



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA
EDUCATIVA HUMANIZADORA COMO PRINCÍPIO PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA HUMANA.**

NAIARA APARECIDA NASCIMENTO

CASCADEL- PR

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA
EDUCATIVA HUMANIZADORA COMO PRINCÍPIO PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA HUMANA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Rossetto

**CASCADEL - PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Nascimento, Naiara Aparecida

Lev Semionovitch Vigotski e a Educação Escolar : uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana / Naiara Aparecida Nascimento; orientador(a), Elisabeth Rossetto, 2020.

123 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Educação Escolar. 3. Desenvolvimento Psíquico. 4. Consciência. I. Rossetto, Elisabeth. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

NAIARA APARECIDA NASCIMENTO

Lev Semionovitch Vigotski e a educação escolar: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Participação por parecer assinado
Zoia Ribeiro Prêstes

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Cascavel, 3 de março de 2020

Dedicatória

Aos meus pais, Plínio e Celia, pelo amor, dedicação e esforço ao prover meus estudos. Qualquer palavra escrita não expressaria a gratidão que tenho por tudo o que fizeram por mim. Pessoas simples, humildes e batalhadoras que me ensinaram a nunca desistir. Amo vocês!

Ao meu companheiro, Raiger, que esteve sempre ao meu lado em todas as etapas desta pesquisa, me incentivou a fazer a inscrição do mestrado, vibrou comigo quando fui aprovada, sofreu junto nos momentos difíceis, disse que ia ficar tudo bem e, principalmente, me amou quando eu mais precisei. Obrigada por acreditar em mim. Te amo!

À escola pública brasileira, que forma todos os anos milhares de alunos e contribui com a sua humanização. Obrigada! Eu resisti!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me permitir chegar até o mestrado e realizar mais um sonho. Tenho certeza de que as dificuldades encontradas foram superadas porque ele segurou a minha mão. Obrigada pela saúde, paciência e sabedoria que me proporcionou para chegar até o fim.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Elisabeth Rossetto, pela paciência, sabedoria e dedicação com que me orientou. Obrigada por se disponibilizar a me ajudar mesmo nos merecidos períodos de descanso (férias/licenças), por me escolher para ser sua orientanda, me receber em sua casa e, principalmente, por acreditar em mim. Sem você a realização de mais esse sonho não seria possível. Muito obrigada!

À Profa. Dr.^a Aparecida Favoreto, por aceitar fazer parte da banca de avaliação deste trabalho. Muito obrigada pelas contribuições tanto na banca, quanto nas aulas. A postura profissional, ética e sabedoria com que conduziu as suas aulas despertaram em mim e, tenho certeza, em meus colegas, o mais sincero sentimento de admiração.

À Profa. Dr.^a Zoia Prestes, por aceitar o convite para fazer parte da banca de avaliação deste trabalho e permitir, através da sua tese, conhecer um pouco mais sobre Vigotski. Seu trabalho como tradutora é muito importante para nós, educadores, que desejamos conhecer a obra desse grande pesquisador. Gostaria de registrar que a história da sua família emociona. É uma honra tê-la em minha banca.

À Profa. Dr.^a Maria Lídia Sica Szymanski, por aceitar fazer parte da banca de qualificação deste trabalho. Muito obrigada pelas contribuições tanto na banca, quanto nas aulas.

Aos professores do PPGE da Unioeste, por socializar o conhecimento científico apropriado.

Aos colegas da turma 2018/2019 do Mestrado em Educação da Unioeste pelos momentos compartilhados. Em especial, às colegas orientandas (amigas) Jeani, Sonia e Solange por todos os momentos vivenciados, pelas palavras de conforto e toda ajuda nos momentos em que mais precisei.

Aos amigos e familiares que de uma forma ou de outra me apoiaram.

Ao meu amado companheiro Raiger, registro meus sinceros agradecimentos pela parceria nesses dois anos. Ter ao lado uma pessoa que compartilha dos mesmos ideais, sonha junto e incentiva a crescer é bom demais.

Ao meu enteado, Rivaldo, por entender esse momento e ficar quietinho para eu estudar. Já pode voltar a escutar música mais alto.

À minha tia Mariza, obrigada por corrigir o meu trabalho. Agradeço de coração.

Aos meus pais, Plínio e Celia, irmã Dayanna e sobrinhos Caio e Bernardo, por me amarem.

Ao PPGE da Unioeste, pelas vezes que viabilizou o transporte para os eventos, apoio fundamental.

À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, pelos momentos de estudo e reflexão.

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra torceram por mim.

Nesses tempos em que o duvidar tem sido posto de lado e, até mesmo, desaconselhado, fortalecer o espírito crítico dos estudantes torna-se um ato de resistência ao processo de embrutecimento e de emburrecimento a que a humanidade tem se submetido.

Elizabeth Tunes

NASCIMENTO, Naiara Aparecida. **Lev Semionovitch Vigotski e a Educação Escolar:** uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana. 2020. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, PR.

Orientadora: Prof. Dr.^a Elisabeth Rossetto

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo investigar em que medida os estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) contribuem com a educação escolar fundamentada nos princípios de uma prática humanizadora, não excludente, que vê o sujeito como um ser cultural na sua singularidade. Parte-se do pressuposto de que uma prática sistematizada, pensada e articulada com a realidade, por meio de uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento possibilita a humanização e a formação do sujeito, das suas possibilidades psíquicas, bem como da sua consciência. À vista disso, desenvolveu-se uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza exploratória e abordagem qualitativa pautada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, com ênfase nas ideias e no pensamento de Vigotski, Marx e autores contemporâneos que coadunam da mesma perspectiva teórica. Ao considerar que a psicologia criada por Vigotski tem sua base fundamentada na filosofia marxista, optou-se por destacar aspectos relacionados à vida e à obra de Karl Marx (1818-1883), como principal representante dessa teoria e alguns desdobramentos relacionados à construção do seu método, no intento de identificar os motivos que levaram Vigotski a fundamentar a psicologia histórico-cultural no materialismo histórico-dialético. Do mesmo modo, aspectos históricos inerentes à vida e a obra de Vigotski foram trazidos à tona, com a intenção de desvelar os motivos que levaram o autor a construir uma psicologia marxista com vistas à formação de um novo homem, para uma sociedade justa e igualitária, em plano com a Revolução Socialista de 1917. O aprofundamento teórico em aspectos que dizem respeito à obra do autor e ao contexto em que ele estava inserido permite destacar como resultado que os estudos de Vigotski contribuem com a educação escolar, ao passo que, motivado pela necessidade de compreender a constituição do sujeito inserido em determinada cultura, defende que o homem se constitui humano e desenvolve a sua consciência por meio da apropriação cultural, na relação com o outro, mediado por signos e instrumentos construídos coletivamente. Seus estudos destacam que o desenvolvimento psíquico não está condicionado apenas à base orgânica, como foi preconizado por outras teorias, mas desenvolve-se principalmente a partir das relações que ele estabelece com o mundo. No âmbito da educação isso se torna extremamente relevante na medida em que o conteúdo científico, historicamente construído e acumulado pela humanidade, deve ser socializado e compreendido pelo sujeito e as práticas educativas necessitam ser encaminhadas de modo a contemplar as particularidades dos alunos, respeitando, também, sua condição histórica, social e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Vigotski; Psicologia Histórico-Cultural; Educação Escolar; Desenvolvimento Psíquico; Consciência.

NASCIMENTO, Naiara Aparecida. **Lev Semionovitch Vigotski and School Education:** a humanizing educational practice as a principle for the development of human consciousness. 2020. Dissertation (Master in Pedagogy) - Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, PR.

Tutor. Prof. Dr.^a Elisabeth Rossetto

ABSTRACT: This research aims to investigate to what extent the studies of Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) contribute to a school education based on the principles of a humanizing practice, non-exclusive, that sees the subject as a cultural being in its uniqueness. It starts from the assumption that a systematized practice, thought and articulated with reality, through a dialectical relationship between teaching and development, allows the humanization and formation of the subject, of his psychic possibilities, as well as of his conscience. In view of this, a theoretical-bibliographic research of an exploratory nature and a qualitative approach was developed based on the assumptions of historical-cultural psychology and historical-dialectical materialism, with an emphasis on the ideas and thinking of Vigotski, Marx and contemporary authors who share the same theoretical perspective. When considering that the psychology created by Vigotski is based on Marxist philosophy, it was decided to highlight aspects related to the life and work of Karl Marx (1818-1883), as the main representative of this theory and some developments related to the construction of his method, in order to identify the reasons that led Vigotski to base historical-cultural psychology on historical-dialectical materialism. Likewise, historical aspects inherent to Vigotski's life and work were brought to the fore, with the intention of unveiling the reasons that led the author to build a Marxist psychology with a view to the formation of a new man, for a just and egalitarian society, in plan with the Socialist Revolution of 1917. The theoretical deepening in aspects that concern the author's work and the context in which he was inserted allows to highlight as a result that Vigotski's studies contribute to school education, whereas, motivated by the need to understand the constitution of the subject inserted in a given culture, it defends that man is human and develops his conscience through cultural appropriation, in the relationship with the other, mediated by signs and instruments constructed collectively. His studies highlight that psychic development is not only conditioned to the organic basis, as was professed by other theories, but it develops mainly from the relationships he establishes with the world. In the context of education, this becomes extremely relevant as the scientific content, historically constructed and gathered by humanity, must be socialized and understood by the subject and educational practices need to be addressed in order to contemplate the students' particularities, while also respecting , its historical, social and cultural condition.

KEYWORDS: Vigotski; Historical-Cultural Psychology; School Education; Psychic Development; Consciousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	25
1.1. CAMINHOS PARA COMPREENDER O MÉTODO.....	25
1.2. CONTEXTUALIZAR A FILOSOFIA MARXIANA: UM ESTUDO NECESSÁRIO	30
1.3. O MATERIALISMO HISTÓRICO E A DIALÉTICA NO MÉTODO DE MARX.....	34
1.4. VIGOTSKI E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	38
2. LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E O CONTEXTO DA REVOLUÇÃO	43
2.1. LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: ORIGEM E TRAJETÓRIA INTELLECTUAL	43
2.2. O CONTEXTO DA REVOLUÇÃO RUSSA E A EDUCAÇÃO	51
2.3. A CRISE DA PSICOLOGIA E OS DESAFIOS DE UMA NOVA CIÊNCIA	56
2.4. VIGOTSKI: UMA TEORIA COM MUITAS LEITURAS	60
2.4.1. Obutchenie/Instrução.....	67
2.4.2. Retch /Fala	69
2.4.3. Zona Blijaichego Razvitia / Zona de Desenvolvimento Iminente	70
3. IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	74
3.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	74
3.2. O TRABALHO	80
3.3. A MEDIAÇÃO	84
3.4. O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES/FPS.....	88
3.5. A CONSCIÊNCIA	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita de uma dissertação, inevitavelmente, preocupações com o rigor metodológico exigido em uma pesquisa científica vêm à tona. Todavia, uma escrita engessada diverge do que tenho me apropriado e vivenciado no decorrer dos meus estudos. De tal modo, sem deixar de atender aos elementos necessários característicos de uma pesquisa *stricto sensu* em nível de mestrado, como sujeito que se constitui a partir de um contexto histórico e cultural, justifico a importância de descrever os caminhos que me trouxeram até aqui, posto que me foram motivadores. Para tanto, por questões objetivas e temporais faço o recorte a partir de minha trajetória profissional, toda ela dedicada a educação.

Como graduação, busquei o curso de Pedagogia realizado na Universidade Paranaense – UNIPAR (2001-2003). No decorrer do curso, devido à experiência na área, fui convidada para trabalhar no laboratório de flauta doce e musicalização infantil em uma escola pública do município de Cascavel/PR; assim, o primeiro contato com os alunos dentro de uma escola ocorreu por meio da música. Atuei por quatro anos como estagiária e, respaldada pela experiência diária, pude observar o quanto a música e a cultura têm influência sobre o desenvolvimento da criança. Reflexões sobre esse processo foram constantes nesse período.

Ao concluir a graduação, prestei concurso público e assumi, no ano de 2005, a função de monitora de biblioteca em outra unidade escolar, função que desempenhei com muito entusiasmo e que me aproximou mais ainda do processo de ensino. Nesse mesmo ano, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel passou a ser sistematizado, momento em que os profissionais da educação do município manifestaram a necessidade e o desejo de buscarem a “[...] unidade de uma concepção teórica para toda a rede” (CASCAVEL, 2008, p. 5).

Esse documento foi construído coletivamente e estruturado com base no método dialético de Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético, na teoria histórico-cultural criada a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores¹, bem como tem na pedagogia histórico-crítica, referenciada ao professor Dermeval

¹ Quando nos referimos à psicologia histórico-cultural ou à teoria histórico-cultural, temos a clareza de que Vigotski a desenvolveu com a colaboração de outros pesquisadores, como a exemplo de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), grupo que ficou conhecido como a *Tróika*, entre outros pesquisadores. Entretanto, no desenvolvimento dessa pesquisa optamos por destacar Vigotski.

Saviani², a concepção pedagógica e cultural da escola. Teorias que se articulam e, segundo Padilha e Polon,

[...] oferecem princípios e fundamentos teórico-filosóficos justamente pela base epistemológica comum – o materialismo histórico-dialético – para discutirem-se as relações de ensino e de desenvolvimento humano e os desafios postos pelas contradições próprias da totalidade capitalista no universo escolar (PADILHA; POLON, 2017, p. 79).

Dessa maneira, posso dizer que, a partir das discussões e formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) referentes à fundamentação teórica do currículo, fui efetivamente apresentada a Lev Semionovitch Vigotski³ e à teoria histórico-cultural.

Não obstante, meu objetivo sempre foi a sala de aula, lecionar. Assim, após concurso específico, assumi no ano de 2010 a função de professora do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel/PR. Após alguns anos de experiência como docente, concursada em dois períodos e aprovada em prova específica, fui convidada para assumir a função de Coordenadora Pedagógica Municipal.

Entre os anos de 2014 a 2017, na SEMED, atuei como avaliadora (de alunos encaminhados para a avaliação psicoeducacional), coordenadora das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, por último, prestando assessoramento pedagógico a algumas unidades escolares localizadas no interior (escolas do campo), funções que exigem contato expressivo com a realidade escolar.

O tempo na função de coordenadora evidenciou a necessidade de compreender, de forma mais significativa, a relação dialética que se estabelece entre os pressupostos teóricos que embasam a concepção teórica da rede e a educação escolar. No tocante ao se ter como base tais concepções, torna-se inevitável refletir sobre o papel da escola frente às determinações impostas pelo sistema capitalista, uma vez que valorizar a heterogeneidade, a singularidade e contribuir com o desenvolvimento psíquico e a emancipação humana de forma

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

³ Nas bibliografias abordadas durante a pesquisa, o nome de Vigotski encontra-se grafado de várias formas (Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vygotsky). Entretanto optamos por empregar a grafia Vigotski mantendo apenas nas citações a grafia adotada pelos respectivos autores utilizados.

omnilateral tem se tornado um grande desafio frente às determinações sociais alienantes e contraditórias que se reproduzem na escola.

Durante o período como coordenadora acentuaram-se as participações em cursos e formações continuadas, em sua maioria fundamentadas pelos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Cada leitura individual e coletiva, aliadas à experiência diária, além de uma posição política pessoal, me levaram à escolha do tema desta pesquisa. Isso acompanhado do fato de tomar conhecimento dos estudos realizados pela professora Dr.^a Zoia Prestes⁴ relacionados a equívocos que as obras e, conseqüentemente, alguns conceitos criados por Vigotski sofreram ao chegar ao Brasil na década de 1980.

Ao tomar ciência da tese da autora, intitulada *Quando não é a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional (2010)*, e impulsionada pela minha orientadora, aumentou o interesse e a necessidade de pesquisar e conhecer não só a obra, mas a vida desse pesquisador que desenvolveu conceitos que permeiam e orientam alguns currículos escolares, como a exemplo do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Esse documento alimenta estudos e discussões que visam colaborar com o ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental, com destaque para a Educação Especial, pois o autor oferece contribuições importantes a partir dos seus estudos sobre a defectologia⁵.

Nesse contexto, esta dissertação tem por objetivo investigar em que medida os estudos desenvolvidos por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) contribuem com a educação escolar fundamentada nos princípios de uma prática humanizadora, não excludente, que vê o sujeito como um ser cultural na sua singularidade. Parte-se do pressuposto de que uma prática sistematizada, pensada e articulada com a realidade, por meio de uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, possibilita a humanização e a formação do sujeito, das suas possibilidades psíquicas, bem como da sua consciência.

Essa discussão torna-se relevante ao passo que:

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e tradutora de obras literárias e técnico-científicas do russo para o português.

⁵O termo Defectologia não se refere ao que hoje denominamos de Educação Especial. Os estudos de Vigotski estavam relacionados à criança com defeito, vem daí a denominação Defectologia, tal como era nomeado na época.

Nas últimas décadas, a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano (MARTINS, 2016a, p. 41).

Essa perspectiva considera a influência da realidade social e cultural sobre a formação e a educação do sujeito, premissa fundamental nos estudos de Vigotski. Uma teoria revolucionária, crítica, que apresenta conceitos importantes, significativos, e que merecem destaque quando se busca uma prática educativa reflexiva que, de fato, contribua com o desenvolvimento de um dos estágios mais avançados da constituição humana: a consciência.

De tal modo, ao adentrar no Mestrado em Educação, no ano de 2018, me aproximei ainda mais dessa teoria por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/GEPEE, liderado pela professora Dr.^a Elisabeth Rossetto, que há anos estuda e desenvolve pesquisas subsidiadas pela teoria histórico-cultural e pelo materialismo histórico-dialético. Logo, tive a oportunidade de estudar algumas obras do autor de forma individual e coletiva e acompanhar pesquisas em andamento, como a exemplo da dissertação de Schmidt (2019), que tomando por referência principal Prestes (2010), investigou

[...] como Vigotski concebeu, à sua época, ao criar a Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos de Instrução, Fala, Atividade do Brincar, Criação e Zona de Desenvolvimento Iminente, e como, a partir da década de 1980, autores adeptos ao seu pensamento trabalham com esses conceitos (SCHMIDT, 2019, p. 8).

Trata-se de uma pesquisa que apresenta a vida e a obra de Vigotski e discorre sobre conceitos inseridos no campo educacional que foram traduzidos de forma equivocada e deturpados por tradutores e editoras sem compromisso com o pensamento e a realidade do autor. Além disso, a autora destaca que, por questões ideológicas, a base marxiana intrínseca na teoria de Vigotski foi descaracterizada quando suas obras chegaram ao ocidente.

É preciso considerar que a psicologia histórico-cultural configura-se como uma teoria revolucionária, que deu os primeiros passos a partir dos estudos de Vigotski entre as décadas de 1920 e 1930 na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) quando o país se recompunha de um dos acontecimentos mais

importantes de sua história, a Revolução Socialista de 1917. Período de crise, contradições e da necessidade de superação econômica, cultural e crescimento em todos os aspectos da sociedade.

Em meio aos desafios gerados pela nova conjuntura política da época, estava o de colocar a ciência a favor desse processo a fim de, também, contribuir com a educação e com a formação daquela população. Período em que Vigotski, compreendendo as exigências do contexto, conduziu estudos que resultaram em um novo modo de pensar a psicologia.

Nesse cenário,

[...] era necessária uma nova ciência que superasse as dicotomizações presentes no entendimento do psiquismo humano pelas teorias tradicionais da Psicologia – a saber, o Materialismo Mecanicista e o Idealismo – e propusesse uma superação, ao mesmo tempo em que proporcionasse um arcabouço teórico capaz de explicar o novo ser humano e seu psiquismo, que estava sendo gestado na nova sociedade; o homem comunista (TULESKI, 2008 apud RICCI; CAMBAÚVA; LEITE, 2015, p.157).

Subsidiado pelos princípios do materialismo histórico-dialético, Vigotski propôs a criação de uma psicologia geral que tinha como objetivo unificar conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas do conhecimento determinando o conjunto do saber científico. Ressalta-se, no entanto, que

[...] o conceito de psicologia geral não se refere a uma série de disciplinas específicas que agregariam concepções psicológicas na construção de um todo fragmentado, mas refere-se à teoria psicológica que explicaria o desenvolvimento histórico e a constituição do homem concreto a partir de bases científicas que resgatassem as dimensões ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica (BERNARDES, 2017, p. 64).

A psicologia proposta por Vigotski visava à formação de um novo homem para uma nova sociedade, entendida como justa e igualitária, que estava em plano com a Revolução de 1917.

De tal modo, considerando o contexto apresentado e na iminência de responder ao objetivo geral proposto, têm-se como objetivos específicos:

- Identificar como o materialismo histórico-dialético subsidiou os estudos de Vigotski e a criação da psicologia histórico-cultural;

- Pesquisar os acontecimentos mais relevantes da vida e da obra de Vigotski que contribuíram com o surgimento de uma nova teoria psicológica;
- Compreender a importância da educação escolar pautada nos princípios da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento da consciência humana.

Em face desses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa teórico/bibliográfica, de natureza exploratória e abordagem qualitativa que buscou priorizar as obras de Vigotski, bem como estudos realizados por pesquisadores que dialogam com o pensamento do autor e respeitam o seu contexto histórico e sua posição política.

A pesquisa exploratória, conforme Gil, “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 27). Na mesma perspectiva, Marconi e Lakatos descrevem que as pesquisas exploratórias são

[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 188).

Nessa lógica, a pesquisa exploratória, por meio do uso de informações, possibilita ter uma ideia mais precisa sobre o que o autor da pesquisa se propõe a escrever, isto é, tende a “facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Em relação à pesquisa bibliográfica, essa se desenvolveu a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Marconi e Lakatos consideram que a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”. Entretanto, enfatizam que não se trata de uma “[...] mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (2010, p. 183).

Boccatto acrescenta que a pesquisa bibliográfica

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (2006, p. 266).

Nesse contexto, antes de iniciar a escrita propriamente dita, várias buscas foram realizadas por meio da Plataforma CAPES⁶ e dos repositórios das universidades estaduais e federais disponibilizados online, os quais foram ferramentas essenciais para a familiaridade com o tema.

Com relação à abordagem qualitativa, ela “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Logo, aproxima o pesquisador de seu objeto de investigação ao mesmo tempo em que possibilita a análise de situações subjetivas, propiciando o estudo dos fenômenos que envolvem os sujeitos e suas relações sociais constituídas em diversos ambientes. Para Godoy (1995, p. 23), esse tipo de pesquisa “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Reportando-se aos referenciais teóricos utilizados no desenvolvimento deste estudo, é importante mencionar que as contribuições de autores clássicos como Marx (1985, 1988, 1998, 2003, 2004, 2008, 2010, 2011, 2013) e Vigotski (1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2018a, 2018b) foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, contribuições teóricas de autores contemporâneos, como por exemplo, Saviani (2007, 2013), Tuleski (2008), Martins (2013, 2016a, 2016b), Duarte (1996, 2000, 2011), Sforzi (2008), entre outros, que contemplam a aproximação com o nosso tema. Em sua maioria, são estudos, capítulos de livros, artigos científicos e determinadas obras relacionadas ao campo educacional. Faz-se destaque à tese de Prestes (2010), pois, a partir desta pesquisa, a atenção em relação às referências utilizadas foi redobrada.

A pesquisa em tela retrata também os estudos de Marx e Engels pela relevância da teoria marxiana sobre os estudos de Vigotski. Segundo Martins,

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[...] os proponentes da psicologia histórico-cultural encontraram no **materialismo histórico-dialético** o lastro metodológico para as proposições superadoras no âmbito da psicologia e, ao mesmo tempo, enfrentaram a conjuntura pós-revolucionária e os incomensuráveis desafios impostos a todas as esferas da vida social, nas quais se incluem as ciências em geral e a própria psicologia (2016a, p. 42-43 – Grifos da autora).

O método - materialismo histórico-dialético - não se justifica apenas por sua relação indissociável com a temática, mas principalmente por se constituir como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade social e como um instrumento lógico para interpretar e compreender a realidade educacional. Possibilita discutir e analisar o conhecimento estudado pela materialidade concreta, em um movimento contínuo que nos conduz, por meio de suas categorias metodológicas, a construir uma relação intrínseca com o objeto da pesquisa. Do mesmo modo, permite interpretações que favorecem a dinamicidade dos fatos, contribuindo com o processo educacional, na medida em que possibilita compreender o desenvolvimento humano a partir do estudo dos fenômenos em sua historicidade, ou seja, por meio de um processo dialético que contempla a ação humana sobre a natureza e seus reflexos na forma de pensar, agir e se organizar em sociedade.

De acordo com Kopnin:

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base nas leis. Por isso mesmo, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se métodos os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978 apud ASBAHR, 2011, p. 101-102).

Partindo do pressuposto de que a denominação histórico-cultural não é aleatória, que história e cultura são dois conceitos importantes e articuladores da teoria vigotskiana e que o método de conhecimento, para Vigotski (1995), é parte essencial de uma concepção teórica, assume-se o materialismo histórico-dialético,

nesta pesquisa, por conceber que esse método apresenta uma visão de homem pautada na historicidade, na materialidade, e firma-se em uma concepção de ciência que não se conforma apenas em descrever a realidade, mas preocupa-se principalmente em explicá-la e transformá-la.

Desse modo, utilizamos o materialismo histórico-dialético como método de investigação, pois esse método apresenta-se como um instrumento de interpretação da realidade e contém, em sua essência, a lógica dialética que direciona as análises para uma interpretação concreta da realidade em estudo.

Isto posto, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Portanto, o materialismo histórico-dialético, segundo Santa e Baroni (2014, p. 2), pode ser entendido como o método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico e “representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos”.

Nesse viés, destacamos a importância da compreensão dos pressupostos epistemológicos e filosóficos dos fundamentos marxianos presentes na teoria desenvolvida por Vigotski, pois rejeitar essa base marxiana resulta na desvalorização do seu trabalho intelectual e impossibilita a compreensão de desenvolvimento humano defendida pelo autor.

Para Vigotski, o homem constitui-se como um ser essencialmente histórico ao agir sobre a natureza. Transformando-a, transforma a si mesmo. Dito pelo próprio autor: “Ao atuar sobre a natureza externa, mediante este movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

Esse domínio da natureza conduz o homem à construção do conhecimento que se dá por meio do trabalho, atividade própria do homem ao estabelecer uma

Todas as traduções contidas neste trabalho do espanhol para o português são de responsabilidade da autora.

⁷ Al actuar sobre la naturaleza externa, a través de este movimiento, al modificarlo, el hombre altera su propia naturaleza.

forma específica de relação com o mundo. Esse processo possibilita que o homem avance de sua condição biológica, pertinente a todos os animais, para uma condição exclusivamente humana por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais se desenvolvem por meio do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade. Esse movimento eleva o homem a uma nova condição, agora como um ser histórico e cultural.

Vigotski defendia que a forma de comportamento humano advém da cultura, uma vez que, ao modificar o seu comportamento, modifica também as suas funções psíquicas. Segundo o autor, “[...] no processo de desenvolvimento histórico o homem modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma as suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais⁸” (VYGOTSKI, 1995, p. 34). Por isso, as pesquisas de Vigotski ressaltam a importância do coletivo, das relações sociais e culturais como fatores necessários ao processo de humanização. Nesse âmbito, a educação escolar, objeto desta pesquisa, recebe significativa importância em sua teoria.

Para Vigotski, a educação escolar não se resume ao desenvolvimento das capacidades individuais do sujeito, antes de tudo, implica na constituição histórica e cultural da humanidade. Nessa perspectiva, não é possível separar o biológico do cultural e ter uma visão dualista de ser humano; o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS) se dá a partir da relação com o outro, mediado pela cultura construída socialmente. Assim, a escola é um importante espaço social para o desenvolvimento da criança.

Nessa significação, o desenvolvimento psíquico abordado nesta pesquisa é entendido como algo complexo e estudado dialeticamente, longe de ser desencadeado de maneira simples ou linear. É compreendido como o resultado da produção histórica e cultural de cada sujeito, o qual não pode ser dissociado da maneira como este está inserido na sociedade.

À vista disso, debruçamo-nos sobre a psicologia histórico-cultural por entender que essa teoria contribui com uma educação crítica, emancipadora e capaz de possibilitar o desenvolvimento humano. Ademais, o fato de trabalhar diariamente

⁸ En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

com um currículo escolar que comunga com os pressupostos teóricos dessa teoria, em meio a um sistema contrário a essas concepções, exige reflexões constantes sobre o papel que a escola exerce sobre a vida do sujeito. Vale observar que manter em uma rede escolar um currículo dessa natureza é um grande desafio frente às determinações impostas pela sociedade capitalista. Arrisco-me a dizer que, no contexto atual, estudar tem se tornado um ato de resistência.

Os capítulos que compõem a pesquisa foram organizados da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, denominado *Fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e a Constituição da Psicologia Histórico-Cultural*, tece considerações sobre o método de análise que fundamenta a obra de Vigotski. Foi estruturado por meio de um caminho estratégico que permite compreender o materialismo histórico-dialético presente nos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Para tanto, contempla aspectos relacionados principalmente à vida e à obra de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) coautor dessa teoria, a fim de esclarecer conceitos importantes a exemplo da dialética, que se configura como uma construção lógica do método que fundamenta o pensamento marxiano.

O período histórico vivenciado por ambos propicia densas reflexões teóricas na intenção de compreender por que Vigotski desenvolveu o seu próprio método genético-experimental a partir dessa perspectiva filosófica. A discussão permite, por meio de uma contextualização histórica, compreender a essência presente na concepção marxiana de homem e a relação dialética que permeia o desenvolvimento humano. Nesse contexto, obras como *Crítica da filosofia do Direito de Hegel* (2010), *A ideologia alemã* (1998), *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004), *O capital* (2011), entre outras, foram exploradas para desenvolver esse capítulo, o que permitiu maior proximidade com o pensamento de Marx.

O segundo capítulo, denominado *Lev Semionovitch Vigotski e o Contexto da Revolução*, apresenta aspectos históricos inerentes à vida de Vigotski que o levaram a teorizar e a construir uma nova psicologia, científica, e contextualiza principalmente a aspectos relacionados à Revolução Russa de 1917, acontecimento histórico grandioso que desencadeou inúmeros fatores diretamente relacionados às condições e às contradições vivenciadas por esse pesquisador.

Partindo do entendimento de que Vigotski foi, acima de tudo, um educador, a discussão perpassa brevemente pelos rumos dados à educação em meio à

Revolução, entendida como um dos grandes pilares do movimento revolucionário quando se propunha uma verdadeira transformação naquela realidade social. De acordo com Lombardi,

[...] foi necessário um amplo trabalho de esclarecimento das massas, uma ampla ação de formação de trabalhadores do campo e da cidade possibilitando a compreensão dos fundamentos de uma nova sociedade composta por homens desalienados, preocupados com a busca de bens comuns, superando o individualismo e o egoísmo. E nesse processo, a escola era considerada como uma instituição necessária e imprescindível. Sabiam os revolucionários russos que a produção social de novas relações sociais exigia uma escola voltada à formação do novo homem que a nova sociedade necessitava (2017, p.78).

Ao conceber que Vigotski participou ativamente desse processo e que se dedicou em conjunto com os seus colaboradores a construir uma psicologia ajustada com as transformações históricas, o capítulo faz destaque ao caminho percorrido por esse pesquisador, ao seu interesse pela arte, pela semiologia e aos desdobramentos que o levaram a construir uma nova psicologia. Aliado a isso, destaca-se a crise vivenciada pela psicologia da época e os desafios de se construir uma nova ciência. O capítulo ainda discorre sobre os percalços que envolvem sua obra após sua morte, evidenciando algumas traduções que se popularizam de forma equivocada no Brasil.

O terceiro capítulo, denominado *Implicações dos estudos de Vigotski para a educação escolar*, analisa aspectos relacionados à problemática da pesquisa na intenção de responder ao objetivo proposto. Para tanto, a discussão pauta-se em torno da educação escolar e da sua relevância para o processo de desenvolvimento humano por meio de conceitos importantes como o Trabalho, a Mediação, as Funções Psicológicas Superiores (FPS) e a Consciência. Conceitos que permeiam tanto a obra de Marx quanto a obra de Vigotski e que foram disseminados no contexto escolar. A análise conduz a uma reflexão teórico-crítica que considera os aspectos externos vinculados ao sistema capitalista interferindo no processo de ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Nas considerações finais, contemplamos toda a reflexão teórica construída ao longo dos dois anos destinados à pesquisa, reflexão esta resultante das apropriações realizadas por meio de estudos individuais e coletivos que nos permitiram, apesar das limitações, responder ao objetivo proposto, na intenção de

evidenciar as contribuições que os estudos de Vigotski trazem para educação escolar.

1. FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na construção deste capítulo, consideramos que a psicologia histórico-cultural tem seus pressupostos teóricos pautados nos princípios da filosofia marxiana. Assim, não é possível desvincular a teoria desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski da abordagem teórica empreendida por Karl Marx em conjunto com Friedrich Engels (1820-1895). Logo, a discussão situa Marx, principal representante dessa teoria, em seu contexto histórico, político e econômico, apresenta suas principais críticas em relação à sociedade capitalista e enfatiza a essência contida no seu método, materialismo histórico-dialético, a fim de compreender como Vigotski se apropriou dele ao construir uma nova psicologia.

1.1. CAMINHOS PARA COMPREENDER O MÉTODO

Ao iniciar esta discussão, explicitamos que, para compreender a teoria e o método de Marx, é preciso considerar o seu contexto histórico, político e econômico. Posto isso, a relevância em destacar que esse filósofo, juntamente com Friedrich Engels (1820-1895), desenvolveu o seu legado editorial sob a influência de outros filósofos, importantes, como a exemplo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) e Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872).

Contextualizar o caminho que levou Marx a desenvolver a sua teoria corrobora no sentido de desconstruir conceitos equivocados sobre ele e seu método. O materialismo histórico-dialético “nega o conhecimento como uma sequência reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição” (NAGEL, 2015, p.20).

Conforme Masson:

Para compreendermos uma concepção metodológica podemos optar por vias distintas, dentre elas a via direta, que ocorre pela seleção dos textos do próprio autor que tratam especificamente do método; e a via indireta, que implica o estudo de toda a obra do autor a fim de perceber como ele constrói o pensamento (2007, p.106).

Desse modo, além de subsídios teóricos pautados em pesquisadores que abordam o método de Marx, a leitura e, por vezes, a releitura das suas obras efetiva-

se como necessária para compreender aspectos teóricos e metodológicos fundamentais para a apropriação de um conhecimento considerado complexo, porém, imprescindível. Em razão disso, destacamos algumas obras importantes que contribuíram com o propósito desta pesquisa.

Na obra *Crítica da filosofia do Direito de Hegel*, escrita em 1843 e publicada simultaneamente com *Sobre a questão judaica* nos *Anais Franco-Alemães*⁹ de 1844, encontramos elementos importantes que marcam o início da ruptura do pensamento de Marx com o pensamento filosófico de Hegel. Segundo Enderle (2010a), essa obra pode ser considerada “[...] um divisor de águas na obra marxista, a transição de sua fase *juvenil* para a fase *adulta*, a consolidação dos pressupostos que continuarão a orientar a produção do seu pensamento até sua maturidade” (ENDERLE apud MARX, 2010a, p.17). Nessa obra o filósofo defende a necessidade de existir uma revolução radical para se obter uma autorrealização do homem ao passo que se contrapõe ao pensamento de Hegel. Segundo Jinkings e Backes, Marx

[...] se dedica à crítica da política e da filosofia, e o faz desenvolvendo um comentário ao tratado de Hegel sobre o Estado, destacando a soberania do povo em oposição ao poder do príncipe, privilegiado por Hegel em sua obra. Embora não tenha sido concluído nem publicado, o texto foi, conforme o próprio Marx diria mais tarde, um marco na sua estrada para o materialismo histórico: entre outras coisas o levou a ver que não era o Estado à base da “sociedade civil”, como afirmara Hegel, mas sim a sociedade civil que era a base do Estado (JINKINGS; BACKES, 2010 apud MARX, 2010, p. 7).

Em relação à obra *Sobre a questão judaica* (2010b), trata-se de um ensaio escrito por Marx em 1843 em que o autor desfere críticas ao estudo do jovem filósofo Bruno Bauer (1809-1882), muito próximo a ele, tendo em vista a maneira com que Bauer retrata o anseio dos judeus de conquistar a sua emancipação política na Prússia¹⁰, historicamente considerada uma nação poderosa do século XIX. Apesar de ser descendente de judeu, Marx critica a filosofia de Bauer que converte questões de estrutura social em teológicas. É uma obra importante que

⁹ Trata-se de uma revista publicada em Paris, por Karl Marx e Arnold Ruge. Nessa revista, Marx publicou seu ensaio *Sobre a Questão Judaica* e a Introdução à *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. A revista foi criada em reação à censura do governo prussiano à antiga Gazeta Renana, da qual Marx era o editor.

¹⁰ Estado dentro do Império Alemão.

separa Marx dos ideais políticos de outros jovens hegelianos e inicia sua crítica ao regime capitalista, principalmente quando ele analisa a divisão social do trabalho.

No entanto, é a partir de *A ideologia alemã* (1998), escrita entre os anos de 1845-1846 e publicada pela primeira vez na União Soviética em 1932, que Marx em conjunto com Engels expressa sua concepção de sociedade e faz críticas ao estado burguês. De acordo com Oliveira:

Quando Marx e Engels escreveram *A Ideologia Alemã*, obra que permaneceu inédita em vida dos autores, estava-se formulando uma nova maneira de se conceber a História, isto é, um novo modo de se compreender os homens. Marx e Engels, não encontrando condições para a publicação da obra, deixaram-na entregue à crítica roedora dos ratos, como eles próprios contam, já que o objetivo a que se haviam proposto tinha sido alcançado: ajustar contas com a com a filosofia hegeliana e esclarecer suas próprias idéias (1997, p. 81).

Conforme a referida autora, trata-se de uma obra que não foi publicada por eles, “por conseguinte, fica-se sem saber qual seria a versão final que seus autores teriam dado caso fosse ao prelo”. Apesar disso, é preciso considerar que se trata de um “marco decisivo na evolução da formulação da doutrina marxista” (OLIVEIRA, 1997, p. 81).

A saber, dá-se também a referida importância em relação às *Teses sobre Feuerbach* (1998)¹¹, elaboradas por Marx em 1845, porém editadas e publicadas pela primeira vez por Engels após a sua morte em 1888. Obra em que o autor critica o materialismo humanista de Feuerbach a partir elementos que contribuíram para o surgimento do materialismo histórico. Do mesmo modo, referenciamos os *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004), escritos por Marx em 1844 em Paris, mas publicados somente em 1932, obra em que o autor aborda três categorias da economia política: a propriedade, o dinheiro e o trabalho. Conceitos importantes para a compreensão do seu legado visto que nela o filósofo trabalha com a ideia de emancipação ou de superação do trabalho alienado.

De acordo com Hungaro:

O mais importante dessa obra é o enfrentamento de Marx com a concepção de trabalho com a qual a economia política operava. Para esse enfrentamento, Marx desenvolverá um conjunto de determinações que apontam para a radical originalidade desse

¹¹ O texto original ressurgiu somente em 1924, no momento em que o Instituto de Marxismo-Leninismo de Moscou publicou *A ideologia alemã*.

pensador. Marx nega-se a pensar o trabalho ao modo da economia política. Pensará o trabalho de maneira mais ampla e radical. Em outras palavras, Marx, nesse texto, opera uma antropologia radical, pois coloca o homem como centro de sua análise e o trabalho aparece como a essência do homem (2014, p. 41).

Por conseguinte, a relevância é dada a duas obras importantes quando se quer compreender a filosofia marxiana. Referimo-nos, num primeiro momento, *A miséria da filosofia* (1985), elaborada em 1847, obra importante na trajetória de Marx e na constituição do pensamento socialista revolucionário moderno quando o filósofo dá passos largos em relação à sua crítica à economia política. Outrossim, fazemos referência ao *Manifesto comunista* (1999), obra produzida em conjunto com Engels publicado em 1948, que retrata a urgência dos filósofos em orientar os trabalhadores em um período marcado pelo surgimento dos movimentos operários, com o objetivo de conscientizá-los sobre o poder que teriam se unissem suas forças. Trata-se de um documento de 68 páginas que sintetiza o pensamento dos autores sobre a história, apontada por eles como um encadeamento sucessivo de conflitos entre as classes.

Por fim, fazemos destaque a *O capital* (2011), a obra-prima mais citada de Marx. Nessa obra o filósofo retrata o funcionamento da sociedade capitalista e as características de sua organização. Na sua primeira edição, o autor analisa o indivíduo como um ser social, isto é, afirma que tudo no homem é social ainda que as manifestações da psique se deem subjetivamente e ocorram na esfera da imanência.

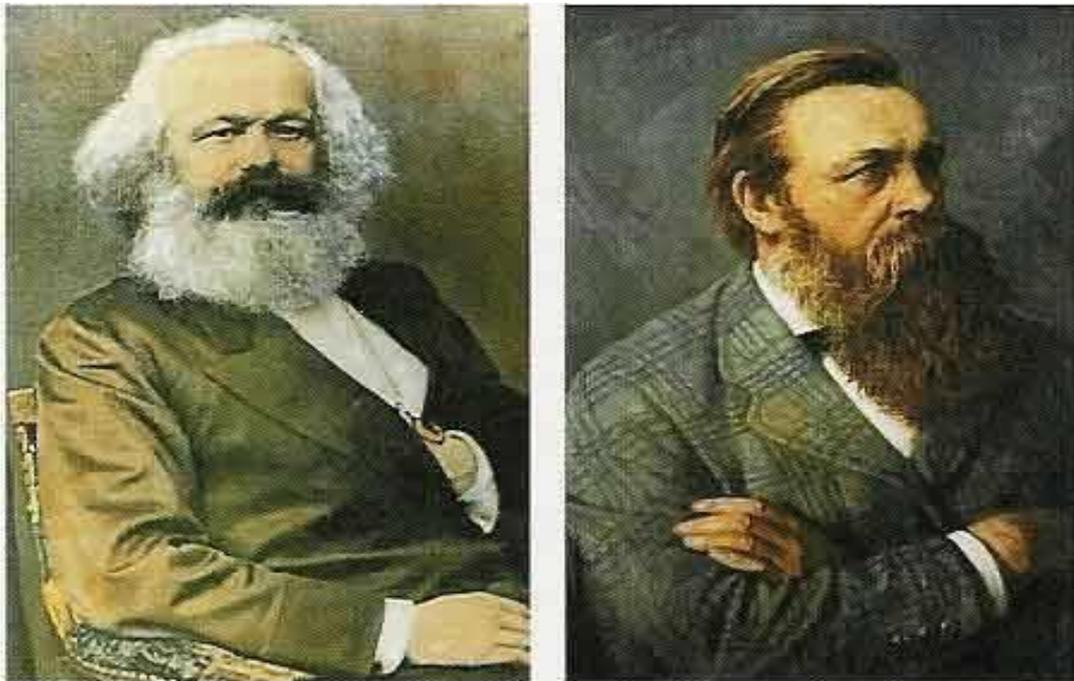
A obra foi dividida em três volumes, sendo que o primeiro foi publicado por Marx quando ainda estava vivo no ano de 1865; os demais foram concluídos e publicados por Engels a partir das anotações (rascunhos) deixadas por ele. Representa tudo o que foi analisado, vivenciado e produzido por ele durante os anos de sua vida, com destaque à sua crítica em torno da economia política e ao sistema capitalista. Destacam-se ainda, nessa obra, elementos importantes que nos auxiliam a compreender a essência contida em sua teoria. A saber, nela o autor discorre sobre a mais-valia, os meios de produção, o dinheiro, a acumulação de capital, a mercadoria, entre outros.

Diante do exposto, concebe-se que, para conhecer e principalmente compreender o pensamento de Marx, é importante percorrer, com base em muitas leituras e interpretações, o caminho histórico, político e econômico vivido por ele.

Seja por meio de suas obras, seja com o auxílio de pesquisadores que se dedicam a escrever sobre a sua teoria. Esse percurso contribui no sentido de evitar equívocos ou análises desconexas, como, por exemplo, dizer que ele apenas inverteu o pensamento de Hegel sem uma noção prévia do que isso significa, ou, ainda, que para ele somente o contexto econômico interessava. Esses e outros fatos levam Hungaro a concluir que “o entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos de Marx só é possível em concomitância com a apreensão de sua análise teórica” (2014, p. 20).

Assim, de posse de um conhecimento que antes nos era distante, é sabido que as obras de Marx apresentam um constante diálogo com outros filósofos. Apesar disso, por questões lógico-temporais, optamos por trazer à discussão algumas considerações sobre a dialética de Hegel devido à sua relação direta com o método.

Imagem 01: Karl Marx e Engels



Fonte: <https://librepenicmoncjose.blogspot.com/2012/09/viejo-prologo-para-el-antduhring.html>. Acesso em: 25 fev. 2019

1.2. CONTEXTUALIZAR A FILOSOFIA MARXIANA: UM ESTUDO NECESSÁRIO

Karl Heinrich Marx nasceu na cidade de Tréveris, Renânia, oeste da Alemanha, em 05 de maio 1918. Sem dúvida, é considerado um dos maiores pensadores do século XIX, haja vista a relevância teórica de suas obras as quais influenciaram muitos pesquisadores no século XX. Nasceu em uma época totalmente influenciada pelo liberalismo revolucionário francês e pela reação ao antigo regime vindo da Prússia, o qual levou seu pai - um advogado de origem judaica - a abandonar o judaísmo por motivos políticos e profissionais convertendo-se ao protestantismo para poder exercer a sua profissão.

Quando jovem e sob influência do pai, Marx ingressou no curso de Direito da Universidade de Bonn (Alemanha) mesmo não sendo a sua vocação; um tempo depois, transferiu-se para a Universidade de Berlim, a mesma em que Hegel lecionou antes de falecer. Apesar da sua vida acadêmica transitar pela faculdade de Direito, foi na Filosofia que iniciou sua trajetória intelectual estudando a dialética hegeliana; a partir daí, surgiu seu interesse de estudar história, política e economia.

Em 1841, com 23 anos de idade e sob a orientação do professor e filósofo Bruno Bauer, defendeu sua tese intitulada *Diferenças da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro*, a qual lhe proporcionou o título de doutor em filosofia.

Esse período foi decisivo na vida de Marx: dois grupos intelectuais divergentes disputavam o modo de interpretar o pensamento de Hegel dentro da política. Contudo, ele passou a frequentar o Clube de Doutores, conhecido também como os jovens hegelianos de esquerda. O grupo era composto por alunos e professores que criticavam a maneira idealista com que os intelectuais da época analisavam questões relacionadas ao direito e à política. A partir disso, elaboravam esboços críticos de cunho materialista sobre eles. Entre os integrantes estavam Bruno Bauer e Ludwig Feuerbach, filósofos influentes na vida de Marx.

Nessa época, Marx pretendia seguir carreira no meio acadêmico; porém, em 1842, Bruno Bauer foi acusado de ateísmo¹² e foi expulso da cátedra de Teologia da Universidade de Bonn. Como seguidor de Bauer e sem indicação, Marx desistiu da carreira acadêmica.

Em 1843, sem poder lecionar, tornou-se editor-chefe do jornal *Gazeta Renana*, mas logo ficou desempregado, dado que o jornal foi fechado pela censura

¹² Trata-se de uma doutrina ou atitude de espírito que nega de forma absoluta a existência de Deus.

prussiana. Nesse mesmo ano, casou-se com sua amiga de infância Jenny Von Westphalen (1814-1818), mais conhecida como Jenny Marx, contra a vontade das famílias; logo, sem trabalho e sem fonte de renda, os dois se mudaram para Paris (França), onde Marx assumiu a direção de uma revista denominada *Anais Franco-Alemães*, direcionada em prol da democracia.

No ano de 1844, em Paris, Marx conheceu Friedrich Engels, o qual viria a ser seu melhor amigo e quem de certa forma passaria a contribuir com aquela família. Apesar de Engels ser diferente de Marx em vários aspectos, inclusive em questões teóricas, tratando-se de persuasões políticas, concordavam plenamente. Foi em Paris que a militância política de Marx se tornou mais forte, principalmente depois do seu contato com algumas organizações de trabalhadores, intelectuais e, principalmente, após começar a frequentar as sociedades clandestinas de cunho socialista e comunista da época.

Em meio a tantas representações, foi nessa época que Marx percebeu que uma revolução não poderia ser feita apenas no campo das ideias, deveria partir de uma revolução prática organizada pela classe trabalhadora. Por conseguinte, foi nesse mesmo ano que concluiu a redação da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2010a) e *Sobre a Questão Judaica* (2010b), este último já em parceria com Engels, com quem manteve não só uma relação de amizade, mas, sobretudo, de dependência, devido à péssima situação financeira vivida por ele e sua esposa Jenny.

A vida de Marx foi marcada por muitas migrações; sua posição política, suas críticas ao sistema capitalista, a defesa do fim da propriedade privada e, principalmente, as denúncias relacionadas à exploração da classe trabalhadora custaram diversos problemas a ele e à sua família. De acordo com Duarte, no ano de 1845, a pedido do governo da Prússia, Marx foi expulso da França e mudou-se para Bruxelas, na Bélgica, onde “teve início, então, a rotina de fugas do filósofo e família” (DUARTE, 2017, n. p.).

Em 1848, foi novamente expulso, ano em que escreveu com Engels *O Manifesto Comunista* (1999). Mudou-se para Colônia, na Alemanha, e foi expulso novamente. Ao tentar se estabelecer na França, foi impedido pelo governo. Finalmente, só conseguiu fixar residência em Londres no ano de 1849 com a ajuda financeira de amigos.

Em conformidade com Duarte:

Já com quatro filhos, Marx e Jenny sentiam os efeitos colaterais da militância. Viviam de favores e sempre na linha da pobreza. E a destituição teve um preço trágico: quatro dos sete filhos do casal morreram ainda crianças, de doenças ligadas às condições precárias da família. As humilhações tornaram-se constantes: quando não eram despejados, os Marx precisavam de “jeitinhos” para evitar cobradores e senhorios (2017, n. p.).

Em Londres, Marx passou a viver de doações: na maioria das vezes, recebia ajuda de Engels; ocasionalmente, obtinha recursos pelos trabalhos como correspondente de um jornal. Nas palavras de Duarte:

Os Marx viveram num estado constante de pobreza, agravado pelo fato de a produção intelectual de Marx causar problemas com as autoridades. Salvava-se com trabalhos eventuais, incluindo o jornalismo, mas a fonte crucial de renda eram os bolsos profundos de Engels (2017, n. p.).

Mesmo em péssimas condições, foi nessa época que começou a escrever uma de suas obras mais importantes, *O Capital*, que resume sua crítica ao sistema capitalista e só foi finalizada depois de muitos anos.

Foi em Londres que Marx fundou a *Associação Internacional dos Trabalhadores*, conhecida também como a *Primeira Internacional*, e viu acontecer a Guerra Franco-Prussiana, de 1871, – a qual levou ao poder, mesmo que por pouco tempo, a *Comuna de Paris*, isto é, o primeiro governo operário da história.

No ano de 1881, quando Marx já não estava bem de saúde, morre sua esposa Jenny. Esse fato, aliado ao hábito de fumar e beber, contribuiu com os sérios problemas respiratórios que o levaram à morte. Marx faleceu em 1883, com 64 anos de idade.

Entre os conhecidos que lhe prestaram uma última homenagem, em seu funeral, estava Engels, o qual, em discurso, sintetizou a vida e o seu legado.

Marx era, antes de tudo, um revolucionário. Sua verdadeira missão na vida era contribuir, de um modo ou de outro, para a derrubada da sociedade capitalista e das instituições estatais por esta suscitadas, contribuir para a libertação do proletariado moderno, que ele foi o primeiro a tornar consciente de sua posição e de suas necessidades, consciente das condições de sua emancipação. A luta era seu elemento. E ele lutou com uma tenacidade e um sucesso com quem poucos puderam rivalizar. [...] Como consequência, Marx foi o homem mais odiado e mais caluniado de seu tempo. Governos, tanto absolutistas como republicanos, deportaram-no de seus territórios. E

morreu amado, reverenciado e pranteado por milhões de colegas trabalhadores revolucionários - das minas da Sibéria até a Califórnia, de todas as partes da Europa e da América - e atrevo-me a dizer que, embora, muito embora possa ter tido muitos adversários, não teve nenhum inimigo pessoal (ENGELS, 2018, p. 367-368).

Como um filósofo materialista, Marx analisou a reprodução da vida social como um todo, não somente a determinada pelo fator econômico. Todavia, segundo Duayer, passou a estudar economia por conceber que a realidade da sociedade capitalista se desenvolvia sob uma forte determinação econômica. Nesse contexto,

[...] seus estudos de economia política desde o início tiveram o propósito de investigar a estrutura, a dinâmica e as contradições da economia capitalista, pois as crises daí decorrentes constituem, em sua opinião, aberturas para as práticas revolucionárias e transformadoras (2011, p. 21).

Um dos pontos-chave da crítica de Marx em relação à sociedade capitalista é de que, com o surgimento da sociedade dividida em classes, burguesia e proletários, surge também a ruptura entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Segundo ele, o trabalho deixa de ser apenas a “condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; e condição natural da vida humana” (2008, p. 218).

No que concerne aos escritos de Marx, suas ideias são marcadas pelas mais variadas formas e distorções: “[...] o estudo da concepção teórico-metodológica de Marx apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem aos tratamentos equivocados a que a obra marxiana foi submetida” (NETTO, 2011, p.11). Todavia, muitos equívocos, segundo o referido autor, não podem ser atribuídos apenas aos seus maledicentes, alguns seguidores de Marx contribuíram para o aleijamento do seu pensamento, na medida em que tentaram simplificá-lo, ou, ainda, aplicar o seu método em diversas circunstâncias.

Os equívocos mais comuns em relação à concepção teórico-metodológica marxiana, segundo Netto (2011), consistem em atribuir a ela um determinismo econômico e uma teleologia da história.

Nesse contexto, os equívocos podem estar associados à incompreensão da sua dialética, que analisa as condições da vida material com base nos movimentos históricos. De acordo com Netto (2011), talvez esse seja um dos principais motivos

de apontarem o filósofo como um teórico fatoralista, isto é, que, após uma análise da história e da sociedade, situou o “fator econômico” como determinante.

Após a morte de Marx, Engels, como coautor dessa teoria, teceu duras críticas às reproduções e às interpretações distorcidas sobre a teoria. Segundo o autor:

Nem Marx nem eu afirmamos uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fator econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc., as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante (ENGELS, 1890, n. p.).

Entretanto, algumas críticas em relação às obras de Marx sequer estão direcionadas ao seu contexto metodológico, pautando-se basicamente em questões ideológicas. Muitos equívocos foram atribuídos à sua obra, motivo por que é preciso desconstruir falsas ideias relacionadas a ele que fragmentam a sociedade, colocam o fator econômico de um lado e o político de outro e, ainda, estabelecem uma divisão da ciência, do trabalho e da sociedade em classes de forma isolada e descontextualizada.

Nesse sentido, buscou-se, nesta discussão, evidenciar a necessidade do cuidado ao referenciar o seu pensamento.

1.3. O MATERIALISMO HISTÓRICO E A DIALÉTICA NO MÉTODO DE MARX

A base que sustenta a dialética percorre um grande caminho, que vai de Heráclito a Hegel até chegar a Marx. Entretanto, Marx conferiu sua concepção materialista da história à dialética hegeliana e, assim, passou a interpretá-la sob a ótica material da realidade, em que os diferentes elementos sociais pertencem a uma mesma totalidade.

Ao fazer isso, apropriou-se do conceito mais importante do sistema idealista hegeliano, a dialética, e aplicou a ela um significado concreto. Não obstante, prevendo possíveis comparações ao sistema hegeliano, destaca que:

Meu método dialético é segundo o seu fundamento não apenas diferente do hegeliano, mas seu contrário direto (direktes Gegenteil). Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1988, p. 26).

Marx deixa claro que o seu método dialético não é igual ao de Hegel, é diferente; o ponto de partida é o inverso. Não se trata da ideia, mas esta é decorrente da atividade do homem.

Como um filósofo materialista de posse de sua própria consciência filosófica, Marx considera as condições materiais da vida humana, enquanto Hegel, apesar de inserir a dialética como um processo, “o fez ainda de uma forma idealista e abstrata, mesmo quando considera a categoria trabalho como motor da história ou quando considera a historicidade em si” (MAIA FILHO, 2018, p. 50). Diante disso, é sabido que Marx, mesmo que de maneira contraditória, tomou por base a dialética de Hegel; todavia, de onde vem o materialismo de Marx?

Apesar da influência filosófica de Hegel, Marx foi de forma mais concisa influenciado pelo materialismo humanista de Feuerbach, supracitado, que tem um papel importante na história ao se contrapor ao pensamento filosófico idealista alemão que imperava na época. Apesar de sua trajetória intelectual tomar por base o sistema hegeliano, Ludwig Feuerbach nunca se mostrou de todo cético, assim, não demorou muito até que houvesse seu rompimento com esse sistema.

Em *A essência do cristianismo (1841)*, obra que repercutiu muito no campo filosófico, “o idealismo hegeliano era desmistificado e se propunha, em seu lugar, uma concepção materialista que assumia a configuração de antropologia naturista” (GORENDER apud MARX 2013, p. 23-24). Desse modo, a ascensão do pensamento filosófico de Feuerbach influenciou muitos jovens filósofos, entre eles, Marx, que foi fortemente tocado pela relevância dessa obra naquele contexto histórico. Tal influência fica nítida em *A Sagrada Família*, quando Marx afirma que:

Feuerbach é o único a ter tido uma atitude séria, crítica, com a dialética hegeliana, tendo feito verdadeiras descobertas nesse domínio; ele, em suma, é o verdadeiro vencedor da antiga filosofia. A grandeza com que a executou e a simplicidade discreta com que Feuerbach a entregou ao mundo criam um contraste surpreendente com a atitude inversa dos outros (MARX, 2003, p. 173).

Ainda jovem, Marx avançou em seus estudos e, apesar de reconhecer a importância de Feuerbach para a ascensão do pensamento materialista, o adotou de outra forma, principalmente devido ao seu caráter histórico-concreto. Para Gorender (apud MARX, 2013, p. 15), Feuerbach “[...] via na dialética hegeliana apenas fonte de especulação mistificadora, Marx intuiu que essa dialética devia ser o princípio dinâmico do materialismo.” Assim, em suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx conclui que:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekt] ou da contemplação, mas não como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche Objekte], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenstandliche Tätigkeit], razão pela qual ele enxerga, na essência do cristianismo, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (MARX, 2007, p. 533).

Em outras palavras, a principal crítica de Marx em relação a Feuerbach ocorre no momento em que, quando este se apresenta como um filósofo materialista, não é histórico, e, quando é histórico, não é materialista. Marx percebe a inconsistência de suas ideias e passa a admitir a hegemonia da matéria sobre as ideias.

Assim, o materialismo histórico-dialético pode ser compreendido como um método de interpretação da realidade, que, conceitualmente, diz respeito à materialidade da existência humana percebida pela mente. Igualmente, como um método de análise do desenvolvimento humano, pois sua construção metodológica se configura a partir de um instrumento lógico para essa interpretação. Outrossim, o método de Marx sinaliza a ruptura de uma concepção filosófica e aponta para um outro sistema, que permite não apenas pensar sobre o mundo, mas transformá-lo.

Marx refuta o fato de os filósofos, até então, não interagirem com a realidade; segundo ele, “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa [,porém,] é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535). Nas entrelinhas, a filosofia como ciência precisava superar o mundo das ideias. A dialética, sob a concepção materialista, não se restringe somente a analisar as transformações sociais: é preciso interagir.

Marx apropriou-se do método dialético a fim de esclarecer mudanças importantes na história da humanidade. Ao estudar determinado fato histórico, procurava por seus elementos contraditórios, ou seja, elementos que dão origem a um novo fato, que permitem a continuidade do processo histórico. Seu objeto de estudo situa-se historicamente, tendo como ponto de partida a produção material dos indivíduos em sociedade. Assim, apropriou-se do modelo dialético de Hegel, mas inverteu a sua estrutura. Para ele, as transformações históricas são influenciadas tanto por fatores sociais quanto por fatores econômicos.

Sua crítica ao idealismo hegeliano veio após uma análise criteriosa das condições reais nas quais a sociedade vivia e de como produzia os seus meios de produção, sua riqueza social e, principalmente, do modo como distribuía essa riqueza. Para ele, “não é a consciência do homem que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX apud NETTO, 2011, p. 31). As condições materiais, sociais e culturais influenciam nesse processo, assunto que voltaremos a discutir no terceiro capítulo.

De tal forma, “Marx não hesita em qualificar este método como aquele que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo” (NETTO, 2011, p. 45). Posto isso, de acordo com Alves, os princípios fundamentais do materialismo dialético são:

(1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (2010, p. 1).

Com esse entendimento, configura-se que a vida social e a realidade objetiva determinam novas formas de ver o mundo e a divisão social do trabalho; porém, a

propriedade privada e os meios de produção, que estão na essência do pensamento de Marx, não se caracterizam especificamente por determinações econômicas da história.

O materialismo histórico está intimamente relacionado às condições materiais que possibilitam a existência humana, ou seja, parte do princípio de que, para compreender a existência humana, é preciso entender o seu condicionamento histórico, enquanto a *dialética* pode ser interpretada como uma ferramenta que permite compreender a história por meio de um movimento contínuo produzido pela própria história.

1.4. VIGOTSKI E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Tanto a teoria de Marx quanto a teoria de Vigotski surgiram em contextos de mudanças radicais na história da humanidade, em épocas diferentes, mas marcadas por grandes revoluções. A filosofia marxiana, sob um cenário político-econômico marcado pelo reflexo da Revolução Industrial, em consequência da ascensão do capitalismo - que se tornou o principal motivador da produção intelectual de Marx devido à situação de exploração a que esse fenômeno submeteu a classe trabalhadora: a Psicologia Histórico-Cultural, em um período que colocou na ordem do dia problemas que demandavam diferentes frentes, principalmente a educação.

Como ciência, a Psicologia vigente precisava corresponder aos anseios de uma população que clamava por mudanças e visava, principalmente, uma transformação social em relação ao novo homem que estava se formando na URSS. No entanto, as limitações epistemológicas das diferentes vertentes psicológicas levaram Vigotski, intelectual engajado com o movimento revolucionário, a propor a criação de uma psicologia geral para contribuir com o propósito estabelecido.

Para Vigotski, a concepção de homem defendida pela psicologia estava ultrapassada e precisava ser superada para contribuir de forma significativa com aquela realidade. Uma nova concepção precisava ser construída e materializada. Nesse seguimento, é preciso compreender o que levou Vigotski a se apropriar do método marxiano ao constituir uma nova corrente psicológica.

Parte-se do princípio de que o método dialético de Marx é considerado, por Vigotski, como uma ferramenta de pensamento e não um conjunto de verdades reveladas, como afirma Rivière (1984). Vigotski, no entendimento desse autor, pode

ser considerado como um verdadeiro pensador marxista, o que o torna diferente de outros pesquisadores que apenas se tornaram seguidores dessa filosofia. A saber, Vigotski tomou para si as categorias intelectuais da dialética a fim de compreender não só os problemas relacionados à psicologia, mas, fundamentalmente, à literatura, sua verdadeira paixão.

Sua posição marxista é resultado de uma evolução que se relaciona com as circunstâncias da época, antes e depois de desenvolver sua teoria. Evidencia-se que um dos principais motivos que levaram Vigotski a fundamentar o seu referencial teórico/metodológico no materialismo histórico-dialético foi que esse método analisa as relações sociais da vida humana e compreende o homem como um sujeito que se constitui a partir de uma materialidade histórica, isto é, longe de ser um produto pronto e acabado, divergindo de concepções que fragmentam o seu objeto de estudo, seja ele físico ou psicológico.

Nesse sentido, de acordo com Tuleski:

Uma das questões que chama a atenção quando se lêem atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a “*velha psicologia*”, postulando uma “*nova psicologia*” e isso [...] foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas, Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método de Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito (2008, p. 81 - Grifos meus).

Vigotski analisou a origem da vida material do sujeito considerando-o como parte de uma totalidade em que as condições sociais, culturais e históricas interferem em seu desenvolvimento. Dessa forma, para ele, o método de conhecimento é premissa fundamental de uma concepção teórica, uma vez que considera sua relação direta com o objeto de investigação, fato que, conseqüentemente, oferece suporte aos estudos do desenvolvimento do psiquismo humano.

Partindo da dialética marxiana, Vigotski justifica o papel do meio sobre a consciência humana. Seus experimentos superam explicações parciais e superficiais de que o homem se desenvolve independentemente da sua relação com a natureza. Defende que a essência presente no método materialista histórico-dialético permite estabelecer uma relação de dependência entre os fenômenos humanos, naturais e

sociais. Para ele, a origem do desenvolvimento humano está na unidade e na luta de contrários, fazendo uma leitura da realidade sob a análise do desenvolvimento histórico.

Sabe-se, no entanto, que Marx nunca analisou o homem como sujeito psicológico; isso não está explícito em sua teoria. Nesse passo, Vigotski considera que

[...] a aplicação *direta* da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia, é *impossível*, como o é aplicá-lo diretamente à história ou à sociologia (VIGOTSKI, apud TOASSA, 2014, p. 55).

Contudo, é inegável que Marx colaborou de forma categórica para essa compreensão ao desenvolver uma análise muito rigorosa em relação ao homem na qualidade de sujeito histórico. Nessa perspectiva, o homem se constitui a partir da sua própria história, ou seja, a partir das relações mais dinâmicas e complexas que se estabelecem durante sua vida.

Em razão disso, ao analisar a consciência humana a partir de uma investigação metodológica científica, a obra de Vigotski obedece a todo um rigor metodológico que, de acordo com Beatón:

[...] cumpre essa característica porque é apreciado que faz parte da concepção integral que compõe o próprio método, que se baseia no fato de que tudo é concatenado, parte da realidade concreta que é uma síntese dos diversos e assume que tudo é um processo mediado e que compõe o psíquico especificamente humano, ou seja, que não há nada que seja um processo intrínseco ou inerente ao objeto de estudo (2017, p. 23).¹³

Nessa linha, Prestes (2010) destaca que “Vigotski não deixa dúvidas de que para ele a psicologia como ciência iria se tornar marxista na medida em que se tornasse verdadeira, científica e completa”. Do mesmo modo, o autor considera que

13 Cumple con esta característica porque se aprecia que él parte de la concepción integral que conforma al propio método, que se fundamenta en que todo está concatenado, parte de la realidad concreta que es una síntesis de lo diverso y asume que todo es un proceso mediado e histórico que conforma lo psíquico especificamente humano, o sea, que no existe algo que sea un proceso intrínseco o inherente del objeto de estudio.

“[...] é exatamente nisso que se deve trabalhar e não empreender tentativas de conciliá-la com a teoria de Marx” (2010, p. 20).

Segundo Vigotski:

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve zigzagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (2002 apud PRESTES, 2010, p. 35).

Assim, buscando superar as limitações das correntes psicológicas,

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. [...] Fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão, Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra O capital de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo (DUARTE, 2000, p. 80).

Nesse contexto, o desenvolvimento humano, sob a perspectiva vigotskiana, não pode ser analisado somente pelo fator biológico, pois o objeto de investigação da psicologia, a psique, é inerente à realidade.

Entendemos, no entanto, que Vigotski não pretendia solucionar todos os problemas referentes aos princípios teóricos da psicologia com base no método de Marx. Dito nas palavras do autor, o que pretendia era “[...] apreender, na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VIGOTSKI, 1999a, p. 395).

Ao constituir a psicologia histórico-cultural em conjunto com outros pesquisadores, como um marxista autêntico e nunca um dogmático, Vigotski apropriou-se das categorias de análise do método, com: a materialidade, a dialética, a totalidade, a contradição e o trabalho, e mais, desenvolveu o seu próprio método dentro da psicologia enquanto ciência psicológica. Categorias importantes, mas que,

por questões objetivas e temporais, serão abordadas parcialmente. O destaque será dado, no terceiro capítulo, ao conceito de trabalho, intrínseco na teoria histórico-cultural.

Justificamos a escolha desse conceito especificamente por conceber que, segundo Santa e Baroni:

A proximidade entre o marxismo e as concepções advindas da teoria histórico-cultural pode ser comprovada através da discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels, e que foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação. A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que, a exemplo das ferramentas, são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (2014, p. 2-3).

Ao contrário de outros pesquisadores, Vigotski buscava mais do que um par de citações de Marx para construir uma psicologia de base marxista e estudou a fundo os preceitos filosóficos e epistemológicos preconizados por essa teoria. À vista disso, fez muitas críticas às abordagens psicológicas idealistas que colocavam a consciência humana, seu principal objeto de investigação, em um pedestal metafísico. A consciência precisava ser remetida às bases materiais por ser um objeto passível de estudo.

Por essa razão, a essência presente no método marxiano, transposta para a psicologia histórico-cultural, está na investigação do fenômeno e na apresentação dessa investigação. Nota-se, nos textos de Vigotski, essa prerrogativa. Inicialmente o autor dialoga com elementos importantes de um fenômeno pesquisando diversas fontes sobre ele, apresenta sua posição e tece suas considerações. Por isso, no próximo capítulo, abordaremos fatos históricos sobre a vida e a obra de Vigotski importantes para compreender a gênese do seu pensamento.

2. LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E O CONTEXTO DA REVOLUÇÃO

Neste capítulo, destacamos a relevância de se conhecer o contexto histórico da vida e obra de Vigotski e, conseqüentemente, da psicologia histórico-cultural. Para tanto, apresentamos aspectos relacionados à vida pessoal, profissional e intelectual de Vigotski como fundador dessa corrente psicológica, os quais convergem com os principais fatos ocorridos nas décadas de 1920 e 1930 na União Soviética, antes, durante e depois da Revolução de 1917, influenciando diretamente a sua produção intelectual, bem como, desdobramentos ocorridos com a sua obra e conceitos muito presentes no campo educacional.

Esse caminho visa apresentar ao leitor um Vigotski criativo, sensível, preocupado e, acima de tudo, ciente de sua responsabilidade ao propor a criação de uma Psicologia Científica, a fim de unificar as pesquisas da época e desmistificar os mistérios sobre a consciência humana.

2.1. LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: ORIGEM E TRAJETÓRIA INTELECTUAL

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade (PRESTES, 2010, p. 27).

A citação supracitada resume bem a significância de contextualizar a vida e a obra do principal criador da perspectiva teórica que sustenta esta pesquisa. Entendemos que, para conhecer Vigotski, é fundamental conhecer e compreender também o seu contexto histórico e cultural, bem como aspectos importantes desse período que contribuíram para sua produção intelectual. De acordo com Prestes, “existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*¹⁴” (2010, p. 27).

Considera-se, portanto, a relevância em destacar os desdobramentos de um período histórico revolucionário que influenciou sobremaneira a personalidade e a

¹⁴ Trata-se de uma palavra alemã que simboliza o espírito de um tempo ou de uma época.

teoria de Vigotski ao considerar que esse período o constituiu como sujeito, pesquisador e, acima de tudo, como educador que foi.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha (Bielorússia). Em relação ao dia, em alguns textos encontramos que foi no dia 05 de novembro; em outros, no dia 17 do mesmo mês. Contudo, essa divergência de informações existe pela mudança de calendário ocorrida na ex-União Soviética no ano de 1918. Até a Revolução de 1917 a URSS adotava o calendário *Juliano*, após esse período, passou a se orientar pelo calendário *Gregoriano*, treze dias à frente.

Quando tinha apenas seis meses de vida, sua família se mudou para a cidade de Gomel (Bielorússia), situada em um território específico destinado aos judeus. Foi lá que Vigotski permaneceu até se mudar para Moscou em 1913, ano em que entrou para a Universidade. Entretanto, retornou a Gomel em 1917, depois que se formou, por isso considera essa a sua cidade natal. De acordo com Jerebtsov, “[...] Gomel é a segunda maior cidade da Bielorrússia (depois de Minsk); localiza-se no sudeste do país” (2014, p. 7).

Em Gomel, ocorreram os acontecimentos mais importantes da sua vida. Sua infância e sua juventude foram marcadas pelo período que precedeu à queda do Império Russo, que, entre outras coisas, se caracteriza pelo poder concentrado nas mãos de um governo tsarista, uma monarquia sustentada pela nobreza agrária, ou seja, por grandes proprietários de terra.

De acordo com Jerebtsov, nessa cidade ele cresceu, foi educado, estudou e começou a trabalhar; logo, foi lá que “[...] formou-se sua extraordinária personalidade de pensador, cientista e psicólogo” (2014, p. 7). Do mesmo modo, segundo Prestes (2012), foi em Gomel que Vigotski conheceu sua esposa, Roza Smerrova, com a qual teve duas filhas, *Guita* e *Assia*. Foi lá também que redigiu a primeira versão de duas de suas grandes obras: *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1916) e *Psicologia Pedagógica* (1925).

Vigotski era judeu da Bielorrússia; à vista disso, sua família mantinha as principais tradições judaicas. Além de manter o costume de se reunir para conversar, faziam a leitura da Torá¹⁵, em hebraico, e cultivavam a passagem do *Bar Mitzvá* que, em poucas palavras, é a cerimônia mais importante da vida de um

¹⁵ Escritura religiosa judaica.

judeu. Essa cerimônia insere a menina com 12 anos e o menino com 13 como membros maduros de uma comunidade.

De acordo Jerebtsov (2014), desde a infância Vigotski “lia compulsivamente”. Além disso, tinha um grande interesse pelo teatro, pelos clássicos literários russos e estrangeiros, apreciava a poesia de Puchkin, Blok e Tiutchev e se inspirava por meio da prosa de Tolstoi e Dostoievski, grandes nomes da literatura. Todavia, sua preferência recaía sobre *Hamlet*, de W. Shakespeare.

Esse interesse materializou-se ao final de sua formação universitária, quando, em sua monografia *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1916)*, fez uma análise psicológica da obra shakespeariana. A obra consolida-se como uma das mais importantes da trajetória de Vigotski e traz contribuições relevantes para o entendimento dos processos psicológicos desencadeados pela arte.

Conforme Jerebtsov (2014), Vigotski cresceu em um ambiente intelectual seguro e privilegiado; era o segundo filho de uma família com oito irmãos e aprendeu com a mãe dele vários idiomas. Nessa tradição, era comum que a mãe ficasse responsável pela criação e educação dos filhos; sua mãe, *Cecília Moiseevna (1874-1935)*, era uma professora formada que não exerceu a profissão. A saber, sua mãe é uma das principais responsáveis por sua extraordinária intelectualidade, uma mulher culta, bem informada, que falava várias línguas, que gostava de poesia e apresentou ao filho o caminho das artes, das línguas e da literatura. Sua casa possuía uma rica biblioteca caseira e a arte, de um modo em geral, sempre esteve presente em sua vida, fato que se encontra explícito em sua obra. Além disso, sua família mantinha uma boa relação entre os membros; o repertório cultural do ambiente era amplo, o que, indiretamente, influenciou algumas de suas concepções.

Conquanto, de acordo com Jerebtsov (2014), Vigotski não tenha frequentado a escola primária, recebeu uma excelente instrução em casa; sua família contratou um tutor, Solomon Markovitch Ashpiz (1876-194?)¹⁶, que exerceu muita influência sobre ele. Trata-se de um ex-exilado político, formado em matemática, mas que, em verdade, ministrava todas as disciplinas. Sua metodologia era diferenciada e instigava os alunos a pensar de forma original e independente. Igualmente, desenvolvia um trabalho pedagógico especial, visto que “[...] somente as crianças

¹⁶ Não encontramos o registro.

consideradas altamente capazes eram-lhe encaminhadas para que desenvolvessem ainda mais suas aptidões” (JEREBTSOV, 2014, p. 10).

Segundo Rivière (1984), foi a partir dessa época que Vigotski passou a se interessar pela história e pela filosofia e, do mesmo modo, pela dialética hegeliana. Também foi nesse período que, ainda jovem, formou-se uma intelectualidade que se tornaria a característica de seus trabalhos científicos, isto é, a partir de uma perspectiva histórica e dialética dos problemas, um marco de sua psicologia. A saber, Vigotski ingressou pela primeira vez em uma instituição escolar no ano de 1911, quando, segundo Prestes (2010), passou por exames admissionais, referentes às cinco primeiras etapas; assim, passou a frequentar a 6ª série.

Semion Lvovitch Vigodski (1869-1931), pai de Vigotski, trabalhava como gerente de um banco e representava uma companhia de seguros; era um homem culto e conhecido por sua rigidez, mas de mentalidade aberta e sensível. Como destaca Rivière (1984), era um homem que se preocupava com a cultura e, devido à sua iniciativa, foi aberta uma biblioteca pública na cidade de Gomel.

Diante disso, Prestes (2010) destaca que o fato de Vigotski demonstrar desde cedo o interesse pela filosofia fez com que seu pai lhe presenteasse com o livro *Ética*, do filósofo Spinoza. Talvez isso não tivesse tanta importância se não fosse um livro proibido na Rússia tsarista, fato que merece destaque devido à influência de Spinoza sobre Vigotski que, de certa forma, foi transposta para a sua teoria.

Como afirma Prestes, “[...] as ideias de Spinoza irão guiar as suas buscas na psicologia e em muitos dos seus trabalhos escritos ” (2010, p. 28). Nesse sentido, estamos diante de um Vigotski spinozista, fato que nos causa surpresa e não pode ser ignorado por aqueles que buscam compreender a sua teoria.

Baruch Spinoza (1632-1677) foi um filósofo racionalista do século XVII. Nascido em Amsterdã (Holanda), no seio de uma família judaica portuguesa, e manifestou desde cedo interesse pela filosofia, principalmente pelo pensamento de René Descartes¹⁷ (1596-1650), que, entre outras coisas, exerceu muita influência sobre a constituição da ciência moderna. Esse interesse, aliado ao que falava e escrevia sobre o assunto, despertou a fúria dos judeus considerados fanáticos; no entanto, ao tentar explicar o seu ponto de vista sobre a religião, foi acusado de ateu.

¹⁷ O filósofo inaugurou o racionalismo e o pensamento cartesiano, sistema filosófico que originou a Filosofia Moderna.

Spinoza foi condenado por defender que o universo era infinito e, ainda, por igualar Deus à natureza, o que o levou a ser excomungado pelos rabinos de Amsterdã em julho de 1656. Apesar disso, seu interesse pela teologia não mudou; ao contrário, livre das tradições que lhe eram impostas, seguiu seu caminho dentro da filosofia e desenvolveu o sistema filosófico panteísta de natureza, o qual se resume a uma única ordem racional, ou seja, que iguala Deus à natureza.

Sua obra mais conhecida é, justamente, *Ética* (1677), publicada depois de sua morte, a qual Vigotski leu quando tinha apenas 14 anos, o que propicia o seu interesse precoce pela filosofia. Mas, afinal, o que despertou o interesse de Vigotski na obra de Spinoza?

Spinoza, diferentemente de Descartes e sua visão dualista de conceber o homem, o compreendia a partir de uma totalidade e rejeitava o dualismo cartesiano de mente e corpo. Nesse sentido, despertou o interesse de Vigotski a partir de sua análise monista dos fenômenos, ou seja, de unidade. Tal influência evidencia-se quando, na obra *Psicologia da Arte* (1925), Vigotski inicia sua discussão a partir de um pensamento de Spinoza. Nas palavras ditas por Vigotski:

Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz..., mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura e coisas afins que só a arte humana produz, e que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não estivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir de sua natureza (ESPINOSA¹⁸ apud VIGOTSKI, 1999b, p. IX).

Nesse contexto, além de marxista, considera-se a existência de um Vigotski fundamentalmente spinozista, que vê o homem de forma integral a partir do seu contexto histórico e cultural; além do mais, considera a relação de unidade entre o afeto e o intelecto. Tais características podem ser percebidas em seus estudos sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, das quais falaremos mais adiante.

Contudo, outra influência importante na vida de Vigotski durante seus anos de formação e que merece destaque foi a de seu primo *David Isaakovitch Vigodski*

¹⁸ Grafia utilizada nessa obra; contudo, nos utilizamos no decorrer do nosso trabalho da escrita utilizada por Prestes (2010), isto é, Spinoza.

(1896-1943), poucos anos mais velho. David chegou a ser um importante linguista e compartilhava muitos interesses com Vigotski; entre os principais, estava o interesse pela semiologia, os problemas linguísticos, bem como a poesia e o teatro. Foi uma figura fundamental para o desenvolvimento intelectual de Vigotski no tempo em que permaneceu em Gomel.

Desde pequeno, Vigotski tinha uma intelectualidade acima da média. Nos anos em que permaneceu na escola, destacou-se e concluiu o ginásio com medalha de ouro, a qual, segundo Jerebtsov (2014), tinha o mesmo valor de um “bilhete premiado”.

Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de egressos de famílias judaicas. Esta cota somente era sorteada entre os formandos de ginásios que concluíam os estudos com medalha de ouro. Todavia isso não os liberava dos exames admissionais (JEREBTSOV, 2014, p. 10).

A partir desse fragmento, constatamos que, mesmo tendo conquistado esse direito, por ser judeu Vigotski precisou fazer testes para entrar na universidade. Ao ser aprovado, resolveu fazer medicina por recomendação de sua família, posto que compunha uma das poucas profissões que os judeus poderiam exercer naquela época. Sobre isso, Prestes destaca que não foi só a influência dos pais que o levaram a escolher esse curso.

Naquela época, os formandos das faculdades de história e filosofia (áreas que mais interessavam ao jovem Vigotski) eram encaminhados para o serviço público nos ginásios e escolas técnicas. Vigotski era judeu e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas e tinham que se manter nos limites dos territórios que a Rússia Tsarista permitia (PRESTES, 2010, p. 38).

Não obstante, matriculou-se na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, o que divergia de sua formação inicial visto que sempre esteve voltada para a linguística, a literatura, as línguas clássicas, a crítica e, em especial, a filosofia. Logo, o curso não lhe despertou interesse; por isso, permaneceu por pouco tempo e se transferiu para a Faculdade de Direito. Concomitante, matriculou-se em filosofia e história na Universidade Popular Chaniavski, a mesma que

[...] abrigou os mais brilhantes cientistas e pesquisadores da época e que, após as rebeliões estudantis, ocorridas em 1911 na Universidade de Moscou, eles pediram demissão em solidariedade aos estudantes expulsos. Hoje, a Universidade de Chaniavski denomina-se Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas e abriga o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski (PRESTES, 2010, p. 39).

Porém, antes de começar seus estudos universitários em Moscou, Vigotski havia desenvolvido uma extraordinária formação humanista, fato importante para compreender o seu interesse pela psicologia, uma vez que passou a fazer a análise crítica dos problemas a partir de instrumentos que lhe proporcionaram uma imensurável sensibilidade de analisar o ser humano.

Nesse sentido, Vigodskaja e Linanova (1996 apud PRESTES, 2010) evidenciam que as aulas que Vigotski frequentou na Universidade Popular Chaniavski tinham maior significação em sua vida, despertavam mais o seu interesse. A saber, esse local tinha uma especificidade diferente, pois os próprios alunos construíam a sua formação escolhendo as disciplinas que queriam cursar. Desse modo, considera-se que foi nessa universidade que surgiu o seu interesse pela psicologia, da qual ele nunca teve formação específica na área.

Assim, pesquisadores como Prestes (2010) e Tuleski (2008) configuram que a trajetória intelectual de Vigotski, de seus trabalhos e, conseqüentemente, da sua teoria estão intimamente ligados ao seu contexto histórico, social e cultural, que se ajustam ao movimento revolucionário de 1917. Passamos dessa maneira a descrever alguns acontecimentos importantes desse período que incidem sobre a sua obra.

Imagem 02: Lev Semionovitch Vigotski



Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76626>. Acesso em: 25 jun. 2019.

2.2. O CONTEXTO DA REVOLUÇÃO RUSSA E A EDUCAÇÃO

Desde pequeno, Vigotski esteve envolto em um cenário crítico que trouxe sérias consequências para grande parte da população da antiga Rússia; assim, podemos considerá-lo como partícipe da Revolução de 1917, pois vivenciou efetivamente esse processo. Quando criança, enfrentou com a família as sanções impostas pelo governo tsarista ao povo judeu, os quais tinham lugares específicos para viver e fixar residência, além de terem estipuladas as profissões que poderiam exercer. Enquanto jovem, terminando duas Universidades, viveu o auge da Revolução. Como adulto, participou e contribuiu, efetivamente, para a reconstrução daquela sociedade, principalmente na área da Psicologia e da Educação.

A saber, em 1905 ocorreu a primeira tentativa de se realizar uma Revolução contra o regime tsarista de Nicolau II. O fracasso “foi avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Sovietes na Rússia” (PRESTES, 2010, p. 27). De acordo com Prestes (2010), naquela época, a Rússia era um país extremamente atrasado em relação aos países industrializados da Europa; a maioria da população era agrária e analfabeta, entretanto, no campo científico, o país contava com uma grande intelectualidade que contribuiu para a vitória do movimento revolucionário.

Nesse contexto, a teoria marxiana foi uma das bases desse movimento: “no final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade munida de ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras” (PRESTES, 2010, p. 27). Esse fato efetivou-se justamente em meio a muitas contradições, pois o país estava bem perto de um quadro econômico feudalista, o poder estava centralizado nas mãos de uma monarquia que governava o país desde 1721 e agia de forma arbitrária sobre aquela sociedade.

O pensamento, ou ainda, as ideias de Marx entraram na Rússia bem antes da Revolução, em 1872, quando “a primeira edição russa de *O Capital* cai nas mãos da censura tsarista [...]” (PRESTES, 2010, p. 27). No entanto, conforme a autora, a obra só não foi proibida por acreditarem que poucas pessoas a chegariam a ler; do mesmo modo, poucas seriam capazes de compreendê-la (FIGES, 1999 apud PRESTES, 2010, p. 27). Tal fato, segundo a autora, causou surpresa aos editores

da época, visto que todas as obras que de certa forma apresentavam doutrinas socialistas e comunistas eram proibidas na Rússia. É o caso de *Ética* de Spinoza, lida por Vigotski ainda jovem.

Esse processo não se concretizou da noite para o dia e agregou vários países em torno da Rússia, que, apesar da vitória, passou por momentos difíceis desencadeados por uma guerra civil. A revolução afetou todos os aspectos da sociedade, de forma igual: pessoas envolvidas com o novo regime, com a nova ciência e com a nova escola; entre os mais atingidos, estavam as crianças. Com a Revolução vieram muitos desafios, especialmente para a área da educação, como, por exemplo, a necessidade de escola para todos.

Para essa discussão, destacamos inicialmente a figura feminina de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), personagem ativa antes, durante e depois da Revolução. Uma mulher envolvida com a luta do movimento operário e com a reconstrução do país, mas, acima de tudo, engajada com os novos rumos dados à educação. De personalidade forte, Krupskaya representa muito bem a juventude intelectual russa, por fazer parte de um seleto grupo de leitores de Marx em uma época em que poucos o conheciam. Desenvolveu desde cedo o espírito socialista, o qual também é reflexo de suas vivências¹⁹.

No decorrer do processo revolucionário, devido aos seus ideais políticos, N. K. Krupskaya foi exilada; e foi no exílio que se casou com Vladimir Ilyich Ulyanov (1870-1924), mais conhecido sob o pseudônimo de Lenin, um dos principais responsáveis pelo desencadeamento do processo revolucionário na Rússia. Lenin, por sua vez, chegou a São Petersburgo no final de 1883 e não demorou até interagir com os círculos marxistas do local tornando-se um dos principais dirigentes marxistas da época.

Em fevereiro de 1917, um movimento popular derrubou a monarquia tsarista. Operários, soldados e camponeses lutaram, fizeram greves, protestaram e levaram a Rússia em direção à liberdade. A partir disso, efetivou-se a instalação do governo provisório e da política liberal, o que também possibilitou a entrada de deputados judeus na Rússia, fato que, apesar de significativo, não causou muitas mudanças para a população que continuava enfrentando os mesmos problemas.

¹⁹ Sugerimos a leitura de Figuras do Movimento Operário: Nadezhda Krupskaya disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/krupskaya.htm. Acesso em: 11/07/2019.

No mês de julho do mesmo ano, Lenin volta do exílio e tenta fazer uma revolução, porém, ela fracassa e ele precisou se esconder novamente. Somente no dia 25 de outubro acontece efetivamente a Revolução Socialista na Rússia, motivo pelo qual é chamada de Revolução de Outubro. Tal momento trouxe figuras importantes de volta do exílio, entre elas, Krupskaya.

Em relação à educação, pode-se considerar que ambos foram responsáveis pelo rumo que ela tomou no país; todavia, isso se caracterizava, de forma especial, como uma das grandes preocupações de Krupskaya, tendo em vista sua grande influência sobre a educação dos trabalhadores em meio ao processo revolucionário. Nessa acepção, certamente, pode ser considerada uma das lideranças mais influentes no grupo que reformulou as novas concepções pedagógicas da educação, logo após a Revolução de 1917.

Enquanto ativista, Krupskaya já havia escrito muito sob diversos pseudônimos, mas, como integrante do governo soviético, publicou vários textos específicos sobre a educação. Entre eles: *A mulher e a educação das crianças (2017)*, que retrata os problemas enfrentados pelas mulheres e crianças na Rússia pré-revolucionária, além de expor, entre outras realidades, as péssimas condições de trabalho e a falta de direitos trabalhistas - que garantissem às mães o direito de cuidar dos filhos nos primeiros meses após o parto.

De acordo com Prestes, “Lenin trata o assunto como um dos mais importantes para a construção de uma sociedade igualitária” (2010, p. 29); logo, era preciso enaltecer a função da mulher na sociedade.

O marxismo revolucionário, que no século XX teve sua continuidade através do Partido Bolchevique, defendeu com a maior energia a luta pela verdadeira emancipação das mulheres. Isso esteve com força nas lições de 1917 e na enorme preocupação em planificar a economia soviética para garantir as possibilidades materiais de libertação das mulheres (ASSUNÇÃO, 2017, n. p.).

Assim, tratou com urgência de ampliar o atendimento das crianças nas instituições escolares e a educação passou a dar os seus primeiros passos nesse governo.

Tanto Lenin quanto Krupskaya orientaram a política educacional do Comissariado do Povo para a Educação, o Narkompros. Muitos encaminhamentos

foram tomados, entre eles, a nomeação de Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (1875-1932) como Comissário do Povo²⁰ para a instrução pública.

Com a vitória da Revolução e a instalação do poder dos Sovietes, por ser um homem de inúmeras qualidades, saberes valiosos e sólida formação, Lunatcharski foi indicado por Lenin para ocupar o cargo de *Comissário do Povo para a Instrução Pública* – órgão do governo soviético responsável pelo sistema de instrução e educação (PRESTES; TUNES, 2017, p. 261).

Lunatcharski foi um intelectual de família nobre, mas desde os seus 14 anos esteve envolvido com o movimento revolucionário. Não obstante, segundo Prestes e Tunes:

Há inúmeras passagens que narram a relação de confiança que Lunatcharski mantinha com Lenin. Algumas delas, sem dúvida, estão relacionadas à Revolução Cultural que era parte integrante da Revolução Socialista, juntamente com o trabalho na educação - uma das principais tarefas dessa Revolução. Segundo Lenin, era preciso educar pessoas ativas e participantes na construção da sociedade socialista, formadas com uma visão dialético-materialista de mundo e da moral comunista. Para isso não bastava liquidar o analfabetismo, decretar a educação pública gratuita, reforçar a escola, oferecer uma educação dentro dos princípios comunistas, mas também defender a arte (2017, p. 261).

Partindo desse pressuposto, de que a Educação precisava tomar novos rumos, muitos desafios foram encontrados; o maior deles foi o de colocar todas as crianças na escola. Em 1914, antes da revolução, havia 2,5 milhões de crianças abandonadas pelas ruas, número que cresceu absurdamente em decorrência da guerra. Criou-se, então, um movimento nacional de alfabetização da população, pois “[...] a educação deveria deixar de ser o privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2010, p. 28).

Assim, foi criado um grande movimento para diminuir tal número e várias situações foram adaptadas; em qualquer lugar, havia pessoas sendo ensinadas. Surgiram em todo o país milhares de escolas improvisadas para acabar com o analfabetismo, que passou a determinar e orientar o trabalho de inúmeros segmentos da sociedade, entre eles, pedagogos, psicólogos e professores. Logo,

²⁰ Assemelha-se a um ministro da Educação.

"[...] muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime" (PRESTES, 2010, p. 28).

Desse modo,

[...] os meios acadêmicos na Rússia começaram a responder às exigências do novo tempo, buscando instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. São feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem (PRESTES, 2010, p. 29).

Nesse seguimento, várias correntes psicológicas passaram a pensar a pedagogia, a educação e o desenvolvimento humano. Entre os anos de 1917 até 1927, aqueles que estavam envolvidos com a nova ciência tiveram a liberdade de acessar as ciências de vários outros pensadores do mundo. Foi nesse contexto que Vigotski viveu, no momento em que uma mudança radical, pós-revolução, teve como grande preocupação acabar com as escolas elitistas da época oferecendo escola para todos a partir de uma nova pedagogia.

De acordo com Prestes:

Ainda nas condições da guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantia da vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender as crianças (2010, p. 30).

Isso demonstra a preocupação com os rumos que a educação deveria seguir no país. Momento em que a educação pré-escolar, segundo a autora supracitada, passou a fazer parte do sistema de educação implantado na época, como "o primeiro estágio de formação do novo homem" (PRESTES, 2010, p. 30).

Vigotski fez parte desse processo; por isso, sua obra está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico, cultural, político e econômico em que viveu. Uma época marcada por um grande movimento revolucionário que atingiu todos os aspectos de uma sociedade, mas em grande medida a educação. Por esse motivo, seus estudos se intensificam nessa área.

2.3. A CRISE DA PSICOLOGIA E OS DESAFIOS DE UMA NOVA CIÊNCIA

A trajetória científica de Vigotski se inicia a partir de seu retorno a Gomel, em 1917, onde lecionou em diversas instituições e modalidades de ensino diferentes. De todo modo, os anos de 1924 a 1934 são considerados os anos mais importantes em termos de produção intelectual na vida desse pesquisador. Em apenas 10 anos, construiu uma nova teoria e deixou um importante legado em termos científicos que está cada vez mais presente nos meios acadêmicos e educacionais brasileiros, o que evidencia a relevância de sua obra.

Vigotski viveu em uma época em que o espírito do idealismo disseminado no meio científico e acadêmico impregnava a Psicologia Científica na Rússia com princípios que divergiam das novas tendências democráticas revolucionárias, materialistas, pensadas para filosofia e para a psicologia da época. Logo, percebeu que a desejada ciência psicológica que deveria corresponder às expectativas de toda uma sociedade carente de transformação não conseguiria cumprir com esse objetivo, nem responder aos seus próprios anseios artísticos e filosóficos.

Nesse cenário, correntes objetivistas e subjetivistas justificavam o modo de conceber o homem por meio de um processo em que a divisão das classes sociais e as causas do fracasso escolar, econômico e social de um modo em geral apenas manteriam as desigualdades existentes antes da revolução. Nos modelos de escola apresentados, a prioridade ainda era a formação para o trabalho, sendo que caberia às práticas pedagógicas adaptar e integrar os indivíduos às forças produtivas.

De acordo com Rivière (1984, p. 17), a preocupação de Vigotski estava em construir uma psicologia dialética coerente com os pressupostos marxianos que regiam o novo governo. Prontamente, mais do que questões ideológicas e, rompendo com padrões ideais, encontrou no método de Marx o caminho para conduzir seus estudos sobre a consciência humana, pois “apenas Marx propôs soluções que permitem de forma construtiva abordar o fenômeno homem e o seu estudo psicológico” (KRAVTSOV, 2014, p. 31).

Nesse sentido, Rivière destaca que

(...) um fator importante nessa possibilidade de dizer algo novo era, precisamente, o fato de que Vygotski não vinha da Psicologia, veio de fora dela: não era um psicólogo profissional, era um metodólogo, um semiólogo, um crítico. Acercava-se à psicologia armado de uma

série de noções e preocupações que, até verdadeiro ponto, eram alheias aparentemente à polêmica essencial entre idealistas e materialistas. Noções obtidas de outra polêmica, que ocorria na ciência da cultura, entre os estruturalistas e os partidos de enfoques históricos ou comparados dos problemas, conceitos semióticos e filosóficos que pareciam longínquos às preocupações mais imediatas dos psicólogos²¹ (1984, p. 178).

À vista disso, desde os seus primeiros trabalhos, Vigotski tece críticas à psicologia da época, que, ao seu olhar, passava por uma grande crise em termos filosóficos, epistemológicos e metodológicos. O ponto central de sua crítica estava na insuficiência da psicologia em não conseguir desenvolver de maneira lógica os estudos sobre a consciência.

No início de sua carreira, Vigotski se dedicou a analisar a Psicologia do início do século XX; suas análises abordam, principalmente, problemas metodológicos e filosóficos que envolvem a psicologia e a forma como essa interpreta a consciência humana. Um dos fatores elencados por esse pesquisador é o fato de que, para ele, era preciso romper com o paradigma metafísico imposto pela psicologia vigente, pois defendia que a psicologia tinha que colocar a consciência como objeto de estudo e a velha psicologia afirmava que era impossível estudar a consciência.

Para esse pesquisador, como espécie e indivíduo, o homem não deixa de ter suas características biológicas respeitadas no estudo do desenvolvimento; entretanto, considera, sobretudo, que o homem faz parte de uma totalidade e que, como produto histórico, se constitui a partir das condições sociais e culturais do contexto em que está inserido.

Em relação à crise apontada pelo autor, recorreremos a um dos textos mais importantes de Vigotski que revela sua preocupação em relação aos fundamentos da ciência psicológica. Trata-se de *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, escrito em 1927, porém, publicado somente em 1982, concomitante a outros textos na primeira versão do Tomo 1 de *Obras Escolhidas*²² em 1982.

No texto o autor destaca que:

²¹ Un factor importante en esa posibilidad de decir algo nuevo era, precisamente, el hecho de que Vygotski no provenía de la Psicología, sino de fuera de ella: no era un psicólogo profesional, sino un metodólogo, un semiólogo, un crítico. Se acercaba a la psicología armado de una serie de nociones y preocupaciones que, hasta cierto punto, eran ajenas aparentemente a la polémica esencial entre idealistas y materialistas. Nociones obtenidas de otra polémica, que se estaba dando en las ciencias de la cultura, entre los estructuralistas y los partidos de enfoques históricos o comparados de los problemas, conceptos semióticos y filosóficos que parecían lejanos a las preocupaciones más inmediatas de los psicólogos.

²² Referimo-nos à versão russa.

Ultimamente, cada vez soam com mais frequência vozes que planejam o problema da psicologia geral como um problema de primeiríssima importância. Estes planejamentos, e só mais notável, não partem dos filósofos (para quem ou se converteu em um costume profissional) nem os psicólogos práticos, que estudam aspectos concretos da psicologia aplicada, e dos psiquiatras e psicotécnicos, representantes da parte mais pontual e precisa de nossa ciência. É evidente que nos encontramos ante uma encruzilhada, tanto ao que se refere ao desenvolvimento da investigação como à acumulação de material experimental a sistematização dos conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, para dedicar-se a acumular-se gradualmente, é material ou mesmo impossível. Para avançar há de ser marcado um caminho.²³ (VYGOTSKI, 1997, p. 259).

Trata-se de um texto que causou um grande impacto entre os pesquisadores da época. No qual, segundo Lordelo, Vigotski “empreende uma análise da crise que, a seu ver, se instalara na Psicologia do início do século XX e propõe as bases de uma nova psicologia científica” (2011, p. 537). De tal forma, segundo a opinião da autora, constitui-se no texto mais representativo de um Vigotski preocupado com os fundamentos da ciência psicológica.

Segundo Lordelo, Vigotski argumentava que não existia ainda uma psicologia geral unificada.

Àquela época existiam, sim, muitas correntes em psicologia; e cada uma delas elegia uma categoria definida como seu objeto de estudo. O psicólogo toma como exemplos três grandes escolas psicológicas: a psicologia subjetivista tradicional, a reflexologia e a psicanálise. O fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente seriam, respectivamente, os objetos de estudo específicos dessas escolas. Em sua opinião, um fato qualquer seria expresso por cada um desses sistemas de forma tão diferente que isso acarretaria, na verdade, em fatos diferentes; certamente isto implicaria também em diferentes métodos de investigação (2011, p. 538).

23 Últimamente, cada vez suenan con más frecuencia voces que planean el problema de la psicología general como un problema de primerísima importancia. Estos planeamientos, y e solo más notable, no parten de los filósofos (para quienes o se ha convertido en una costumbre profesional) ni los psicólogos práticos, que estudian aspectos concretos de la psicología aplicada, y de los psiquiatras y psicotécnicos, representantes de la parte más puntual y precisa de nuestra ciencia. Es evidente que nos encontramos ante una encruzijada, tanto a lo que se refiere al desarrollo de la investigación como a la acumulación de material experimental, la sistematización de los conocimientos y la formación de principios y leyes fundamentales. Continuar avanzando en línea recta, seguir realizando el mismo trabajo, dedicarse a acumular material paulatinamente, resulta o incluso imposible. Para seguir adelante hay que marcarse un camino.

Nesse sentido, a sucessão de fatos em sistemas distintos originaria, segundo a autora, três tipos de generalização e classificações diferentes, pois faltava unidade entre elas, bem como um método em comum.

Outros fatores contribuíram com a crise apontada por Vigotski e por outros estudiosos da época adeptos à sua teoria. De acordo com Lordelo:

Outro problema era que a psicologia não parecia se ajustar ao método das ciências naturais. Ao contrário dessas últimas, a psicologia era, ainda, uma “pseudociência”, com correntes de pensamento diferentes que não dialogavam entre si, e em que também não era possível aplicar um método de investigação herdeiro, em certa medida, do positivismo, tradição importante no início do século XX. A objetividade e a neutralidade eram imprescindíveis em ciência, e a psicologia parecia não lidar com fenômenos que se submetessem a estes critérios de cientificidade. A tradicional dicotomia filosófica entre mente e corpo era grandemente responsável por este problema, para Vigotski (2011, p. 538-539).

Desse modo, a crítica de Vigotski relacionada à psicologia da época girava em torno da posição cartesiana e do dualismo, que, ao seu olhar, fragmentava a ciência devido às correntes psicológicas não dialogarem entre si.

Destarte, Vigotski escreveu mais de duzentos trabalhos científicos. Contribuiu ativamente para a criação e organização de instituições para as crianças com deficiência e, sem dúvida, deixou uma vasta contribuição para a ciência psicológica. Assim, Prestes destaca que “é exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocaram uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem [...]” (2010, p. 31).

Esses estudos desenvolveram-se de “[...] uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura, por isso a psicologia instrumental passa a ser denominada de histórico-cultural” (IAROCHEVSKI, 2007 apud PRESTES, 2010 p. 31). Contudo, Vigotski não chegou a nomear sua teoria, a melhor definição para esse termo foi apresentada por A. N. Leontiev ao dizer que “[...] as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado da assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25 apud PRESTES, 2010, p. 31).

Dessa maneira, entendemos que a teoria caracteriza-se como histórico-cultural ao conceber que é preciso estudar o homem em seu processo histórico de

desenvolvimento, que está em permanente transformação. A cultura entra como um conceito articulador, pois esse homem se transforma na relação com os instrumentos culturais criados artificialmente por ele. Assim, entre estudos e experiências, criou uma nova concepção, histórica e cultural, que contribui com a explicação dos processos psíquicos.

2.4. VIGOTSKI: UMA TEORIA COM MUITAS LEITURAS

De acordo com Rivière (1984), Vigotski sempre teve interesse pela crítica, pela estética e pela semiologia, isto é, pelo estudo dos signos; igualmente, da palavra, a qual pode representar algo diferente de si mesma. Como semiólogo²⁴, buscava compreender os mecanismos da construção estética a partir de uma concepção dialética integral de homem e de cultura.

Esse interesse o levou a pesquisar sobre uma das principais categorias de sua teoria: a consciência humana. Ao se aprofundar nessa categoria, inicialmente tinha o propósito de responder a problemas relacionados ao processo de criação e estética literária, à função dos símbolos, signos e imagens. A formação de Vigotski, baseada na filosofia, na literatura, na história, deu condições a ele de criar sua teoria. Esse caminho o direcionou para o estudo das Funções Psicológicas Superiores²⁵.

Como já vimos, Vigotski analisou intensamente aspectos epistemológicos, preocupando-se, em grande medida, com o método utilizado pelas concepções psicológicas vigentes. A partir disso, entrou em um caminho sem volta, se viu envolvido e passou a construir uma nova psicologia científica com fundamentos metodológicos comuns ao núcleo da ciência natural que abarcassem principalmente uma dimensão histórica e cultural, por conceber o ser humano como uma realidade concreta, em que a essência se constitui por meio das relações sociais.

Em seu curto período de vida, produziu uma extensa obra sobre diversos assuntos. Entre os anos de 1919 e 1921, ocupou cargos importantes, participando ativamente da vida cultural da cidade de Gomel. Por essa razão, a maior parte dos

²⁴ Nome dado a quem estuda a semiologia, ou seja, a ciência geral dos signos, que observa todos os fenômenos de significação.

²⁵ Assunto que será abordado no capítulo três.

trabalhos publicados entre 1917 e 1924 se relaciona com a estética e a crítica literária.

Conforme Romanelli, Vigotski

[...] sempre mostrou interesse pelo conhecimento filosófico e pela produção artística, estabelecendo, em suas pesquisas em psicologia, interfaces com os campos da estética, semiótica, pedagogia, epistemologia e outros; porém, esses campos de investigação, os estudos experimentais por ele conduzidos e grande parte de sua produção teórica foram permeados por uma preocupação central: a busca pelos específicos fundamentos metodológicos da ciência psicológica (2008, p. 200).

Por conseguinte, Rivière (1984) destaca que, na maior parte do tempo que permaneceu em Gomel, Vigotski se dedicou profissionalmente à Educação e trabalhou em várias instituições, chegando a proferir aulas de literatura na escola de Magistério, tendo perpassado pelos campos da Estética, da História, da Arte e da Psicologia.

Contudo, Jerebtsov ressalta que:

Apesar de ter sido um dos participantes mais ativos da vida cultural de Gomel pós-revolucionária, a distância entre o desejável e o possível era muito grande. Em Moscou, em 1924, Vigotski encontrou a sua vocação principal, o espaço para a sua realização, bem como o meio intelectual propício. Lá, ele se transformou naquele que conhecemos e valorizamos hoje (2014, p. 12).

Em Moscou, chegou a lecionar na *Academia Krupskaya de Educação Comunista*, onde proferiu a disciplina de *Pedologia*²⁶. E, em seus últimos anos de vida, lecionou no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado.

Desde o início de sua carreira profissional até a sua morte, publicou trabalhos relacionados à Educação, muitos deles ligados à defectologia, ou seja, relacionados à criança com defeito. Seus principais trabalhos sobre o assunto podem ser encontrados no Tomo V – Fundamentos de Defectologia (1997). Entre eles, encontramos pesquisas sobre anomalias específicas, como a surdocegueira, o retardo mental, os transtornos de conduta, entre outros estudos que estabelecem uma relação estreita entre as condições biológicas do sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento. Porém, segundo Prestes, “é importante destacar que os textos

²⁶ Estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças.

foram escritos e publicados em anos diferentes, ao longo do período compreendido entre 1924 e 1934” (2010, p. 33).

De acordo com Rossetto, “[...] Vigotski mostrava interesse pelas maneiras divergentes do desenvolvimento psicológico [...]. A conduta anormal e o desenvolvimento alterado, por exemplo, sempre foram objetos de estudo” (2009, p. 26). O acesso à cultura e as relações sociais nesse processo, destacam-se como premissa fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, seja ela com defeito ou não.

Caracterizado como um pesquisador comprometido, Vigotski esteve obstinado em romper com padrões pré-estabelecidos pela velha psicologia, dedicando sua vida a construir uma nova ciência que ultrapassasse o estado do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento em sua época. O fato de saber que possivelmente teria uma vida curta devido aos desdobramentos da tuberculose o levou a produzir intensamente; desse modo, justifica-se o fato de alguns de seus textos se consolidarem como demasiados densos, onde ideias e pensamentos se misturam com reflexões filosóficas.

O trabalho de escrita, afinal, não foi um processo fácil, mas, infelizmente, em 1934 foi vencido pela doença e, com apenas 37 anos de idade, veio a falecer. Após sua morte, sua obra sofreu muitas adulterações pelo mundo, inclusive em seu próprio país, que, por questões políticas e ideológicas, a censurou entre os anos de 1930 e 1950.

A saber, de acordo com Tuleski:

As críticas sofridas por Vigotski na década de 30, época em que se instala o dirigismo ideológico na U.R.S.S., que culminaram com a proibição de suas obras, a partir de 1936, pelo governo de Stálin, ajudam a entender sua defesa por uma “verdadeira” psicologia marxista, em oposição àquela que vinha se evidenciando (2008, p. 35).

Como já dito, Vigotski defendia que o estudo da consciência humana devia tomar por base o método dialético de Marx e se contrapunha à utilização de citações isoladas sem compromisso com a realidade social. Nesse sentido, Tunes e Prestes destacam que:

Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje. Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país refletiu-se na integridade de suas obras (2009, p. 287).

Ressaltamos que Vigotski viveu e escreveu em um momento radical, ou seja, em meio a uma transformação social aderindo às tarefas da educação instituídas pelo movimento revolucionário. De acordo com Prestes, Vigotski viveu em uma época de muita tensão e

[...] teve suas obras proibidas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) depois da resolução de 1936. Ao longo de duas décadas, o seu nome ficou à margem dos livros e sequer podia ser pronunciado. Durante muitos anos, não foi sequer reconhecido como um pensador entre muitos que trabalharam na elaboração dos pilares da psicologia soviética (2010, p. 58-59).

De posse desse conhecimento, conduzimos a discussão para alguns problemas que envolvem a leitura de sua obra, tendo em vista as deturpações sofridas tanto em seu próprio país quanto fora dele. Discussão relevante quando consideramos que os conceitos da psicologia histórico-cultural são fundamentais para pensar a educação, a escola e o desenvolvimento humano.

Parte-se do pressuposto de que a ideia de trazer Vigotski para o Ocidente na década de 1980 pode estar relacionada ao fato de que existiam poucos estudos na área da psicologia que dessem conta de compreender o desenvolvimento cultural, ou seja, que colocassem no centro dos estudos o desenvolvimento cultural humano. Porém, sua essência foi perdida no momento em que a sua base ideológica e filosófica foi suprimida de seus escritos ao chegar ao Ocidente. Em outras palavras, tudo que fizesse referência a Marx ou a Spinoza foi retirado sem que se levassem em conta as consequências que isso acarretaria na interpretação do seu pensamento.

À vista disso, as obras de Vigotski são marcadas por muitos equívocos que deturpam o seu pensamento não só pelas limitações de alguns tradutores, mas, principalmente, por questões ideológicas que extinguiram o viés revolucionário de suas ideias. Sobre isso, Tuleski considera que:

Retirar de seus textos as referências a Marx, Lênin ou Trotsky é suprimir referenciais importantes para a compreensão de sua teoria. Ignorar sua formação marxista e seu desenvolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas ideias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado. [...] Grande parte do material escrito sobre Vygotski relega a segundo plano seu envolvimento com o comunismo e sua formação marxista, aparecendo brevemente em alguns resumos biográficos poucas citações sobre os locais em que trabalhou e autores em que se baseou, sem estabelecer relação com seus postulados teóricos (2008, p. 48).

Segundo a autora, ler Vigotski, pesquisar sobre ele e, principalmente, adotar o seu referencial teórico como subsídio de qualquer caráter, significa reconhecer sua natureza marxista, assumindo todas as implicações que isso significa.

A maioria de seus trabalhos, de acordo com Prestes (2010), são traduções feitas a partir de traduções de estudiosos norte-americanos. No entanto, seu pensamento foi reduzido, simplificado e as traduções brasileiras deram-se tomando por base publicações cheias de limitações epistemológicas, conceituais e ideológicas. A problemática dessa questão está no fato de que nos dias atuais, mesmo com ciência disso, obras que não dialogam com o pensamento do autor continuam sendo editadas e utilizadas.

Sobre o processo de tradução, na etimologia a palavra “*tradução*” advém do latim *traducere*, porém, a um olhar criterioso não pode ser concebido simplesmente pelo ato de traduzir um texto ou uma palavra. Levando em consideração a obra de Vigotski e os percalços de sua trajetória, o ato de traduzir configura-se com algo complexo, pois envolve um emaranhado de situações que superam uma simples definição. Nesse contexto, nos apoiamos em Prestes para retratar os desdobramentos que envolvem o ato de traduzir:

Muitos estudiosos da tradução, principalmente os que se debruçam sobre a problemática da tradução literária (prosa e verso), alertam que os principais inimigos de um tradutor são a pressa, a desatenção, o desconhecimento de uma ou outra língua, a incultura, a ausência de bom senso e a falta de imaginação. Destacam também que o mesmo vale para os revisores dos textos traduzidos. Muitas vezes, o revisor introduz erros lamentáveis, que são atribuídos ao tradutor, pois é este quem assina o trabalho de tradução. Às vezes, a decisão por certas opções não é do tradutor e sim das editoras. Por mais que o tradutor tome uma decisão de respeitar o original, mesmo que não fique um texto belo, em português, as normas de redação das editoras – essa verdadeira camisa de força que não tem outra função senão a de deixar os

textos aparentemente mais bonitos – falam, na maioria das vezes, mais alto do que a simplicidade do desejo de transcendê-las (2010, p. 78).

Traduzir não é somente transcrever palavras de uma língua para outra ou suas equivalências. Não se trata de um trabalho mecânico. Traduzir, segundo a autora, associa-se a um ato de criação: o tradutor precisa interagir com o texto traduzido, porém, sem perder de vista a sua originalidade; afinal, não se trata de uma autoria. Destacamos, a partir disso, duas obras que apresentam muita divergência em relação ao que foi editado no Ocidente e ao que realmente Vigotski escreveu em sua época.

Uma das obras é *Pensamento e linguagem* (1987), publicada pela editora Martins Fontes. Na versão brasileira, o livro passou por muitas modificações, incluindo a supressão de citações, capítulos e páginas inteiras por parte dos editores. Uma obra em que o autor se esforçou para não deixar inacabada devido ao agravamento da doença e que foi publicada seis meses após a sua morte. De acordo com Prestes (2010), alguns capítulos foram estenografados por outra pessoa e só depois de datilografados foram corrigidos pelo autor.

A saber, no prefácio da tradução inglesa de *Pensamento e linguagem* (1993), consta que “[...] a repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor contemporâneo deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara [...]” (HANFMANN; VAKAR, 1993, p. 14). Contestando essa perspectiva, Tuleski destaca que

[...] as repetições podem estar sinalizando informações valiosas a respeito das questões fundamentais do pensamento do autor e, principalmente, das questões enfrentadas pela sociedade da época e que lhes dão significado. As repetições não podem ser consideradas como mero lapso de memória ou digressões, mas como ênfase em uma luta que se descolava da realidade objetiva e invadia o mundo das ideias, consideradas do ponto de vista da arte, da literatura e da ciência. Desse ponto de vista, suprimir as repetições em nome da “clareza” significa retirar a historicidade de suas ideias, as transformações sociais implícitas na obra e, acima de tudo, tornar equivalentes todos os conceitos expostos na teoria. Aliás, reduzir a menos da metade a obra original do autor traz mais dificuldades para o entendimento de suas ideias do que “clareza” (2008, p. 30-31).

Outra consideração em relação às supressões ou à tentativa de facilitar a assimilação do pensamento do autor é de que, no ano de 2001, tem-se a publicação de *A construção do pensamento e da linguagem* - tradução de Paulo Bezerra -, direto do original em russo pela mesma editora. A partir do título, já é possível perceber divergências em relação à publicação da versão norte-americana de *Pensamento e Linguagem* (1987). A versão traduzida por Bezerra (2001) possui quase o triplo de páginas em relação à versão norte-americana, ou seja, o pensamento do autor foi reduzido a quase um terço do que ele produziu de uma versão para outra.

De acordo com Prestes, com a tradução de bezerra, apesar de algumas inconstâncias [...], inaugura-se uma nova era nas traduções de Vigotski no Brasil. Seus textos começam a ser traduzidos diretamente do russo, sem cortes e condensação, respeitando as edições russas (2010, p. 69).

Todavia, para Duarte, todos e quaisquer argumentos em relação aos equívocos cometidos em relação a essa obra não resistem à mais simples crítica; para esse pesquisador, fica claro que

[...] o objetivo era de descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano. [...] As maiores alterações foram realizadas justamente no segundo capítulo, onde Vigotski faz a crítica a Piaget. [...] Ao contrário do que argumentam os tradutores, o texto resumido não só não ajudou a tornar mais claro o pensamento de Vigotski, como o distorceu, retirando-lhe a profundidade teórica e a abrangência filosófico-metodológica (2011, p. 199-200).

E mais: os problemas não param somente nestas questões. Por exemplo, foi atribuída a Vigotski a autoria de uma obra que ele jamais chegou a escrever, utilizada por muitos pesquisadores e pessoas que se dizem estudiosos de sua teoria. Trata-se de *A formação social da mente* (1991), que nada mais é do que uma coletânea organizada pelos norte-americanos Michael Cole, Vera John Steiner, Silvia Scribner e Ellen Souberman. Essa obra teve sua primeira edição publicada no Brasil em 1984, na qual textos de Vigotski foram reelaborados pelos organizadores.

Vygotski nunca produziu uma obra com esse título, e os textos apresentam diversos equívocos e condensações que deturpam o seu pensamento. Prova disso é a justificativa apresentada pelos próprios organizadores no prefácio da obra:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotski. Como outros editores já notaram, o estilo de Vygotsky é extremamente difícil. Temos, ainda, perfeita noção de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história; entretanto, acreditamos também que, deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky (COLE et al, apud VYGOTSKY, 1991, p. 4).

Ainda no que tange aos problemas que envolvem a obra de Vygotski, optamos por retratar três conceitos importantes e muito presentes no vocabulário educacional brasileiro. Trata-se dos conceitos de *instrução*, *fala* e *zona de desenvolvimento iminente*, que sofreram com a falta de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação das ideias do autor.

2.4.1. Obutchenie/Instrução

Obutchenie é um conceito muito importante dentro da teoria de Vygotski, porém, teve seu sentido descaracterizado ao ser traduzido para o português, o que confirma mais uma vez a falta de compromisso daqueles que se propuseram a traduzir sua obra. De acordo com Prestes:

As traduções transportaram do inglês a palavra aprendizagem, deformando, assim, o que realmente está contido na palavra obutchenie para Vygotski, abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na “caixinha” das teorias de aprendizagem (2010, p. 184).

Obutchenie, foi traduzido como aprendizagem, relacionando-se ao ato de aprender, porém não é disso que Vygotski está falando. Segundo Prestes, ele fala de uma atividade, isto é, o conceito obutchenie é definido por Vygotski e seus seguidores na teoria histórico-cultural como uma “atividade-guia”, divergindo das

teorias da aprendizagem que a interpretam como uma atividade própria do sujeito. Obutchenie “[...] é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra” (PRESTES, 2010, p. 184).

O termo aprendizagem não transmite essa ideia; outrossim, ela considera que não existe no português uma palavra que possa traduzir a real significância desse conceito. Em sua obra, Vigotski não utiliza o termo aprendizagem, porque para ele o mais importante é o próprio processo de desenvolvimento, que pode ocorrer a partir da relação do ser humano com aquilo que está à sua disposição, ou com o que ele pode criar a partir disso. O mais sensato, segundo a autora, seria mantê-la na sua grafia original.

Ao considerar que não existe uma palavra em equivalência, depois de muito estudo e ao buscar uma palavra que na Língua Portuguesa pudesse dialogar com o pensamento do autor, Prestes considera que a que mais se aproxima do termo obutchenie em português é a palavra instrução. A autora classifica esse conceito como

[...] um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social do desenvolvimento (2012 p. 65).

A autora considera a intencionalidade imbricada nesse processo. De outra forma, ambos os sujeitos precisam ter uma intenção, o professor de ensinar, e o aluno de querer aprender. Assim, é preciso lembrar “[...] que o desenvolvimento, para Vigotski, é uma possibilidade. Logo, o professor precisa se despojar de toda a carga da concepção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ele ensina o aluno vai aprender” (PRESTES, 2012, p. 65). Parte-se do princípio que o ensino promove o desenvolvimento, todavia, é preciso considerar que não se trata de qualquer ensino.

2.4.2. Retch /Fala

Um dos conceitos fundamentais para se compreender os processos psíquicos superiores na teoria de Vigotski é o conceito da Fala²⁷, que também foi alvo de equívocos no processo de tradução. De acordo com Prestes (2014):

A fala é uma função superior e para ela surgir como função superior ela tem que surgir como uma fala comunicativa e para ela surgir como fala comunicativa ela tem que surgir no coletivo (PRESTES, apud VASCONCELOS; SIMÃO; FERNANDES, 2014, p. 345).

Desse modo, ao tomar por base a obra *Michleine e Retch (1934) - Pensamento e Fala* - traduzida no Brasil em um primeiro momento como *Pensamento e Linguagem*, e posteriormente como *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Prestes (2010, p. 176 – Grifos da autora) destaca que “as traduções provocam dúvidas a partir da opção pela palavra **linguagem**, no título, para designar a palavra russa **retch**”

Linguagem até os animais têm; por isso, Vigotski explicita que:

A diferença entre o som da fala humana e os sons da natureza é que, em sua essência, os sons com a ajuda dos quais transmitimos um determinado sentido são uma unidade da fala e não um mero som, mas **um som significante**, ou seja, um som que tem característica de transmitir um significado (VIGOTSKI, 2018a, p. 44 – Grifos do autor).

A fala, para esse pesquisador, é um fenômeno social coletivo e se diferencia de outros sons porque transmite determinados sentidos.

Nessa premissa, é preciso compreender que a fala é processo que depende do outro para existir. Logo, trata-se de um fenômeno que se manifesta por meio das relações que rodeiam o ser humano. Para Vigotski, “[...] a fala é um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade. Essa não é, contudo, uma característica diferenciada dela, mas algo próprio de todos os aspectos de desenvolvimento infantil (2018a, p. 43)”.

Assim, após muitos estudos, incluindo o uso de dicionários de várias línguas além do português, Prestes expõe a dificuldade de se traduzir o pensamento de

²⁷ Para melhor compreender o estudo de Vigotski sobre a fala, sugerimos a leitura de 7 aulas de *L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018 p. 42-47).

Vigotski a partir da tradução de uma palavra. A palavra *retch* em especial é passível de muitas interpretações. Todavia, segunda ela,

[...] a certeza de que Vigotski, em seus estudos, está referindo-se à **fala** e não à linguagem, encontra fundamentos em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas ideias sobre o sentido da palavra que se realiza na **fala viva**, contextualizada (2010, p. 182 – Grifos da autora).

Vigotski, ao retratar o conceito da fala, ou o fenômeno humano da fala, interpreta-o como um fenômeno vivo, ou seja, que começa a se desenvolver a partir do momento em que a criança nasce. Trata-se de uma relação que se estabelece a partir do outro, isto é, a criança aprende a falar se relacionando com outros humanos que estão à sua volta.

2.4.3. Zona Blijaichego Razvitia / Zona de Desenvolvimento Iminente

O conceito de zona blijaichego razvitia foi difundido no Brasil como zona de desenvolvimento proximal a partir das traduções estadunidenses. Tem-se, também, a denominação feita pelo tradutor Paulo Bezerra, zona de desenvolvimento imediato. A questão, porém, é de que ambas as expressões não condizem com o real sentido e significado atribuído por Vigotski.

Segundo Prestes:

Alterou-se uma palavra – de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre o desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa (2010, p. 168).

Não se trata, nesse sentido, de um problema simples, evidencia-se que ambas as expressões não traduzem o que Vigotski realmente compreende por *zona blijaichego razvitia*. O termo instrução, mas utilizado como aprendizagem, citado pela autora, é caracterizado por ele como uma atividade capaz de auxiliar no desenvolvimento da criança ou não, isto é, “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação

colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES 2010, p. 168). Para tanto, não é imediato ou proximal, mas sim iminente.

O conceito de zona *blijaichego razvitia* nas produções brasileiras passou a ser interpretado como uma etapa que a criança necessariamente precisa atingir a partir da mediação do outro, ou seja, proximal, imediato, mas não se configura dessa maneira. É iminente, uma vez que essa zona de desenvolvimento é trabalhada, na perspectiva de Vigotski, como um campo de possibilidade. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o assunto porque “é exatamente nele que reside a chave para uma das ideias mais revolucionárias desse pensador” (PRESTES, 2010, p. 191).

Para Vigotski:

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (2004 apud PRESTES 2010, p. 173).

Não obstante, nas produções brasileiras encontramos também a expressão nível potencial. Trata-se de outro equívoco, pois não existe nível potencial na obra de Vigotski. O autor fala sim de um nível atual, isto é, o que dominamos e que está em nossa consciência e em uma zona de possibilidades, na iminência de acontecer, mas nunca de um nível potencial.

Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala em **nível potencial**, pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia (PRESTES, 2010, p. 174 – Grifos da autora).

Considerando todos os percalços que envolvem sua obra, após muitas reflexões e de posse das obras originais de Vigotski, Prestes traduziu esse conceito como zona de desenvolvimento iminente porque

[...] a tradução que mais se aproxima do termo ***zona blijaichego razvitia*** é ***zona de desenvolvimento iminente***, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois, se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos da sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (2010, p. 173 – Grifos da autora).

Desse modo, levando essa explicação para a área da educação, é preciso compreender que o desenvolvimento está sempre no campo das possibilidades, não da obrigatoriedade. É um equívoco interpretar que, a partir das mediações realizadas na escola, o aluno tem a obrigação de se desenvolver; não se trata, pois, de uma resposta imediata. O desenvolvimento não acontece a partir de um processo de estímulo e resposta como defendido por teorias comportamentalistas ou até mesmo pela própria reflexologia²⁸.

Refletindo sobre o tema, consideramos também que os problemas que envolvem a obra do autor podem estar relacionados a prováveis sinônimos ou significados das palavras que são próprios de cada idioma e possibilitam diferentes modos de interpretação e compreensão, fato este que exige um conhecimento muito grande por parte do tradutor do idioma original que se propôs a traduzir.

Algo confortante é que alguns estudiosos de Vigotski comprometidos com o pensamento do autor estão se dedicando cada vez mais a traduzir e a publicar suas ideias a partir dos escritos originais. Destacamos, como exemplo, duas obras que serviram de base para nossos estudos e reflexões durante o mestrado: *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia* (2018a) e *Imaginação e Criação na Infância* (2018b), traduzidas e organizadas pela professora Dr.^a Zoia Prestes e pela professora Dr.^a Elizabeth Tunes.

A saber, ainda existe muito material que desconhecemos de Vigotski, porém, dentre as obras que estão ao nosso alcance, é preciso priorizar as produções clássicas, originais, e as traduções que correspondam rigorosamente com as suas ideias. Obras que considerem o viés político, ideológico e humano de um Vigotski estreitamente relacionado ao seu tempo.

²⁸ Trata-se do estudo dos reflexos. Relaciona-se à escola de fisiologia objetiva de origem russa que teve como seus idealizadores Ivan Sechenov, Vladimir Bekhterev e Ivan Pavlov, exercendo muita influência sobre a psicologia behaviorista e as teorias de ensino.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a relevância da educação escolar em relação ao desenvolvimento humano a partir de conceitos que auxiliam responder ao nosso objetivo.

3. IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O método que fundamenta nosso estudo nos conduz a refletir sobre a relação que se estabelece entre a educação e o desenvolvimento humano sob o viés da sociedade que está posta, capitalista. De tal modo, por questões objetivas, considerando nossas vivências, enfatizamos neste capítulo a educação escolar ao compreender que uma prática sistematizada, pensada e articulada com a realidade pode possibilitar esse desenvolvimento.

Respalgadas por Marx, Engels, Vigotski e pesquisadores contemporâneos que coadunam da mesma perspectiva, a discussão segue permeada por alguns conceitos que, sob nosso olhar, encontram-se estreitamente inter-relacionados, na intenção de fundamentar a educação escolar em uma perspectiva teórica crítica e emancipadora, tal como preconiza a psicologia histórico-cultural. Trata-se dos conceitos de trabalho, mediação, funções psicológicas superiores/FPS e consciência.

Não pretendemos esgotar em profundidade tais conceitos tendo em vista que isso demandaria demasiado fôlego teórico. Entretanto, nos esforçaremos em conduzir o estudo de forma que contemple o objetivo proposto.

3.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Partimos do pressuposto de que a educação se constitui como um fenômeno específico do ser humano. Enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem age sobre ela e produz a sua existência. De tal modo, ao tomarmos por base tanto os estudos de Marx e Engels quanto os estudos de Vigotski, compreendemos que a espécie humana se constitui humana por meio de sua inserção cultural, isto é, por meio da apropriação dos signos e instrumentos objetivados nas suas relações sociais. Com isso, coadunamos com o pensamento de Saviani de que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens (2013, p. 13)”.

Nesse seguimento, Vigotski (1995) considera que “[...] é a sociedade e não a natureza que deve aparecer primeiro como fator determinante no comportamento do homem. Essa é toda a idéia do desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI,

1995, p. 89)²⁹. Assim, “o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social” (MARTINS, 2013, p. 271).

A educação escolar, por sua vez, apresenta suas especificidades por meio do trabalho educativo, um ato que precisa ser pensado e sistematizado a fim de possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem. Nas palavras de Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013, p. 13).

Por suposto, compreendemos a educação como um processo fundamental para a vida coletiva e para a história do sujeito.

Podemos dizer que a educação diz respeito a um processo histórico e contínuo pelo qual se leva adiante o processo civilizatório, ao oportunizar que as novas gerações se apropriem das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas. Dessa forma, a continuidade da história das gerações (FACCI; BARROCO, 2018, p. 196).

Existe, assim, a necessidade de se estabelecer, no âmbito da escola, os limites que circundam a vida do sujeito, bem como no cotidiano que medeia as suas relações. “O objetivo é fazer que os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano e produzir neles necessidades não cotidianas, apropriando-se de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (FACCI; BARROCO, 2018, p. 197).

Temos ciência de que a construção do conhecimento científico é complexa e exige do professor e da escola, além de estudos a reflexão teórica.

Do mesmo modo, sabemos que a escola trabalha no limite de suas possibilidades e que o obscurantismo que cerceia o ambiente escolar acentua práticas alienantes e contraditórias ao processo de humanização, minimizando a importância dos saberes históricos para o desenvolvimento do sujeito. Nessa premissa, consideramos a influência dos aspectos externos vinculados ao sistema capitalista, tanto com relação às práticas cotidianas quanto com relação às práticas

²⁹ [...] Es la sociedad y no la naturaleza que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre. En ello consiste toda la idea del desarrollo cultural del niño.

educativas, resultando em ações mecânicas que não contribuem com o desenvolvimento humano.

Os saberes sistematizados, no âmbito de um contexto das políticas públicas educacionais que servem ao capital, isto é, que impõem sobre a escola inúmeras atribuições que não lhe competem e fragilizam a ação docente por meio de referenciais e manuais sem reflexão teórica, ficam à mercê de ideologias dominantes que decidem o que se deve ou não ensinar na escola. Como exemplo, na atualidade se tem as críticas desferidas às ciências humanas e sociais quando o governo verbaliza que elas não proporcionam retorno econômico imediato para a sociedade, como ocorre em relação aos avanços tecnológicos, e promove cortes nas grades escolares de disciplinas que nos levam a pensar sobre o nosso entorno, relações sociais, política, trabalho e, principalmente, no papel que cada sujeito representa perante uma sociedade de classes que desumaniza.

Conseqüentemente, se tem a diminuição da carga horária quando não a extinção das disciplinas de Artes, História, Filosofia, Sociologia, entre outras que em seu conjunto contribuem com o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso País. Em relação a tais críticas:

Cabe lembrar que as Ciências Humanas e Sociais não são ideologias, como tem sido afirmado frequentemente. Elas trabalham com metodologias científicas específicas, que incluem o levantamento cuidadoso de dados com o uso de questionários, entrevistas, análise de documentos e observações no campo de estudo, e suas conclusões estão baseadas em evidências (SBPC, 2019, n. p.).³⁰

Na sequência, sem generalizar, sabemos que muitas práticas desenvolvidas no âmbito da educação não correspondem à práxis no seu sentido mais amplo: estamos falando de práticas cotidianas, aligeiradas, superficiais e espontâneas. Sabemos também que muitos currículos escolares reforçam esse contexto pela ausência de uma reflexão teórica crítica, ou seja, são desprovidos de intencionalidade e, com isso, o que se vê é a prática pela prática. Entretanto, acreditamos que não se pode culpabilizar o professor que, nesse sistema, tem suas condições de trabalho conduzidas pelo capital. É preciso considerar que a atividade docente atua diretamente na consciência dos sujeitos e que a apropriação do

³⁰ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

conhecimento leva a distintos processos reflexivos; logo, “esse trabalho é cada vez mais permeado pela alienação, pela execução de atividades mecanizadas e burocráticas” (MOREIRA, 2018, p. 10).

As condições de trabalho para os/as professores/as se apresentam cada vez mais precarizadas, envoltas na burocracia e na fragmentação do trabalho numa divisão técnica onde devem ser priorizadas uma maior eficiência e menor racionalização. Além disso, os baixos salários, a instabilidade, as más condições do ambiente de trabalho, a sobrecarga de trabalho e necessidade de manutenção de mais de um vínculo empregatício são elementos que permeiam a atividade docente na contemporaneidade. Este tende a ser reduzido à repetição de conteúdo, onde os/as professores/as são cada vez mais excluídos de instâncias decisórias e de gestão dos espaços de ensino (MOREIRA, 2018, p. 10).

Consideramos, apesar de constantes retrocessos por meio do esvaziamento de conteúdos clássicos, ou seja, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13) para que o homem se reconheça como tal, a educação escolar como um processo privilegiado para a apropriação do saber, o qual deve se colocar em oposição a cenários de desigualdades. Entendemos, ainda, que “[...] a luta deve ser pelo enfrentamento das condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, que se reflete no âmbito escolar” (FACCI; BARROCO, 2018, p. 198).

A partir disso, defendemos que, ao se fundamentar em teorias críticas e revolucionárias como a pedagogia histórico-crítica³¹ e a psicologia histórico-cultural, a educação escolar se fortalece de subsídios para uma prática que de fato possa ser transformadora. Essa transformação à qual nos referimos volta-se para o nível de consciência e das necessidades de cada sujeito singular que se encontra inserido na sociedade.

Não se trata, porém, de um pensamento ingênuo, uma vez que

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação

³¹ Nossa pesquisa delimita o estudo de forma específica à psicologia histórico-cultural; porém, entendemos que, para que de fato essa teoria psicológica possa contribuir com a educação e o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, precisa contar com uma teoria pedagógica como a exemplo da pedagogia histórico-crítica.

das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, 1977, p. 207).

Ao se estabelecer uma relação de unidade entre a teoria e a prática, é possível criar condições para uma práxis transformadora por meio de ações reflexivas, inteligíveis, que permitam ao homem ver o mundo e a sociedade como tal, dividida em classes antagônicas, bem como ações que possibilitam que este reflita sobre o sistema alienado estrategicamente engendrado pelo sistema capitalista que se utiliza de discursos inclusivos, mas que em realidade continua promovendo, no interior da escola, políticas de exclusão. Nessa premissa, conforme Favoreto, Figueiredo e Zanardini:

A teoria é imprescindível ao Trabalho Docente, a qual fornece elementos para se debruçar sobre a realidade e buscar os conceitos para defini-la e compreendê-la. O Trabalho Docente, em seu processo formativo, não pode negar a teoria, visto que, na sua atuação escolar, seja na socialização do conhecimento mais elaborado ou na organização do trabalho pedagógico, ele necessita apreender a linguagem conceitual que permite explicar a realidade (2017, p. 988).

Nessa acepção, a teoria que sustenta nosso estudo - histórico-cultural - e o método materialismo histórico-dialético permitem-nos enxergar a realidade concreta, real, conferindo à escola e aos sujeitos um contexto de múltiplas determinações. Possibilitam-nos compreender que à educação “[...] não cabe a transformação, no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas, sim, a transformação das consciências dos indivíduos” (FACCI; BARROCO, 2018, p. 201). O trabalho educativo provido de intencionalidades possibilita que os fenômenos sejam vistos para além das aparências. Ressalta-se aí a importância da tomada de consciência, assunto que voltaremos a discutir.

De acordo com Tuleski e Leal:

Para que a educação promova um efetivo desenvolvimento, é necessário que ela se constitua em atividade significativa para o aluno e seja orientada para esse fim, realizando a mediação entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual

da humanidade, criando novas necessidades, além daquelas presentes no cotidiano (2018, p. 231).

Nesse sentido, a apropriação do conhecimento já elaborado historicamente por meio dos processos educativos acentua-se como uma das formas de superar o estado alienante instituído em nossa sociedade. Compreendemos, assim, a necessidade de provocar nos alunos o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, [...] independentemente da classe social a que se vinculem, isto é, todos devem ter direitos iguais a um ensino rico de elaborações [...]” (FACCI; BARROCO, 2018, p. 211).

Para Duarte:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (1996, p. 93).

Ademais, em seus estudos, Vigotskii³² (2001) defende que o bom ensino é aquele que promove e conduz o desenvolvimento contrapondo-se à dicotomia defendida pela velha psicologia, o que nos leva a compreender que o ensino não pode ser provido por ações mecânicas, vazias de significado, sem reflexão teórica, por meio de atividades que pouco contribuem com o desenvolvimento das FPS. Afinal, “[...] não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem” (MARTINS, 2013, p. 270).

A educação, segundo Vigotski, “[...] deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 1930, n. p.).

Dessa maneira, sem deixar de considerar que o desenvolvimento humano foi uma das principais preocupações de Vigotski, concebe-se que ele criou o método

³² Grafia utilizada na obra.

genérico-experimental para desvendar aquilo que está por trás das manifestações externas. Por isso, passamos agora a discutir conceitos importantes a serem compreendidos por aqueles que anunciam fundamentar o ensino no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural.

3.2. O TRABALHO

Tanto Marx quanto Engels analisam a relevância determinante do “trabalho” no processo histórico de desenvolvimento do ser humano. Engels, por exemplo, chegou a definir o trabalho como “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (1876, n. p.).

De tal forma, quando apontamos a educação como ferramenta de humanização, consideramos que o conceito de trabalho defendido nos textos de Marx e Engels destaca-se como princípio fundamental para o processo de formação do homem, pois “[...] as diferentes formas em que ele se organiza resultarão em diferentes tipos de homem” (TULESKI; LEAL, 2018, p. 217). Segundo as autoras, não se pode analisar a educação de forma desvinculada da organização do trabalho, nem “do modo de produção e das relações sociais dele derivadas.”

Em face da atividade trabalho o homem se humaniza, em um movimento capaz de romper com as determinações mais fortes da natureza. Esse movimento, conforme Lukács (2004, p. 56-57), pode ser entendido como um salto ontológico dentro da história. Embora o homem permaneça com suas funções biológicas determinadas geneticamente, por meio da atividade do trabalho descobre novas formas de ser e atuar sobre a natureza.

Consideramos, no entanto, que a divisão do trabalho proposta nos moldes da sociedade capitalista institui o que Marx denomina de unilateralidade. Isso significa que o homem deixa de se constituir integralmente no momento em que o trabalho passa a ser concebido como manual ou intelectual. Para Vigotski,

[...] a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes

sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano (1930, n. p.).

Vigotski defendia uma formação omnilateral, que, na teoria marxiana, está relacionada com a compreensão ontológica do ser, isto é, com a capacidade que o homem tem de transformar não somente o mundo à sua volta, mas a si mesmo. Sobre isso, Favoreto destaca que:

No que se refere à educação omnilateral, ou seja, ao desenvolvimento das potencialidades universais do ser humano, podemos afirmar que Marx fundamentava sua análise nas bases materiais e sociais em que a educação se desenvolve, ou seja, nas relações de produção e de classes, que podiam ser alienantes ou libertadoras do homem. Formação omnilateral significa o resgate da unidade do processo de trabalho, da unidade entre funções manuais e intelectuais e direção e controle do processo de trabalho. Essa forma de educação é impossível de ser constituída na sociedade capitalista, mas, contraditoriamente, só surgiu como ideal com o desenvolvimento das forças produtivas característico dessa sociedade (2008, p. 46-47).

Nessa discussão, ao se pensar em educação é preciso tomar por base uma compreensão histórica, com o entendimento de que ela surge a partir do nascimento do homem, que, no intento de garantir a sua sobrevivência, modifica a natureza (trabalho) agindo sobre ela em razão de sua existência. Ou seja, o trabalho e a educação “são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Define-se a atividade do trabalho, portanto, como uma ação exclusiva do homem, que o distingue dos outros animais, entretanto, o homem não se diferencia “necessariamente pela sua condição física, visto que cada espécie já se diferencia da outra nesse âmbito. Na realidade a diferença encontra-se, sobretudo, no fato de o homem fazer história” (FACCI; BARROCO, 2018, p.193).

É preciso lembrar, também, que o trabalho não pode ser reduzido a qualquer atividade, mas uma atividade que esteja orientada para um fim. De acordo com Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua natureza (1988, p. 142).

Assim, o trabalho se configura como uma das primeiras exteriorizações da concretização do ser social: através dele o homem estabelece uma relação direta com a natureza e com os outros seres humanos. Ao transmitir às gerações futuras a sua experiência, as ensina um novo modo de agir, que possibilita um novo modo de pensar; logo, existe uma relação intrínseca entre a educação e o trabalho.

De acordo com Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse prisma, ainda que as manifestações da existência humana se deem de forma subjetiva e o fator biológico classifique o homem como espécie humana, existem determinismos que acentuam a formação intelectual e o comportamento do sujeito. Sob essa mesma ótica, “não é pela herança biológica que cada membro da espécie tem garantido o seu desenvolvimento, mas pela herança cultural, ou seja, pela apropriação dos bens culturais, produzidos pelas gerações precedentes” (SFORNI; JUNIOR, 2018, p. 183).

Ao se apropriar do conceito de trabalho defendido por Marx e Engels, Vygotski (1995) assegura que o homem não se relaciona com o mundo de forma

direta; as relações, para ele, são sempre mediadas por signos e instrumentos (ferramentas), conceitos que têm total relação com a categoria de trabalho. Desse modo:

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48).

A partir disso, o desenvolvimento da humanidade supera questões hereditárias e biológicas e passa a ser regido pelas leis sócio-históricas. Isso culmina com “a prerrogativa humana de fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor da historicidade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48).

O trabalho, atrelado ao uso de instrumentos e do domínio da fala, fornece condições para a humanização do sujeito. Em outras palavras, as funções psicológicas superiores passam a se desenvolver quando a ordem natural é superada pela ordem histórico-social, movimento que agrega tudo o que já foi apropriado e vivenciado pelo homem.

Nesse contexto, o trabalho é condição essencial para a transformação do homem, uma atividade especificamente humana que ressignifica a maneira com que ele se relaciona com o mundo, tal como rompe com determinismos biológicos condicionados à adaptação do indivíduo ao meio:

Enquanto as outras espécies existem por processos instintivos, padrões hereditários e circunscrevem-se à reprodução da vida de maneira filogenética. Havendo indistinção entre o que eles (animais) são e suas atividades vitais, o ser humano, por meio do trabalho, *transmite* às novas gerações da espécie tudo aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48 - Grifo dos autores).

Diante do exposto, interpretamos o trabalho como um dos princípios educativos considerando “que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 39). De outro modo, o trabalho como princípio educativo

[...] não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (2005, p. 39).

Educar, nesse sentido, significa proporcionar uma leitura crítica do mundo de uma forma com que os educandos construam a sua emancipação. Mais do que isso, o processo educativo deve possibilitar que os alunos

[...] percebam que a travessia para relações sociais justas e igualitárias implica, ao mesmo tempo: lutar por mudanças das estruturas que produzem a desigualdade; adoção emergencial de políticas públicas distributivas; e, sobretudo, de políticas públicas emancipatórias, com um projeto de desenvolvimento nacional popular que articule elevação da escolaridade, formação profissional de técnica e a geração de emprego e renda (2005, p. 39-40).

Concebemos, dessa maneira, que a educação escolar desempenha um papel essencial na vida das pessoas. Para tanto, espera-se que os conteúdos escolares sejam organizados de modo a “superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53). Logo, existe a necessidade e a urgência de superar o caráter alienante e contraditório do trabalho para, assim como a educação, possibilitar o desenvolvimento psíquico do sujeito.

3.3. A MEDIAÇÃO

Pretendemos, neste momento, discutir o conceito de mediação, principalmente no que se refere ao trabalho do professor e à organização do ensino. Trabalhamos esse conceito como um elemento fundamental para compreender o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Sforni (2008) destaca que a mediação não se trata apenas do auxílio oferecido pelo professor ao aluno, como se propaga em muitos cursos de formação de professores: é muito mais do que isso. Tomando como referência a escola de Vigotski, a autora afirma que, permeando essa relação, existe um terceiro elemento

que é o conhecimento, ou seja, entre o sujeito e o objeto, ou entre um sujeito e outro, há sempre um terceiro elemento. Revela-se, então, a necessidade de “compreender os conteúdos escolares como mediadores culturais, no momento em que a atenção se volta não apenas para a relação professor-aluno, mas, sobretudo, para a relação entre professor-conhecimento-aluno” (SFORNI, 2008, p. 1).

Igualmente, a autora chama a atenção para o entendimento de que a mediação não pode ser restringida, como em alguns casos, à pessoa que ajuda a criança naquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha. Considera que, “apesar de não incorreta, essa ideia reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, seja entre adulto e criança ou entre criança e criança mais experiente” (SFORNI, 2008, p. 1). Mais do que isso, a autora pondera que o conceito de mediação no contexto escolar

[...] não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada como condição para o desenvolvimento humano (SFORNI, 2008, p. 2).

No entanto, não é tão simples compreender esse processo. Não se pode desconsiderar que as relações sociais assumem um lugar importante na vida do sujeito, tanto que Vigotski (2000) destaca a importância da relação entre o ser que está em desenvolvimento em relação ao ser mais desenvolvido. O autor considera que a mediação entre o adulto e a criança é um processo fundamental no que se refere ao desenvolvimento cultural humano.

Vigotski parte do entendimento de que homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas de forma mediada por signos e instrumentos que têm um papel fundamental e contribuem com o seu desenvolvimento. Essa defesa parte da sua observação do método dialético de Marx, bem como vem dela a ideia de que é necessário analisar os processos partindo dos mais complexos para dar conta de explicar os mais simples, o que em outras palavras, significa dizer que o ser mais desenvolvido medeia por meio do conhecimento o desenvolvimento do ser menos desenvolvido.

Vigotski (1995) evidencia que os signos e instrumentos se caracterizam como mediadores da atividade humana. Enquanto os instrumentos interferem diretamente na atividade externa, os signos interferem no domínio da atividade interna do homem, em sua conduta. O uso de instrumentos possibilita ao homem superar determinismos que limitam suas atividades aos seus “órgãos naturais”. Já o uso dos signos possibilita o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores de forma mediada. Entende-se, dessa maneira, que o uso dessas ferramentas permite à humanidade superar a relação passiva e irreflexiva com o meio.

O uso de signos, em nossa opinião, também deve ser incluído na atividade mediadora, uma vez que o homem influencia o comportamento através de signos, ou seja, estímulos, permitindo que eles ajam de acordo com sua natureza psicológica. Em um caso, como no outro, a função mediadora vem à tona (VYGOTSKI, 1995, p. 94).³³

Ao contrário dos animais, o homem se destaca pela sua criatividade, produtividade e capacidade de se reinventar constantemente. Ao criar um objeto, seja ele físico ou intelectual, cria-se também um novo conhecimento; logo, a ciência, as artes e as invenções tecnológicas são concebidas como mediadores culturais, que, ao adentrarem a escola, possibilitam o desenvolvimento da criança. Por intermédio de conceitos, o ser humano compreende o mundo por um processo de objetivações que o diferencia dos demais animais.

Assim, a relação existente entre os processos biológicos e culturais é analisada por Vigotski como um motor que impulsiona o desenvolvimento, dado que “a transmissão, pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal” (DUARTE, 2000, p. 83). Em outras palavras, estamos nos referindo à relação que se estabelece entre aquilo que foi produzido pelo homem, materiais físicos, concretos, e aquilo que pode ser apropriado por ele em seu percurso de desenvolvimento, como, por exemplo, a palavra, a escrita, o cálculo e os diferentes conceitos criados pela humanidade, ou seja, ele deve se apropriar daquilo que foi conceituado, do concreto pensado.

³³ El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, dicho de otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. Tanto en un caso, como en el otro, la función mediadora pasa a primer plano.

Posto isso, fazemos destaque à cultura, que provoca transformações significativas no desenvolvimento do ser humano não somente pela apropriação dos instrumentos criados pelo homem, mas, sobretudo, pela apropriação cultural que esses instrumentos carregam historicamente.

Para Vigotski, “a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento³⁴” (1995, p. 34). Em consonância, Leontiev afirma que o desenvolvimento ocorre principalmente pelo “processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social” (1978, p. 319). Por conseguinte, o conceito de mediação se torna um elemento fundamental quando se estuda, analisa e se discute a psicologia histórico-cultural,

justamente porque está nesse conceito a compreensão de como ocorrem o desenvolvimento humano ao longo da história e o desenvolvimento de cada sujeito em particular, centrando-se aí, também, a relação que se estabelece nessa teoria entre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo (SFORNI; JUNIOR, 2018, p. 184).

Consideramos que, por meio de ações bem elaboradas, é possível conduzir o desenvolvimento do aluno. Com o ensino da escrita, da leitura, entre outros conhecimentos que não existem intuitivamente, mas são assimilados por meio da prática social, o aluno se desenvolve. Nesse contexto, o professor tem a função de ensinar-lhe tudo aquilo que ele não consegue aprender sozinho, enaltecendo o ensino sistemático, organizado por meio dos conteúdos clássicos, isto é, aquilo que no percurso da história se constitui como culturalmente necessário.

Destaque-se, pois, que, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski não o tomou como simples “elo” entre coisas, como muitas vezes interpretado por leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico” (MARTINS, 2013, p. 289).

³⁴ A cultura da lugar a formas especiales de comportamiento, modifica la actividad de las funciones psíquicas, construye nuevos niveles en el sistema de comportamiento humano en evolución.

Pelo exposto, entendemos que, para além da inter-relação entre o professor e o aluno, o elemento mediação na abordagem histórico-cultural é o conhecimento, é ele quem age e interfere como elemento mediador da atividade psíquica. Por isso a necessidade de se compreender a mediação docente para além da relação interpessoal.

Os estudos de Vigotski (2001) evidenciam que o trabalho mediado realizado entre o adulto e a criança é o foco principal do processo de ensino, juntamente com todos os conhecimentos que devem ser transmitidos às crianças por meio de uma organização sistematizada do saber. Em face disso, segundo Martins,

[...] para a psicologia histórico-cultural, a concepção de educação escolar, que, ao promover – pela mediação do ensino – a interiorização dos signos da cultura, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando-lhes o mais amplo alcance (2013, p. 289).

Assim, no próximo item, pretendemos relacionar os conceitos já abordados com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, partindo do pressuposto de que a relação dialética que se firma entre o ensino e o desenvolvimento, com base nos estudos de Vigotski, possibilita o desenvolvimento psíquico do homem.

3.4. O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES/FPS

Por meio das discussões realizadas até então sobre a vida e a obra de Vigotski, evidenciamos contribuições importantes em relação aos resultados que suas pesquisas trouxeram à educação escolar. Em outras palavras, em suas pesquisas o autor enfatiza aspectos que nos permitem relacionar a apropriação do conhecimento científico ao desenvolvimento das possibilidades psíquicas do aluno, processo que contribui com sua humanização e sua formação enquanto sujeito histórico. Por esse motivo, voltamos nossa atenção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Temos ciência de que se trata de um assunto bastante explorado, porém fragmentado e ancorado em visões de mundo divergentes dos pressupostos teóricos defendidos por Vigotski, nos quais o desenvolvimento humano foi analisado dentro da psicologia a partir da base ideológica marxista. De tal forma, levando-se em conta

a complexidade de sua teoria, bem como o fato de ser um conceito muito presente no âmbito da escola, não se esgotam as reflexões a serem realizadas por aqueles que socializam o conhecimento.

Partimos do pressuposto de que se trata de um conceito importante dentro da teoria vigotskiana, tanto que, no Tomo III, no texto *El problema Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*³⁵ (1995), Vigotski manifesta sua inquietação sobre o assunto. Segundo o autor:

A história do desenvolvimento de funções psíquicas superiores constitui um campo totalmente inexplorado da psicologia. Apesar da enorme importância do estudo dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores para entender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade da criança, nenhuma delimitação clara dessa área foi feita até o momento, nem foi levantada a consciência do ponto de vista metodológico ou da abordagem de problemas fundamentais, nem das tarefas colocadas aos investigadores (1995, p.11).³⁶

A preocupação de Vigotski em relação a esse conceito contempla sua preocupação em relação ao método adotado pela psicologia tradicional da época, ou, ainda, a falta de um método capaz de analisar todos os aspectos no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico da criança. Para o autor, esse seria um dos conceitos mais importantes da psicologia genética. Logo, defendeu a ideia de que era preciso “modificar o ponto de vista tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a fim de mostrar claramente esse objeto” (1995, p. 11).

Vigotski confere uma enorme relevância ao domínio da cultura no que se refere ao desenvolvimento psíquico da criança, tanto que, como já mencionado, direcionou estudos na intenção de compreender essa relação. Isso porque, segundo o autor, até aquele momento os psicólogos ainda estudavam o desenvolvimento da criança de forma unilateral. Nessa premissa, considera que

³⁵ O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

³⁶ La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye un ámbito de la psicología totalmente inexplorado. Pese a la enorme importancia que tiene el estudio de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores para comprender y explicar correctamente la totalidad de las facetas de la personalidad del niño, no se ha trazado hasta la fecha ninguna delimitación clara de dicho ámbito, y tampoco se ha tomado consciencia desde un punto de vista metodológico ni del planteamiento de los problemas fundamentales, ni de las tareas que se les plantea a los investigadores.

[...] a concepção tradicional do desenvolvimento de funções psíquicas superiores é, acima de tudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos do desenvolvimento histórico, porque os processa unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, se tem uma compreensão radicalmente errada da natureza dos fenômenos que estuda³⁷ (1995, p. 12).

O autor julgava que o processo de desenvolvimento superior do comportamento permanecia sem explicação e criticava o fato de a psicologia tradicional não analisar o desenvolvimento histórico das funções mentais. De tal modo, segundo Pasqualini, Vigotski

[...] refuta a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas, perspectiva conhecida como pré-formismo. Tal concepção remete à analogia entre o desenvolvimento infantil e os processos de crescimento das plantas, reduzindo o complexo processo de desenvolvimento psíquico a determinações quase exclusivamente biológicas (PASQUALINI, 2009, p. 33).

Não eram realizados, segundo Vygotski, estudos complexos em torno do comportamento do homem, por isso, considera que todos os processos e fenômenos, bem como “todas as funções psíquicas e formas de comportamento estavam sendo estudadas principalmente a partir de suas facetas naturais, sendo investigadas do ponto de vista dos processos naturais que os formam e os integram³⁸” (1995, p. 12).

As concepções psicológicas da época sustentavam a ideia de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estava vinculado ao das funções psíquicas elementares/FPE, o homem era analisado de acordo como o seu desenvolvimento biológico, em um processo que perpassava apenas pela sua maturação cerebral. Por isso, Vygotski confere que, “[...] mesmo a nova psicologia, a objetiva, não conhece outro caminho para o conhecimento do complexo, que é a

³⁷ [...] La concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

³⁸ Todas las funciones psíquicas y formas de conducta se estaban estudiando ante todo desde su faceta natural, se estaban investigando desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran.

análise e o fracionamento; ela só sabe elucidar o conteúdo e dividi-lo em elementos”³⁹ (1995, p. 15).

A saber, destacam-se como funções psíquicas elementares as funções naturais, garantidas pela natureza, isto é, de ordem biológica, possíveis de serem desenvolvidas tanto nos homens quanto nos animais. Como exemplo, citamos a memória imediata ou primitiva e a atenção involuntária, funções desenvolvidas no âmbito dos processos orgânicos em que o comportamento é determinado pela estimulação do meio. Nas palavras de Martins: “Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores” (2016b, p. 15). Outrossim, a autora considera que:

As chamadas funções elementares compreendem os dispositivos naturais, biológicos, que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza calcado no padrão estímulo-resposta, donde deriva o carácter imediato e reflexo da resposta elementar. Os comportamentos baseados nelas apontam uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do organismo ao meio. Todavia, a atividade humana complexa – o trabalho – determinou profundas modificações nessa estrutura de base natural, posto que o homem, diferentemente dos demais animais, superou a relação adaptativa à natureza (MARTINS, 2016a, p. 50-51).

Em contrapartida, as funções psíquicas superiores são exclusividade do homem, produtos da vida social, não biológica. Elevam-se a essa categoria a atenção e a memória mediada, a imaginação, a volição, o pensamento, a fala e ações como ler, escrever estudar, raciocinar, desenhar, imitar, entre outros processos culturalmente desenvolvidos. Funções organizadas por meio de processos funcionais que se encontram na base do desenvolvimento cultural humano. Conforme Castro, as funções psíquicas superiores são “consideradas especificamente humanas, são intencionais, voluntárias e são conscientemente controladas, enquanto que as FPE são reações automáticas, ações reflexas e associações simples de ordem biológica” (2019, p. 55). Desse modo, segundo Martins:

³⁹ Incluso la nueva psicología, el objetivo, no conoce otra forma de entender el complejo, que es el análisis y el fraccionamiento; ella solo sabe cómo aclarar el contenido y dividirlo en elementos.

Ao produzir as suas condições de vida, objetivando-se nos produtos de seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação, deverá ser apropriado pelos seus descendentes. Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho. As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura (2016a, p. 51).

Por conseguinte, Pasqualini destaca que Vigotski “não estabelece, contudo, uma dicotomia entre as funções elementares e superiores; afirma que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores” (2009, p. 34). O fato é que, ao nascer, a criança mergulha na cultura e passa a fazer parte de um grupo, de uma classe social e da história da humanidade. A dependência em relação aos seres mais experientes é quem a coloca no seio das relações sociais, interpessoais e em condições de se apropriar da obra humana – a cultura. Podemos citar, como exemplo, o choro, as expressões faciais e os atos reflexos que ganham significado e tomam forma de sorriso, de tristeza, de medo, passando a ser correspondidos por ações voluntárias.

Perante esse contexto, Vygotski compreende que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por um estágio externo de desenvolvimento, porque a função, a princípio, é social. Este é o ponto central de todo o problema do comportamento interno e externo⁴⁰” (1995, p. 150). Com isso, o autor chama a atenção para o papel da história propriamente dita, decorrendo dessa visão de homem a lei genética geral do desenvolvimento psíquico.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: todas as funções do desenvolvimento cultural da criança aparecem em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica. O exposto acima se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Portanto, um dos princípios básicos de nossa

⁴⁰ Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa.

vontade é o princípio da divisão de funções entre os homens, a divisão em dois do que agora está fundido em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama que os seres humanos vivem (1995, p. 150).⁴¹

Desse modo, fundamentado por uma visão materialista, Vigotski concebe o homem como um ser que se desenvolve no âmbito social. Com suas palavras, “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018a, p. 90 - Grifos do autor). Cabe, porém, esclarecer que ele

[...] não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio. No entanto as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (PRESTES, 2010, p. 36).

Entende-se, assim, que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem naturalmente, mas culturalmente, mais do que isso, a formação dessas funções não acontece de forma individual, e sim por meio de atividades práticas e instrumentais. Igualmente, por meio de apropriações significativas para a vida do sujeito que ressignificam o seu modo de agir e de pensar sobre o mundo. Dessa maneira,

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outra pessoa. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 91).

⁴¹ Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento da consciência e do comportamento da criança não ocorre por acaso, mas por meio das condições históricas e culturais. Por essa razão, reafirmamos que está no campo das possibilidades, dependente das relações sociais, as quais contribuem com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se configuram exclusivamente humanas. Assim, pode-se dizer que

[...] é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano, no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas (MEIRA, 2007, p. 45).

No que se refere à educação escolar, entendemos que essa visão de desenvolvimento humano impõe um compromisso teórico e metodológico para a educação, pois, segundo Vigotski, no texto *Educación de las formas superiores de conducta*, “o desenvolvimento cultural da criança só pode ser entendido como um processo vivo de desenvolvimento, treinamento, luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico” (1995, p. 303).

Por suposto, conferimos à escola um espaço privilegiado, onde o acesso à cultura e aos saberes mais elaborados pode possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno. Interpretando de outra maneira, trata-se de um espaço em que o conhecimento de ordem cotidiana se relaciona com o saber erudito, científico, de forma sistematizada. Um espaço em que os saberes culturalmente cultivados pelo homem passam a ser organizados hierarquicamente em um movimento que visa promover o desenvolvimento do aluno.

Trata-se, pois, de destacar a escolarização como um processo histórico-social cujo alcance na vida das pessoas ultrapassa em muito a unilateralidade das esferas referentes à preparação ocupacional futura das crianças, jovens e/ou qualificação ocupacional de adultos (MARTINS, 2016b, p. 26).

Outrossim, ressaltamos a relevância das atividades propostas pelo professor, bem como as relações que a criança estabelece no interior da escola como fatores que contribuem sobremaneira com o seu desenvolvimento. Na escola, a criança entra em contato com mundo ainda não explorado, cheio de sentidos e significados.

Vejamos que estamos lidando com o campo das possibilidades ao entender que estar na escola não é garantia de desenvolvimento, isto é, tudo vai depender da forma como os conceitos são apropriados.

Ao dizer isso, tomamos como exemplo a criança com deficiência, ou aquela que apresenta algum tipo de comprometimento que exija práticas pedagógicas pensadas e elaboradas de forma que contemplem as suas particularidades. Por muitos anos, e ainda hoje, essas crianças foram tachadas como incapazes por julgamentos que relacionam o seu desenvolvimento biológico como determinante no que se refere ao seu desenvolvimento psíquico. Isto é, por juízos que “expressam uma profunda biologização da sociedade e da educação, que reduzem ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas advindos da situação social e educacional, culpabilizando a vítima pelo seu próprio fracasso” (ASBAHR, 2011, p. 37).

Acrescentamos a esse pensamento crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, isto é, que passam por todos os tipos de situações que comprometem o seu desenvolvimento intelectual. Como não bastassem as diversas situações em que se encontram, carregam consigo um estigma de um problema que lhes é atribuído pela ordem social/cultural.

Em ambos os casos, considerando nossas vivências, dizeres do tipo: “Esse aluno não tem jeito!”, “Ele nunca vai aprender!”. Ou ainda: “A família toda é assim!”, “Veio para a escola só para socializar!”. Continuam sendo dizeres muito presentes no meio pedagógico, em que as situações apresentadas acima servem de justificativas para o desempenho do aluno. Atribuímos a esse tipo de julgamento a dificuldade de uma reflexão teórica crítica em relação a um sistema que isola a escola de seu entorno, não reconhecendo a diversidade cultural que nela se encontra.

Considerando o que nos apropriamos até aqui em relação à teoria Vigotskiana, entendemos que a escola deve abolir pensamentos e, conseqüentemente, ações que derivam de pensamentos irreflexivos, do senso comum. Sem a pretensão de alongarmos o assunto, tomemos como exemplo a análise de Vygotski em relação à criança com deficiência:

Estamos acostumados com o homem lendo com os olhos e falando com a boca. Somente o grande experimento cultural demonstra que você pode ler com os dedos, falar com as mãos e revelar todo o

convencionalismo e mobilidade das formas culturais de comportamento (1995, p. 218).⁴²

Posto isso, partimos da premissa de que todos os alunos podem e devem se desenvolver, e que, antes de julgamentos simples e rasos, cabe a reflexão sobre: Quais funções psicológicas superiores estão preservadas, comprometidas e/ou precisam ser desenvolvidas? O que esse aluno precisa para se desenvolver no contexto da escola? De que tipo de encaminhamento metodológico ele necessita? Quais passos da prática pedagógica podem ser organizados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, de modo sistemático e intencional, para atender às necessidades dos alunos?

A criança deve ter não só a possibilidade, mas o direito, de receber uma formação que promova o seu desenvolvimento psíquico. Assim, os questionamentos supracitados podem e devem ser perseguidos para atender à heterogeneidade presente na escola, “[...] haja vista que essa formação se impõe como uma das condições para que eles, de fato, construam-se como sujeitos históricos, aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem” (MARTINS, 2016b, p. 26).

Ao refletir sobre a teoria de Vigotski, defendemos um ensino que respeite a singularidade de cada sujeito, bem como possibilite o discernimento sobre as suas conquistas, sejam elas emancipadoras, ou ainda, que os oprima e os escravize. Nosso entendimento engloba o juízo de que o capitalismo, no âmbito da escola, visa somente formar trabalhadores adaptados às novas situações. As políticas educacionais são encaminhadas de modo que a organização curricular fique a cargo de habilidades e competências (para o mercado), isto é, pautada em uma pedagogia absolutamente contrária à emancipação humana.

Desse modo, a responsabilidade, por parte daqueles que detêm o saber, é fundamental na busca de alternativas e estratégias que contemplem o desenvolvimento de todos os alunos, cada um com suas particularidades. Isso envolve refletir sobre a “análise da natureza dos conteúdos e atividades escolares, tendo em vista que os mesmos se instituem como lastro sobre o qual se edifica o

⁴² Estamos acostumbrados a que el hombre lea con los ojos y hable con la boca. Tan sólo el gran experimento cultural demuestra que se puede leer con los dedos y hablar con las manos y revela todo el convencionalismo y movilidad de las formas culturales del comportamiento.

psiquismo humano e sua forma mais complexa de expressão: a consciência dos indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 287).

Por meio da apropriação de novos conceitos, significativos para a criança, ocorrem saltos qualitativos em suas funções psíquicas, as quais não são produtos da biologia ou da história filogenética pura da espécie, são sociais, desenvolvidos culturalmente. Desse modo, acreditamos que a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só assim ela pode desencadear os processos de desenvolvimento que se encontram na zona de desenvolvimento iminente.

Agora, no que tange especificamente à educação escolar, Martins considera que,

[...] para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e complexificação do psiquismo, há que se instituir a base de características que se proponham a tanto. Entre tais características, destacamos, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos da realidade, mediando a captação dos mesmos por conceitos lógicos e, sobretudo, pelo domínio dos significados concretos a eles vinculados. Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento de todos os processos funcionais (2013, p. 295).

Nessa direção, partindo do pressuposto de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, como aponta Vigotski em seus estudos, os conteúdos escolares, segundo Asbahr, devem ser pensados e articulados de “maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento” (2011, p. 41). Em outras palavras, o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar.

Assim, a partir do momento em que a criança aprende, desenvolve novas estruturas que se articulam a outros campos do conhecimento, e isso não ocorre de maneira simples e linear; ao contrário, trata-se de um processo complexo de unidade. Nesse caso, o professor pode auxiliar o aluno partindo dos conhecimentos espontâneos, cotidianos, imediatos e que aos poucos vão sendo superados pelo conhecimento científico apropriado na escola. Devido a essas apropriações, “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de

mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior⁴³ (VYGOTKY, 1996, p. 63).

Em face disso, por meio da educação escolar é possível promover o desenvolvimento psíquico, mas não se trata de qualquer tipo de educação. Corroboramos o pensamento de Martins de que “o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola os saberes de senso comum, marcados pela heterogeneidade da vida cotidiana, pelo espontaneísmo, pelo imediatismo e por ações assistemáticas” (2013, p. 297). Do mesmo modo, não se caracteriza como aquele que “esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de ‘conteúdos práticos’ e de conceitos espontâneos, operando nos limites dos pseudoconceitos” (2013, p. 297). Ao contrário disso, as apropriações devem partir dos verdadeiros conceitos científicos, o que implica, como dissemos em outro momento, a transmissão dos conteúdos clássicos. Mais do que isso, significa que o papel da escola é o de garantir aos sujeitos singulares sua humanização.

3.5. A CONSCIÊNCIA

O conceito de consciência abordado nos estudos de Vigotski, nos anos que marcam sua produção intelectual entre 1924 e 1934, é o ponto central do novo método defendido pela Psicologia Moderna no momento em que a psique passa a ser compreendida como uma construção histórica, cultural, por meio de bases materiais, influenciadas pelas relações inter e intrassubjetivas do homem; contrapondo-se às concepções metafísicas e a-históricas da época.

Partindo desse pressuposto, a incumbência da nova psicologia soviética era a de proporcionar outra forma de se pensar o desenvolvimento humano a partir de uma análise científica em relação à sua natureza. Não cabia apenas superar a forma unilateral de se pensar sobre a relação entre o sujeito e o objeto como faziam as teorias precedentes, o importante era compreender a dinâmica entre eles de forma histórica.

43 todo lo que fue al principio exterior (convicciones, intereses, cosmovisión, normas, ética, reglas de conducta, tendencias, ideales, ciertos esquemas de pensamiento) se convierte en interior.

Na Rússia, no contexto das mudanças ocorridas com a Revolução de 1917, tem início a construção de uma psicologia soviética, sendo um de seus desafios iniciais o enfrentamento entre escolas que defendiam a psicologia introspeccionista e escolas que afirmavam novos enfoques da psicologia objetivista ou reflexológica, antagônicas entre si. O primeiro grupo mantinha o foco na consciência como objeto de estudo psicológico, e o segundo grupo, liderado pelo neurologista Vladimir Bekhterev (1857-1927) e pelo fisiologista Ivan P. Pavlov (1894-1936), recusava o estudo de fenômenos subjetivos, definindo a psicologia como ciência do comportamento ou dos reflexos (MINICKI, 2002; RIVIÈRE, 2002 apud NASCIMENTO, 2016, p. 14).

Nessa premissa, Leontiev destaca que “Vigotski foi o primeiro a compreender a necessidade de estudar a consciência no sistema da psicologia marxista [...]”(LEONTIEV, 1983 apud PRESTES, 2010, p. 58). Sua formação lhe deu base para questionar outras correntes psicológicas, tais como a Reflexologia de Pavlov e a Reactologia de Kornilov, correntes que se destacaram na União Soviética, mas se fundamentavam em um materialismo mecanicista, ou seja, distantes dos pressupostos preconizados no método de Marx, que interpretava a história e a realidade dialeticamente.

Ao se apresentar no II Congresso de Psiconeurologia em 1924, Vigotski definiu a consciência como uma questão essencial para a Psicologia. Sua posição sobre o assunto foi explicitada no texto *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos* e, de acordo com Toassa,

[...] demarca a primeira posição de Vigotski no campo metodológico, já imersa num debate que se revelaria crucial para o desenvolvimento de seu enfoque: o introspeccionismo subjetivista *versus* a ciência dos reflexos, objetivista; a psicologia é ferramenta de uma sociedade que se reconstrói na luta de forças revolucionárias e contra-revolucionárias. A nova ciência ganha conotações político-ideológicas e se expande dos laboratórios experimentais para as aplicações sociais (2006, p. 60).

Nesse contexto, sua intenção era justamente criticar a reflexologia, corrente psicológica considerada dominante nos meios acadêmicos da URSS. Para tanto, procurou “romper com as restrições dos grupos acima mencionados, apresentando uma alternativa materialista dialética ao estudo do problema da consciência” (NASCIMENTO, 2016, p. 14).

Referindo-se também a essa apresentação, Lordelo destaca que Vigotski

[...] afirmava que a reflexologia tornava-se mais problemática à medida que investia no estudo de formas de comportamento humano cada vez mais complexas, por conta da definição reflexológica de qualquer comportamento como um sistema de reflexos condicionados. Para Vigotski, resumir todo e qualquer comportamento a tal denominador comum era incorrer em reducionismo; e era também reducionista a atitude de, à maneira do já examinado behaviorismo norte-americano, não levar em conta a consciência como mais uma espécie de comportamento possível de ser observado e estudado (2007, p. 93).

Um dos pontos cruciais abordados por Vigotski nessa apresentação, foi a defesa de que “os eventos da consciência, apesar de não se manifestarem exteriormente, possuíam *existência objetiva*” (LORDELO, 2007, p. 93 – Grifos da autora), posição que causou polêmica durante o evento. Estamos nos referindo a um dos momentos mais marcantes da vida desse pesquisador ao considerar que, após

[...] sua apresentação no II Congresso, Vigotski foi convidado pelo diretor a unir-se ao corpo de pesquisadores de um Instituto em remodelação, no qual, a uma certa distância de Pavlov, avolumavam-se as críticas à idéia de que todo comportamento poderia ser explicado pelo reflexo condicionado (TOASSA, 2006, p. 61).

Como integrante do Instituto, acentuaram-se as pesquisas e os experimentos que direcionaram diversos estudos sobre um novo enfoque: o histórico-cultural. Optamos, então, por apresentar alguns fragmentos que nos inspiram a uma futura discussão.

A saber, Vigotski critica a metodologia adotada pela reflexologia, insinuando inclusive que ela “tropeçou em determinados fatos que qualquer criança conhece perfeitamente⁴⁴”, destacando que, ao “atuar sobre o sujeito com as palavras adequadas, se pode favorecer tanto a inibição como a excitação das reações condicionadas” (1997, p. 5). Por conseguinte, afirma que “a palavra ouvida é um excitante, a palavra pronunciada é um reflexo que cria esse mesmo excitante⁴⁵” (1997, p.12). Nessa perspectiva, defende de forma mais objetiva que,

no sentido amplo da palavra, é na fala onde reside a fonte do comportamento e da consciência. A fala constitui, por um lado, um sistema de reflexos de contato social e, por outro, o sistema preferido

⁴⁴ Tropezó con determinados hechos que cualquier niño conoce perfectamente.

⁴⁵ La palabra oída es un excitante, la palabra pronunciada es un reflejo que crea ese mismo excitante.

dos reflexos da consciência, ou seja, que servem para refletir a influência de outros sistemas (VIGOTSKI, 1997, p. 13)⁴⁶.

Diante ao exposto, Vigotski antevia sua posição sobre a origem social da consciência enfatizando a importância da fala nesse processo. Em relação a isso, Toassa configura que

[...] a maior intimidade com os territórios da língua, literatura e semiologia possibilitou a Vigotski superar o dualismo reflexológico e enxergar na socialidade da linguagem a origem das interações que compõem a consciência humana. Vigotski abraçou a formulação de uma obra materialista que não se recusasse a estudar a consciência, e tampouco fosse capturada nos becos sem saída do introspeccionismo (2006, p. 62).

Outro texto que reflete a preocupação do autor em relação ao estudo da consciência é *A consciência como problema da Psicologia do Comportamento (1925)*, reflexo da primeira conferência realizada por Vigotski no Instituto de Psicologia de Moscou em 1924. Nesse momento, o pesquisador afirma que uma psicologia sem consciência “é impraticável, e os próprios experimentalistas pagam o preço disso em sua atividade científica: expulsa-se a consciência pela porta, ela volta pela janela” (VYGOTSKI apud CLOT, 2014, p. 125). Na conferência em questão, Vigotski, “contradizendo toda a influência intelectual e política de Kornilov, defende que a consciência não pode continuar sendo excluída dos estudos da psicologia do comportamento” (CABRAL *et al.*, 2015, p. 415).

Ao analisar os dois textos, Lordelo considera que há pouca diferença entre um e outro, isto é, entre aquele que se configura como sua apresentação no Congresso de Psiconeurologia e que lhe fez ser convidado para integrar o Instituto de Psicologia de Moscou e aquele que é o resultado de sua primeira fala ao público em seu novo ambiente de trabalho. Ao seu olhar, “a maior distinção entre eles seria que, no segundo momento, o autor abandona a tentativa de buscar dentro da reflexologia ou da reatologia uma metodologia adequada para investigar os fenômenos da consciência” (2007, p. 97).

Ressaltamos que o pensamento de Vigotski culminava com a nova política em face da relevância da ciência e da tecnologia no regime soviético, isto é, dada a

⁴⁶ En el amplio sentido de la palabra, es en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia. El habla constituye, por un lado, un sistema de reflejos de contacto social y, por otro, el sistema preferente de los reflejos de la conciencia, es decir, que sirven para reflejar la influencia de otros sistemas.

necessidade de se “[...] desenvolver uma visão materialista e dialética de ciências naturais e sociais” (TOASSA, 2006, p. 60). Posto isso, situando o autor em seu tempo e espaço, a autora destaca que:

O Vigotski de 1924 procura levar a unidade explicativa do reflexo condicionado às últimas conseqüências, e é com a terminologia da ciência dos reflexos que ele sintetiza algumas de suas primeiras idéias sobre a consciência, linguagem e inconsciente (2006, p. 62).

Não podemos esquecer que a psicologia de sua época era considerada por ele como uma psicologia sem consciência, alicerçada em métodos ultrapassados, incapazes de proporcionar investigações possíveis de compreender as manifestações internas tal como a fala. Por essa razão, a intenção de Vigotski não se pautava em simplesmente sobrepor uma “psicologia sobre a outra com base nos pressupostos teóricos internos de cada uma, mas de, refletindo sobre os pressupostos metodológicos e filosóficos de cada corrente psicológica, reformular a psicologia enquanto ciência” (LORDELO, 2007, p. 91).

Os fragmentos extraídos do texto *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos* (1924) servem de base para afirmar que a palavra, para Vigotski, é a chave para o desenvolvimento da consciência, que está intimamente atrelada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De tal modo, Castro considera que “[...] a consciência e as FPS não se desenvolvem nos aparatos biológicos, não estão prontas desde o nascimento, elas amparam, socialmente, a formação da personalidade humana” (2019, p. 82).

Pautando-nos ainda no pensamento da autora, configuramos que a “consciência só aparece nas relações mediatizadas entre o homem e a natureza. Na relação de trabalho entre eles surgem os instrumentos e os signos, historicamente e socialmente construídos nessa relação” (CASTRO, 2019, p. 82). Logo, “[...] a consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens” (LEONTIEV apud CASTRO, 2019, p. 83.). Assim, as condições vivenciadas pelos sujeitos em sociedade podem possibilitar ou não que seu desenvolvimento psíquico avance ao nível mais elevado: o de consciência.

Souza e Andrada (2013), com base no pensamento de Leontiev (1978), destacam que o autor

[...] assinala que o desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem é algo que foi e vem sendo conquistado e transformado nas interações entre o sujeito e a atmosfera histórico-social. [...] É por meio da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho e da comunicação e inter-relação exigida nesse contexto de produção que o sujeito se desenvolve (LEONTIEV, 1978 apud SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359).

Portanto, a consciência pode ser interpretada também como algo que dá sentido e significado a tudo aquilo que o sujeito elabora e se apropria no seu processo de desenvolvimento. Outrossim, “ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado deste processo, o humano adquire um saber de si, do outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia esta ação” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359). Em outras palavras, ter consciência é ter clareza sobre a vida e, assim, ter a possibilidade de agir e recriar a realidade.

A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. Neste sentido, ela é o próprio devir humano. Aqui se considera que a fala apresenta-se como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois ela permite que o sujeito se comunique, faça a mediação da cultura e, além de favorecer a apropriação do externo, promove a apropriação de si mesmo e este saber-se de si passa a ser um fato da consciência (VIGOTSKI apud SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359).

Face ao exposto e considerando nossas limitações por se tratar de um conceito complexo que demanda muito estudo e amadurecimento, porém, procurando dialogar com os objetivos desta pesquisa, intencionamos discutir a formação da consciência humana relacionando-a aos processos educativos questionando-nos em que medida a escola pode contribuir com esse processo.

Em primeiro lugar, compactuando com Asbahr (2014, p. 270), conferimos a real necessidade de se ter uma nova organização social que permita superar a sociedade capitalista. Entretanto, sem partir de pensamentos ingênuos ou de afirmações simplistas de que a escola pode mudar o mundo, defendemos que, por meio da apropriação do conhecimento científico pensado e articulado com a realidade, tem-se a possibilidade de proporcionar meios de transformações no sujeito que, conseqüentemente, passará a pensar e se posicionar de outra maneira.

É claro que ninguém ensina outrem a ter consciência, principalmente porque não estamos falando simplesmente de um conteúdo, mas de um conceito que é interiorizado por meio das apropriações significativas que o sujeito estabelece no interior da escola em consonância com suas vivências. Por esse motivo, corroborando o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos, espera-se que a consciência passe por um

[...] agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza (ou para dominá-la, como se dizia no passado, antes que se tomasse consciência da destruição que o homem vem operando sobre o planeta). A consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades. Diferente dos animais que agem guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados (2005, p. 29).

A partir disso, entendemos que os conteúdos abordados no interior da escola precisam fazer sentido e ter significado para o sujeito para que o ensino não se restrinja apenas à memorização de fatos e dados, o que não contribui em nada com o desenvolvimento da sua consciência e priva os alunos de terem imaginação. Em outras palavras, é preciso que as práticas sejam bem articuladas para que a escola não contribua com o desenvolvimento de uma consciência alienada. Consequentemente, estamos diante de um dos grandes desafios da escola que é o de fazer com que a aprendizagem faça sentido para os estudantes.

Nesse contexto, considerando a análise feita por Asbahr (2011) em relação à obra *Actividad, Conciencia, Personalid*, de Leontiev (1983), interpretamos que os conteúdos escolares precisam ser organizados de modo que assegurem saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito. De outra maneira, o conteúdo proposto pelo professor deve ser o mesmo conscientizado pelo aluno; logo, a prática da leitura, da escrita e do cálculo deve ser organizada de uma forma leve o aluno a refletir.

Segundo Asbahr, para que a aprendizagem seja consciente o sujeito, no caso a criança, “necessita saber por que precisa estudar” (2011, p. 97). Assim, a autora considera que

a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações (2011, p. 98).

Na escola, não é produtivo apenas encher as paredes de cartazes, passar cópias excessivas no quadro, fazer com que os alunos reproduzam atividades sem significado ou decorem mecanicamente conteúdos que serão cobrados em futuras avaliações. Ao fazer isso, a escola estará contribuindo com um sistema alienante que induz de todas as formas ao pensamento irreflexivo.

Sem aprofundar a discussão, mas considerando que não podemos fechar os olhos para o contexto atual, destacamos, como exemplo, a implantação dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada e homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma política pública que, ao nosso olhar e ao de muitos especialistas da área, está alicerçada em uma base conservadora e privatizante. Apesar de o documento (BNCC) ser considerado democrático, ao ser discutido em vários segmentos, seu texto acentua o cenário crítico de exclusão e intolerância que se apresenta. Pode-se dizer segundo Branco, que esse documento: “conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional” (*et al.* 2018, p. 48).

Ainda, para Gonçalves, devido ao

[...] percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato. Tal afirmativa se justifica porque as alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas (GONÇALVES apud BRANCO *et al.*, 2018, p. 48).

Nossa preocupação em relação a isso se deve ao fato, também, de que currículos bem estruturados, pautados em perspectivas críticas como a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico-dialético, que defendem práticas emancipadoras, passaram por recentes reestruturações pela

obrigatoriedade de contemplar os preceitos da BNCC (2017), que conduz a educação infantil a trabalhar com base em campos de experiência e o ensino fundamental com base em competências e habilidades.

Uma política totalmente contraditória ao proposto por ambas as perspectivas teóricas que defendem a universalização do ensino em suas máximas possibilidades, por apresentar um currículo que, além de fragmentar o saber, retira o caráter científico dos conteúdos e minimiza temas culturais que valorizam a heterogeneidade presente na escola. Preocupação maior gira em torno dos currículos que nem chegaram a contemplar uma perspectiva emancipadora e foram construídos seguindo especificamente os pressupostos da BNCC.

Em nosso entendimento, trata-se de um retrocesso que deixa para trás até mesmo os princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, sem delongas, mesmo com todas as suas limitações, ainda demonstravam certa preocupação com os conteúdos. Diante dessa discussão, por meio de uma análise crítica, não podemos deixar de considerar que essa política não considera a real condição em que as pessoas vivem em nossa sociedade, bem como o seu acesso aos bens materiais e culturais.

Todavia, mesmo diante de tantos retrocessos, acreditamos que a escola deve desenvolver novos métodos que permitam aos alunos desafiar todo e qualquer tipo de prática antidemocrática. Nesse sentido, Vigotski se torna muito importante para pensar a escola de hoje por entender o desenvolvimento como uma revolução interna e externa do sujeito. O conteúdo científico possibilita o desenvolvimento do pensamento, contribuindo com o desenvolvimento do aluno. Almeja-se, entretanto, que a escola possibilite o desenvolvimento da consciência da classe dos menos favorecidos, dos trabalhadores. Inserida nesse contexto, acreditamos que a universidade pública pode contribuir com esse processo ao formar professores conscientes da luta de classes.

Posto isso, seguimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, não posso deixar de mencionar que de tudo o que me foi possibilitado no decorrer dos dois anos dedicados a esta pesquisa, pensar a educação escolar sob a perspectiva criada por Lev Semionovitch Vigotski é mais do que discorrer sobre as suas ideias ou de pesquisadores que dialogam com o seu pensamento. Antes de tudo, implica assumir uma posição política e ideológica alinhada com os pressupostos desta teoria: a psicologia histórico-cultural. É essa posição, enquanto educadora, que assumo ao defender que uma prática sistematizada, humanizada e não excludente, é capaz de prestar grandes contribuições ao desenvolvimento psíquico do aluno.

Assim, retomando os passos da pesquisa, na busca de refletir sobre o objetivo proposto no primeiro capítulo, abordamos a teoria marxiana para identificar como o materialismo histórico-dialético subsidiou os estudos de Vigotski na criação da psicologia histórico-cultural. Este estudo propiciou a aproximação em relação ao pensamento de Marx e os motivos que o levaram a desenvolver, em conjunto com Friedrich Engels, esse método. Conferimos que ambos propuseram a criação de um sistema teórico que tinha a emancipação humana como fim, ao passo que defendiam a revolução como meio. Um estudo difícil, mas que contribuiu com a superação de minhas limitações teóricas.

Em relação à escolha desse método, evidenciou-se que muitos fundamentos ontológicos e socioculturais presentes na psicologia histórico-cultural têm como origem a obra de Karl Marx e Friedrich Engels. Vigotski apropriou-se desses autores no sentido de superar os enfoques idealistas e mecanicistas vigentes na psicologia da época. Entendemos que o materialismo histórico-dialético se mostra como uma ferramenta necessária para interpretar a realidade tal como ela se apresenta, sob bases concretas, alienantes e contraditórias. Compreensão fundamental quando se discute a educação escolar.

Por conseguinte, no segundo capítulo, estudar o contexto histórico e cultural vivenciado por Vigotski permitiu maior proximidade com a obra e com o pensamento do autor. Decifrar as “entrelinhas” ajudou a entender os desdobramentos que envolvem sua teoria, no sentido não só de compreender a natureza da sua obra, mas de evitar equívocos que descaracterizam seu pensamento. Concebida como

uma teoria revolucionária, marxista, não só pelo período histórico em que foi criada, mas, essencialmente, por romper com padrões pré-estabelecidos de interpretar a consciência humana, sem desconsiderar o contexto histórico e cultural do sujeito.

Constatamos que Vigotski passou a ser denominado como psicólogo no decorrer da sua trajetória intelectual devido aos estudos, pesquisas e experimentos que realizou na psicologia em face de inquietações pessoais. Motivado por essas inquietações, passou a analisar o desenvolvimento humano sob outro enfoque, ao passo que é impossível negar os fundamentos marxianos presentes em sua obra. Seu desempenho na psicologia é incontestável. Nos seus poucos anos de vida, mostrou-se comprometido com o movimento revolucionário em direção à formação de um novo homem e de uma nova escola que estava em pauta naquela sociedade.

Entretanto, chamamos a atenção para sua postura enquanto educador. Observamos que, embora sua trajetória tenha se efetivado na psicologia, avançando em sistematizações que viriam constituir a psicologia histórico-cultural, sua produção esteve comprometida com a concretização de uma ciência da educação calcada no máximo desenvolvimento humano e na formação da consciência.

Pesquisar sobre a vida de Lev Semionovitch Vigotski e os caminhos que ele percorreu até chegar à criação da psicologia histórico-cultural, clarificou conceitos importantes que, no decorrer da prática pedagógica, se apresentam de forma isolada, fragmentada e descontextualizada, tais como: instrução, traduzido como aprendizagem, fala como linguagem e zona de desenvolvimento iminente como zona de desenvolvimento proximal. Os equívocos submetidos a esses conceitos levam a uma falta de clareza, à fragilidade teórica e comprometem a atuação do professor. Retomamos o conceito de zona de desenvolvimento iminente, por se tratar de um dos mais banalizados no processo de tradução quando a obra desse pesquisador chegou ao Ocidente na década de 1980 e deparamo-nos com inúmeras interpretações que levam ao entendimento de que o desenvolvimento se configura como processo linear, obrigatório, que segue etapas. Entretanto, entendemos que não é a isso que o autor se refere. Vigotski considerava que o desenvolvimento segue permeado por crises, rupturas, dentre outras inconstâncias, mas, acima de tudo, é um processo dinâmico. Por meio das relações que o sujeito estabelece desde o seu nascimento, “vai dominando os meios culturais particulares criados pela humanidade, no curso do desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 1997, p. 347).

Cabe à escola, portanto, socializar esse conhecimento sistematicamente, para que seja apropriado.

Todavia, infelizmente, os afazeres diários dentro e fora da escola, atrelados à sobrecarga que envolve questões burocráticas e pessoais, impedem que muitos professores pesquisem e desfrutem da riqueza cultural e intelectual que permeia sua prática.

Sinalizamos, porém, que os equívocos cometidos na obra de Vigotski, além de envolver questões referentes às limitações e à interpretação do tradutor que se dispõe a traduzir, envolvem aspectos provenientes de questões políticas e ideológicas.

Todos esses elementos, ora citados, podem contribuir para uma prática não humanizadora e excludente.

Por conseguinte, destacamos que a tese da Prof.^a Dr.^a Zoia Prestes, já referenciada, além de denunciar equívocos e distorções, contribuiu com ricas informações no sentido de possibilitar que estudiosos de Vigotski tenham maior intimidade com sua trajetória.

Ainda, chamamos atenção para os modismos e para a apropriação indevida e distorcida das ideias de Vigotski que podem alterar o significado de um universo conceitual importante para o campo educacional, em função de interesses conscientes, que legitimam concepções contrárias à do autor. Essa apropriação indébita de suas ideias, esvaziada de sentido, contribui com um processo educacional que, em última instância, leva ao desenvolvimento humano, o que me faz refletir insistentemente que ainda temos muito que aprender com Vigotski. Para tanto, motiva-me saber que, no contexto atual, pesquisadores já referenciados empenham-se em traduzir seus escritos direto do original, o que dá mais segurança em relação à natureza das suas ideias e, conseqüentemente, ao trabalho da educação escolar.

No terceiro capítulo, refletimos sobre a relevância de uma prática intencional, pensada e articulada com a realidade sob o viés de uma teoria revolucionária como a histórico-cultural, no que se refere ao estudo do desenvolvimento humano. Sugerimos que a prática, sob esse viés, precisa considerar o desenvolvimento como parte de uma totalidade, não estando restrito ao ambiente escolar, mas considerando que diversos fatores – sejam eles orgânicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos – fazem parte desse processo.

Sob esse olhar e com referência a tudo o que foi estudado, compreendemos que a escola pública, como parte dessa totalidade, sempre foi e continua sendo refém dos desmandos de um sistema desumanizador – o sistema capitalista –, que não a considera de outra forma senão como um espaço de formação para o trabalho alienado. Averiguamos que o trabalho nesse sistema segrega, incapacita e não promove a emancipação do homem enquanto sujeito histórico. Ao contrário disso, no que concerne à teoria marxiana, o trabalho é compreendido como condição universal para que o homem se torne humano, pois liberta, medeia, regula e controla a natureza humana propiciando novas formas de agir e pensar sobre ela.

Constatamos, no entanto, que esse sistema impõe sobre a escola políticas educacionais que sugerem práticas contraditórias ao que compreendemos como humanizadoras, intensificando a precarização intelectual e material sobre ela. A formação continuada é esvaziada de reflexão teórica e o acesso à tecnologia ainda é escasso. Isso contribui para que esse espaço deixe de ter a sua real função de existência, ou seja, de ensino por meio da apropriação cultural. A alienação e a exclusão dos bens materiais e culturais implica um aleijamento que exclui uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive uma educação escolar de qualidade. Com isso, entendemos que as ideias de Lev Semionovitch Vigotski propostas nas décadas de 1920 e 1930 na URSS em função da construção de uma nova escola e outra sociedade continuam atuais e deveriam ser aplicadas a realidade que estamos presenciando.

À vista disso, quando nos dispomos a fazer uma pesquisa pautada em uma concepção revolucionária, foi por acreditar, justamente, que é de uma revolução que precisamos no âmbito da educação. Partindo da contrariedade, é preciso encontrar meios para que a escola exerça sua função social de desenvolver práticas pautadas na totalidade, na historicidade e na concepção de homem e de mundo compreendidas pela psicologia histórico-cultural. É preciso compreender o homem como um ser integral e contribuir para que ele desenvolva reflexões críticas e conscientes. De tal modo, ressalta-se a importância de compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada e, conseqüentemente, a atuação do professor, o que exige um posicionamento crítico e consciente frente às inúmeras determinações que a permeiam.

Pelo exposto, concordamos com Favoreto quando diz que

[...] o campo educacional não é construído com base em interesses homogêneos, não é resultado de um processo linear, mas, sim, de um processo de lutas. Lutas travadas entre os homens quanto às formas de produzir a vida e as idéias. Lutas com o passado, quando este impede o novo de dar um passo à frente; lutas no presente, quando, diante das novas necessidades e incertezas do futuro, os homens se confrontam e produzem as mais diversas propostas de reformas sociais e educacionais (2008, p. 14-15).

Considerando os retrocessos presenciados no contexto atual, podemos dizer que estamos em um cenário de lutas. Contudo, nos apropriando do discurso de que “cada um luta com a arma que tem”, enfatizamos que nossa arma não tem gatilho. Nossa arma é a história, o conhecimento, a sabedoria. São os livros, a educação! Indo além, é o respeito pelas diferenças, pelo outro, independente de suas características, de suas condições e opções de vida.

Ainda, compreendemos que, ao se apropriar da categoria trabalho, Vigotski defende que as relações que o homem estabelece durante a vida são sempre mediadas por signos e instrumentos (ferramentas), que propiciam e facilitam a sua interação com o meio. O autor entende como signos “[...] a estimulação condicional criada artificialmente pelo homem e usada como meio de dominar o comportamento [...]” (1995, p. 82). Partindo dessa problemática, a atividade humana não é regida apenas pelas leis genéticas oriundas da própria espécie, como ocorre com os demais animais. Amparado pelos estudos de Marx, Vigotski defende que o homem é regido pelas leis histórico-sociais desenvolvidas por ele próprio ao longo da história da humanidade, e mais, que a vida em sociedade cria a necessidade, no homem, de subordinar o seu comportamento frente “[...] às demandas sociais e, ao mesmo tempo, formar sistemas de sinalização complexos, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo⁴⁷” (1995, p. 86). As relações estabelecidas socialmente entre o homem e a natureza, mediadas pela atividade humana, possibilitam que ele supere conexões primitivas, definidas como funções elementares, por meio de conexões complexas e interdependentes que se desenvolvem dialeticamente.

Outro elemento não menos importante de que foi possível nos apropriarmos com o decorrer deste estudo e que se encontra estreitamente relacionado ao objeto

⁴⁷ Exigencias sociales y forma, al mismo tiempo, complejos sistemas de señalización, medios de conexión que orientan y regulan la formación de conexiones condicionadas en el cerebro de cada individuo.

de estudo da pesquisa é que, para explicar a gênese do pensamento psíquico, Vigotski considerou a necessidade humana de dominar a realidade objetiva e concreta que se apresenta. Isso nos remete ao entendimento de que a consciência não está dada a priori, ou seja, tanto a consciência humana quanto as funções psíquicas superiores não nascem com o sujeito. Não se trata apenas de um processo de maturação biológica, ela se constitui por meio das relações estabelecidas socialmente, articuladas com a cultura produzida pela humanidade.

Observamos que Vigotski não nega a importância do biológico sobre o desenvolvimento do sujeito, mas considera que, por meio da apropriação cultural, em um salto qualitativo ele supera a dicotomia que existe entre a mente e o corpo. Compreender isso é fundamental. Os estudos do autor evidenciam que somos seres culturalmente desenvolvidos. Nessa lógica, retomando o pensamento de Marx de que não é a consciência do homem que determina o ser, mas o ser social quem determina a consciência, quanto mais apropriações simbólicas e qualitativas tivermos, mais propensos estaremos ao desenvolvimento das nossas possibilidades psíquicas. Acrescentamos a esse pensamento, o entendimento de que cada sujeito é um ser singular que aprende por vias distintas; assim, o professor, em sua prática, precisa encontrar meios de contribuir com as limitações que se apresentam sobre ele no âmbito social.

Em face disso, remeter a educação escolar aos pressupostos da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético nos leva a perceber que a prática educativa precisa superar o mundo das aparências, dos conhecimentos rasos e simples que não contribuem com o desenvolvimento psíquico do aluno. Por isso, a escola não deve se limitar a ensinar o aluno a ler e a escrever, mas propiciar meios, alicerçados no conhecimento científico, de desenvolver a sua personalidade singular e criativa, que o sistema capitalista engoliu em função da acumulação de um capital que atualmente se concentra nas mãos de uma minoria. Sem essa consciência, não teremos lutas e, sem lutas, continuaremos diante de um cenário alienante e desumanizador de subsistência.

Nessa acepção, os estudos de Lev Semionovitch Vigotski contribuem no sentido de compreendermos que a cultura, que há muito vem sendo negada, precisa ser socializada na escola, considerando seu poder transformador na subjetividade do sujeito. E mais: que o processo de escolarização fundamentado nesses pressupostos evidencia uma nova forma de pensar sobre a instrução do aluno.

Sabemos que os pressupostos da psicologia histórico-cultural na escola apresentam-se ainda de maneira tímida, fragmentada, descontextualizada. Entretanto, é preciso lembrar, porém, que o que defendemos não se trata de um projeto de governo, longe disso. Está presente em alguns currículos escolares graças à resistência de educadores que compreendem que uma teoria psicológica como esta, em conjunto com uma concepção pedagógica crítica que se fundamenta dos mesmos princípios filosóficos e metodológicos, contribui com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos e caminha em direção à formação da consciência.

Entretanto, como educadora, estudiosa de Vigotski, acredito no poder transformador que a educação escolar proporciona a cada sujeito singular que nela está – estamos em déficit em relação a isso. É por esse aluno e, também, pelo professor, que, envolvido nos afazeres diários, não tem a oportunidade de estudar, que empreendi esforços em apontar as contribuições dos estudos desse pesquisador para a educação escolar.

Enfim, vejo que muitos desistiram, outros estão adormecidos ou incrédulos com o futuro que se apresenta para a educação. Realmente não tem sido um período fácil, caracterizado por grandes retrocessos. Contudo, sigamos firmes ao lado dos que resistem, defendem uma escola para todos e acreditam que a educação escolar pública, laica, gratuita e de qualidade pode fazer diferença significativa e qualitativa na vida do aluno que deposita nela os seus ideais.

Sem mais delongas, esta pesquisa é reflexo de um estudo teórico denso, cansativo, crítico, mas, acima de tudo, muito gratificante e enriquecedor. Creio que o dever a que nos propomos foi cumprido, mas fica a certeza de que nossos estudos não chegaram ao fim, há muito conhecimento que ainda precisa ser apropriado. Resta-nos a certeza de que, enquanto estivermos vivos, estaremos propensos a aprender, lutar e resistir!

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, Assis, p. 1-13, 2010. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis.

ASSUNÇÃO, Diana. **A questão da mulher na Revolução Russa**. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/A-questao-da-mulher-na-Revolucao-Russa>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.

BEATÓN, Guillermo Arias. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 19-35.

BERNARDES, Maria Eliza M. Método de investigação e a teoria histórico-cultural: a relação indivíduo - genericidade na educação. In: **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (Org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. 170 p.

BOCCATO, Vera Regina C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 21, p. 47-70, 31 ago. 2018. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/5087/pdf_1>. Acesso em: 31 dez. 2019.

CABRAL, Daniel Welton Arruda *et al.* Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-rei, p. 412-422, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n2/17.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Progressiva, 2008.

CASTRO, Solange de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas. 2019. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus de Cascavel, PR.

CLOT, Yves. Vygotski: a consciência como relação. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 124-139, 2014. FapUnifesp (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000600013>.

COLE, Michael *et al.* Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 3-4.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 21, n. 71, p.79-115, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200004>.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Fernando. **A vida íntima de Karl Marx**. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/a-vida-intima-de-karl-marx/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DUAYER, Mario. Apresentação. In: MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858 - Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 13-32.

ENDERLE, Rubens. Apresentação. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 11-26.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch**. 1890. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>>. Acesso em: 19 maio 2019.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ridendo Castigat Mores, 1876. Versão para eBook. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ENGELS, Friedrich. Discurso diante do túmulo de Karl Marx. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 367-368, 29 maio 2018. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26655>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Shima. Psicologia, educação escolar e marxismo ou de quando o homem não nasce pronto. In: NAGEL, Lizia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018. Cap. 9. p. 191-2014.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008 (tese de doutorado).

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390/6071>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. Dialéticas históricas: de Hegel a Marx e Engels. In: SILVA, A. N. da; FREITAS, M. C. C.; PAIVA, I. B. **Marxismo, ciência e sertão: coletâneas de ensaios críticos**. Fortaleza, CE: EDUECE, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. mai./jun. 1995.

GORENDER, Jacob. **Apresentação**. In: MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: Do liberalismo burguês ao comunismo. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 21-27.

HANFMANN, E.; VAKAR, G. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em Educação** organizadores Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – A Cidade de L. S. Vigotski – Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: VERESKI – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS. **Estudos sobre as perspectivas histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-27.

JINKINGS, Ivana; BACKES, Marcelo. Nota à edição. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel, 1843**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 7-10. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus.

KRAVTSOV, Guenadi. As Bases Filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. In: VERESKI – Cadernos acadêmicos internacionais. **Estudos sobre a perspectivas histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014.p. 29-42.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344 p.]

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. A Revolução Soviética e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 73-100.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 537-544, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102>.

LORDELO, Lia da Rocha. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski**: Uma reflexão epistemológica. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 201737722011000400019. Disponível em: <http://novo.more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia del ser social**: El trabajo – textos ineditos en castellano. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Org.). **Currículo Comum para**

o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016a. p. 41-79.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, Sp: Autores Associados, 2016b. Cap. 1. p. 13-34.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia.** São Paulo: Global Editora, 1985. Tradução e Introdução: José Paulo Netto. Disponível em: <http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/marx_miseria-da-filosofia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MARX. Karl. **O Capital.** V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: seguida das Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Moraes, 1998. p. 107-111. Cap. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** [Introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** Fonte Digital: Ridendo Castigat Mores, 1999. Versão para eBook. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARX, Karl. **A Sagrada Família.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel, 1843 / Karl Marx.** Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus [Supervisão e notas Marcelo Backes]. - [2. ed revista]. - São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica / Karl Marx.** Prefácio [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução: Nélio Schneider - São Paulo: Boitempo, 2010b. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O Capital: Livro 1.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, p. 105-114, 2007. Jul.-dez. Disponível em:
https://www.academia.edu/20059946/MATERIALISMO_HIST%C3%93RICO_E_DIAL%C3%89TICO_uma_discuss%C3%A3o_sobre_as_categorias_centrais. Acesso em: 26 abr. 2019.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MOREIRA, Ana Samilly Alexandre. **O trabalho docente no contexto de reestruturação do capital e da recomposição do mundo do trabalho**. 2018. Disponível em:
<http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-17342-13072018-090413.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.) **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa Maringá: Eduem, 2015.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Estudo do tema “hábito” na teoria de Lev S. Vigotski. **Memorandum**, Belo Horizonte: UFMG, p.13-37, 2016. Disponível em:
<<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp>>- Acesso em: 15 dez. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações acerca d’*A Ideologia Alemã*. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 81-86, jul. /dez. 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PADILHA, Anna Maria L.; POLON, Gabriela X. P. Apontamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano: desafios e possibilidades para a educação escolar. **Revista Educação em Foco**, ano 20, n. 32, p. 79-99, set./dez. 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo

educacional. Brasília, 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas.... In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Cap. 6. p. 57-71.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas - Brasil, v. 29, n. 3, p. 327-340. Jul.-set. 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento-revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 4, p. 254-271. Jan.- Jun. 2017.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. D. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RICCI, P. S. P.; CAMBAUVA, L. G.; LEITE, H. A. Apresentação do grupo de estudos em Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC-UEM): a importância do resgate de seus pressupostos teórico metodológicos. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015, v. 1, p. 153-168.

RIVIÈRE. Angel. **La psicologia de Vygotski**. Madrid: Visor, 1984.

ROMANELLI, Guilherme. **A elaboração de conceitos musicais em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Curitiba. 2008. Tese de doutorado (não defendida) da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE da UFPR. Trabalho inédito.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior**: vozes e significados. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Passo Fundo, v., n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações.** 2019. 129 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SFORNI, Marta S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera capellini, Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Farias; JÚNIOR, Antonio Paulino de. Leontiev e o desenvolvimento humano: implicações educacionais. In: NAGEL, Lizia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira.** Maringá: Eduem, 2018. Cap. 8. p. 173-189.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Nota pública da sbpc em defesa das ciências humanas e sociais.** 2019. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-se-manifesta-em-defesa-das-ciencias-humanas-e-sociais/>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 355-365, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005>. Acesso em: 31 dez. 2019.

TOASSA, Gisele. **Conceito de Consciência em Vygotski.** Psicologia USP, n. 17(2), São. Paulo, p.59-83, 2006.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vygotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural.** 2009. 348 f. Tese (Doutorado). Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele. Vygotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos (USP)**, v. 30, p. 49-66, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.** Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. Educação como processo de formação humana e como prática social. In: NAGEL, Lizia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira.** Maringá: Eduem, 2018. p. 215-238.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vygotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; SIMÃO, Márcia Buss; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. Entrevista com Dr^a. Zoia Prestes. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, ago. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p140>>. Acesso em: 09 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n30p140>.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, 1997.

VIGOTSKI, L. S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia: Uma Investigação Metodológica. In: **Teoria e Método em Psicologia** (2a ed.). (Tradução? C. Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Manuscrito originalmente concluído em 1927).

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (Tradução: P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Obra originalmente concluída em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski** sobre os fundamentos da pedagogia. Org. [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a, 176p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018b, 128p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 103-119.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: **Obras Escogidas**. TOMO I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Madrid: Visor [1927] 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. 1930. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>.
Acesso em: 23 dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.