades para Educação Física na classe hospitalar. *Revista movimento*, 11(1), 71-87.
- Vigotski, L.S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: *Obras Escogidas* (Vol. 1, pp. 259-413). Madrid: Visor Distribuciones

(Texto original de 1927).

- _____. (1993). Pensamiento y lenguaje. In: *Obras Escogidas* (Vol.2). Madrid: Visor Distribuciones (Texto original de 1934)
- _____. (1995) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas* (Vol.3, pp.11-340). Madrid: Visor Distribuciones (Texto original de 1931).
- _____. (1996). Problemas de la Psicología infantil. In: *Obras Escogidas* (Vol. 4, pp. 249-387). Madrid: Visor Distribuciones (Trabalho original proferido entre 1933-1934).
- _____. (1997). Fundamentos de Defectología. In: *Obras Escogidas* (Vol. 5). Madrid: Visor Distribuciones.
- _____. (2000) Manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas: CEDES. (Texto original de 1929), 23-44.
- _____. (2008). A questão do meio na pedologia. (M.P. Vinha, trad.). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, (Trabalho original publicado em 1935).
- Vigotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1930).
- Viotto Filho, I. A. (2007). Psicologia Histórico-cultural: algumas contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Revista Educere et educare*, v.1, Unioeste, PR.
- Yasnitsky, A. (2014). Vygotsky, Lev. In D.C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA Trad. Gisele Toassa.
- Zanolla, S. R. S. (2012). O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 5-14.