



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A OBRA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI:

CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES

JEANI ESCHER SCHMIDT

CASCAVEL - PR

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A OBRA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI:

CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES

JEANI ESCHER SCHMIDT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

CASCADEL - PR

2019

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

Schmidt, Jeani Escher

A obra de Lev Semionovith Vigotski: conceitos e interpretações / Jeani Escher Schmidt; orientador(a), Elisabeth Rossetto, 2019.
129 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Vigotski. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Conceitos. 4. Interpretações. 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



JEANI ESCHER SCHMIDT

A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações

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)

Douglas Christian Ferrari de Melo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Jane Peruzo Iacono

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

Ieda Maria Kleinert Casagrande

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

Cascavel, 21 de março de 2019

Dedicatória

Ao meu pai Alceu, por me encorajar diante dos desafios que tive que enfrentar, e a minha mãe Dasi (in memoriam) por ter sido um exemplo de mulher batalhadora na minha vida. Ao meu esposo Odair e meus filhos Arthur e Pedro, que me apoiaram, foram pacientes, compreensivos e respeitaram meus momentos de estudo em busca da realização desse sonho. Às minhas irmãs Sheila, Leila, Angela e Fabiane, porque ter vocês como irmãs é saber que sempre terei as melhores amigas. Em especial a minha sobrinha Carolina, por ser motivação para minha qualificação pessoal e profissional na área da Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de realizar mais esta conquista. Agradeço por cuidar de mim e da minha família, por me ajudar a seguir em frente e superar as dificuldades do caminho.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Elisabeth Rossetto, minha orientadora, que dedicou sua atenção e não mediu esforços para que eu pudesse dar o melhor de mim na escrita e concretização dessa pesquisa.

Meu muito obrigada aos professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Unioeste de Cascavel-Pr, pelas contribuições para minha formação.

Agradeço os funcionários do PPGE, que exercem seu trabalho com profissionalismo e são muito atenciosos.

Sou imensamente grata a você, Claudia Dallagnol, por dividir comigo momentos bons e os ruins também. Obrigada pelo sorriso, pelo carinho, pelas longas conversas e por estar presente em momentos importantes da minha vida.

Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para agradecer o amor e a disponibilidade de uma pessoa que em muitos momentos das nossas vidas, nos estende a mão amiga e nos oferece aquele delicioso bolo de chocolate, uma cama quentinha, um colo, conversa conosco e nos dá conselhos. A você, tia Juliana Escher, minha gratidão por tudo o que tem feito por mim.

Obrigada Gabriela, por ser essa sobrinha estudiosa que nos enche de orgulho e pela disposição e atenção dispensadas para tradução dos meus textos.

Às minhas irmãs Leila e Angela quero agradecer do fundo do coração, pela ajuda na leitura e compreensão de textos, correção de erros e melhora da escrita.

Quero agradecer aos colegas de turma e de orientação que aprenderam comigo e

me ensinaram muito com suas experiências pessoais e de estudo. Também compartilharam momentos de alegria, viagens, conversas e boas risadas, que ficaram guardados na memória.

À UFFS agradeço por me permitir, em um primeiro momento, cursar o mestrado paralelamente ao trabalho e, posteriormente, conceder o afastamento integral para a conclusão da pesquisa.

Agradeço especialmente à banca de qualificação e defesa, as Professoras Dra. Jane Peruzo Iacono, Dra. Ivete Janice de Oliveira Broto, Dra. Ieda Maria Kleinert Casagrande e o Professor Dr. Douglas Christian Ferrari Melo, pela disponibilidade em aceitar o convite para participar e compartilhar comigo deste momento tão importante em minha carreira acadêmica.

A todos aqueles que de alguma forma interferiram na realização do meu mestrado, pois proporcionaram aprendizado para diferentes aspectos da minha vida.

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovitch: conceitos e interpretações**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO: Esta pesquisa traz como temática central, traduções e interpretações deturpadas e equivocadas de conceitos importantes da obra de Lev Semionovitch Vigotski. Apresenta uma discussão a respeito da censura e da proibição dos seus escritos, que resultaram em cortes e exclusões do teor político, ideológico e marxista das ideias de Vigotski. Para tanto, após identificarmos os problemas de maior impacto em relação a sua obra, investigamos 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. A pesquisa caracteriza-se como teórico/bibliográfica, de natureza exploratória e de abordagem qualitativa, fundamentada na obra de Vigotski traduzida para o espanhol, e em traduções e produções brasileiras existentes a respeito do assunto. Buscamos conhecer o contexto da vida e da obra do autor; as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético que influenciaram a Psicologia Histórico-Cultural; as semelhanças e as divergências entre os significados de cada conceito e a sua nomenclatura. Os resultados evidenciam que na tradução do russo para o espanhol, Vigotski utiliza os conceitos linguagem e fala com a respectiva nomenclatura e com significados diferentes. Nas produções brasileiras os autores não fazem referência ao processo da fala, utilizam apenas o termo e o significado de linguagem para se referir ao processo estudado por Vigotski como fala. Sobre os conceitos de instrução e aprendizagem, constatamos que no espanhol se utiliza o termo instrução assim como no russo. No português o termo utilizado é aprendizagem. Em ambos os idiomas o significado dos termos não condiz com o significado que possui o termo instrução no idioma russo. Em relação aos conceitos atividade do brincar e brinquedo, nossa pesquisa mostrou que no espanhol o conceito foi traduzido como jogo. No português a nomenclatura usada é brinquedo, e, embora, a tradução correta do russo para o português seja atividade do brincar, o significado dos conceitos nos três idiomas coincide. Quanto aos conceitos criação e arte, evidenciamos o uso dos dois termos no espanhol e no português. Ambos os idiomas apresentam nomenclaturas e significados condizentes com os conceitos trazidos do russo. As zonas de desenvolvimento trazem tanto no idioma espanhol, quanto no português, nomenclaturas e significados divergentes que não transcrevem a ideia de Vigotski ao criar o conceito. O termo traduzido por Prestes (2010) como zona de desenvolvimento iminente aparece como o mais fidedigno em relação à teoria do autor. Ademais, identificamos detalhes e certas informações a respeito da obra de Vigotski que são pouco conhecidos, tais como: o trabalho de tradução, a trajetória de publicação das obras, a escrita do seu nome, os conflitos em relação a *troika*, datas e dados, entre outros.

Palavras-chave: Vigotski, Psicologia Histórico-Cultural, Materialismo Histórico-Dialético, Conceitos, Obras, Interpretações.

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovitch: conceitos e interpretações**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT: This research brings forward as a central theme, misrepresented and misleading translations and interpretations of important concepts from Lev Semionovitch Vigotski's work. As well as featuring a discussion about the censorship and prohibition of his writings, which resulted in courts and exclusion of political, ideological and Marxist content of Vigotski's ideas. Therefore, after identifying the problems of bigger impact related to his work, we investigated how Vigotski conceived, in his time, when creating the Cultural-Historical Psychology, the concepts of Instruction, Speech, Play (activity of make-believe), Creation and Imminent Development Area, and how, from the 1980s, authors adept to his thinking have worked with these concepts. The research is characterised as theoretical-bibliographic, of exploratory nature and qualitative approach, based on the Spanish translation of Vigotski's work, and on Brazilian translations and productions existing on the subject. We sought to know the context of the life and work of the author; which Historical-Dialectical Materialism contributions influenced the Cultural-Historical Psychology; the similarities and differences between the meanings of each concept and its nomenclature. The results highlighted that on the translation from Russian to Spanish, Vigotski uses the concepts of language and speech with its nomenclature and different meanings. In Brazilian productions, authors don't reference the speech process, just utilizing the term and meaning of language to refer to the process speech studied by Vigotski. About the concepts of instruction and learning, we noted that both Spanish and Russian use the term instruction. In Portuguese, the term utilized is learning. In both languages the meaning of the terms is inconsistent with the meaning that the term instruction has in the Russian language. In relation to the concepts of play (activity of make-believe) and toy, our research has shown that the concept was translated to Spanish as game. In Portuguese the nomenclature used is toy, and even though the correct translation from Russian to Portuguese is play (activity of make-believe), the meaning of the concept matches in the three languages. As for the creation and art concepts, we showed the use of both terms in Spanish and in Portuguese. Both languages feature classifications and meanings consistent with the concepts brought from the Russian. The development zones have, both in Spanish and Portuguese, inconsistent nomenclatures and meanings which don't transcribe Vigotski's idea when creating the concept. The term translated by Prestes (2010) as imminent development zone appears as the most trustworthy in relation to the author's theory. Moreover, we have identified details and information concerning Vigotski's work that are little known, such as: the translation work, the path to the publishing of his works, the writing of his name, the conflicts regarding *troika*, dates and data, amongst others.

Key-words: Vigotski, Cultural-Historical Psychology, Historical-Dialectical Materialism, Concepts, Works, Interpretations.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 01: Lev Semionovitch Vigotski..... | 38 |
| Imagem 02: O Imperador Nikolai II..... | 40 |
| Imagem 03: A família real, Tsar Nikolai II com a Tsarina, suas filhas e o filho..... | 41 |
| Imagem 04: O Domingo Sangrento - 1905 na Praça do Palácio, em Petrogrado | 43 |
| Imagem 05: Lenin liderando a Revolução Russa de 1917 | 44 |
| Imagem 06: Viatka (Rússia) - Crianças abandonadas | 45 |
| Imagem 07: Escolas improvisadas para acabar com o analfabetismo..... | 46 |
| Imagem 08: A.V.Lunacharski, o primeiro Comissário do Povo para Educação..... | 47 |
| Imagem 09: Guita Vigodskaja e Tamara Lifanova..... | 49 |
| Imagem 10: Biografia de Vigotski: escrita por sua filha, Guita Vigodskaja, e a Professora Tamara Lifanova | 50 |
| Imagem 11: Aleksei Nikolaievitch Leontiev | 54 |
| Imagem 12: Aleksandr Romanovitch Luria..... | 54 |
| Imagem 13: O primeiro volume das Obras completas de L. S. Vigotski..... | 114 |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 ESTADO DO CONHECIMENTO | 22 |
| 1.1 RESULTADO DO LEVANTAMENTO: O ESTADO DO CONHECIMENTO | 22 |
| 1.1.1 A Busca dos Conceitos | 26 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 39 |
| 2.1 A HISTÓRIA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI CONTADA POR MIM | 39 |
| 2.1.1 Contexto Histórico Vivido por Vigotski | 39 |
| 2.1.2 Vida Acadêmica e Profissional | 48 |
| 2.1.3 O Trabalho na Psicologia e na Pedagogia: a busca de uma Psicologia Geral | 57 |
| 2.1.4 O Que Trazem as Obras de Vigotski | 65 |
| 3 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 72 |
| 3.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 72 |
| 3.2 CONCEITOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 86 |
| 3.2.1 Fala/Linguagem | 88 |
| 3.2.2 Instrução/Aprendizagem | 94 |
| 3.2.3 Atividade do Brincar/Brinquedo | 97 |
| 3.2.4 Criação/Arte | 98 |
| 3.2.5 Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal | 100 |
| 4 AS TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES DAS OBRAS DE VIGOTSKI | 103 |
| 4.1 DETALHES DE UMA HISTÓRIA CENSURADA | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 123 |

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu da necessidade de buscar aprofundamento na área da Educação Especial, e sanar inquietações que apareceram durante minha¹ atuação profissional desde 2011 quando assumi um concurso público para trabalhar como assistente em administração em uma instituição de ensino federal. No ano de 2012, minhas atribuições passaram a ser desenvolvidas em outro órgão público, no ensino superior. Nessa Universidade, trabalhei no setor de assuntos estudantis, no qual são desempenhadas ações de acolhimento e de orientação aos estudantes na sua trajetória acadêmica, oferecendo assistência social, atendimento pedagógico e/ou psicológico. Em março de 2018, passei a desenvolver o trabalho de atendimento ao público da graduação e da pós-graduação no setor da biblioteca, deparando-me constantemente com livros que versam sobre a Psicologia Histórico-Cultural, muitos deles obras do próprio Vigotski.

A Universidade, visando cumprir a Lei Federal nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a destinação de vagas nos cursos de graduação para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, teve o número de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado ampliado. No intuito de qualificar meu trabalho no atendimento ao público mencionado, vislumbrei a oportunidade de adquirir conhecimentos a respeito da Psicologia Histórico-Cultural, por entender que essa teoria dá suporte teórico e metodológico para lidar principalmente com o aluno com deficiência na Universidade.

Nesse contexto, busquei qualificação profissional, cursei como aluna especial no segundo semestre de 2016, a disciplina *Educação Especial e Processos Inclusivos*, no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR. No ano de 2017, ingressei como aluna regular nesse programa, e a partir de estudos preliminares, participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

¹ No texto desta introdução, há uma oscilação entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Isso ocorre especialmente nos trechos em que descrevo minha experiência pessoal e profissional. Nos demais casos, e capítulos subsequentes desta dissertação, manteremos a primeira pessoa do plural.

(GEPEE), conversas com colegas e com minha orientadora, comecei a refletir sobre o objeto de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, no decorrer do primeiro ano do mestrado identifiquei problemas em relação a certas traduções e interpretações da obra de Vigotski que remetem a edições de algumas editoras, bem como trazem pouco aprofundamento em relação à teoria vigotskiana. Percebi diferentes nomenclaturas e significados de um mesmo conceito, fato esse que no meu entendimento é um sério problema, pois envolve a questão da concepção desses significados.

Diante disso, nos estudos teóricos realizados conheci, por indicação da minha orientadora, a tese de Prestes (2010) *Quando não é Quase a mesma Coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no Campo Educacional*, que discute o processo de tradução das obras de Vigotski até chegar ao português brasileiro. Após um trabalho minucioso, a autora apontou as incoerências encontradas e destacou alguns conceitos que foram traduzidos com nomenclatura diferente da proposta por Vigotski e por isso tiveram seu significado deturpado. A partir daí, elencamos esses conceitos como objeto de pesquisa, são eles: Instrução, mas encontramos nas traduções Aprendizagem; Fala, onde aparece Linguagem; Brinquedo no lugar de Atividade do Brincar; Arte em vez de Criação; e Zona de Desenvolvimento Iminente, que as traduções trazem como Zona de Desenvolvimento Proximal e algumas ainda Imediato e Potencial. Dessa maneira, consideramos essa obra o ponto de partida para realização desta pesquisa.

Acreditamos que este estudo torna-se relevante na medida em que fundamenta teoricamente a prática dos profissionais da área da Educação que trabalham com a Educação Especial, e que muitas vezes como temos presenciado pautam-se em interpretações diferentes das propostas por Vigotski. Isso pode significar, possivelmente, uma prática fragilizada, descontextualizada, que não se efetiva e, conseqüentemente, compromete o processo de instrução do aluno.

Nesse sentido, a problemática que norteia essa pesquisa é: quais são e porque ocorrem equívocos e distorções nas traduções e interpretações de determinados conceitos na obra de Vigotski? Porque ocorreram cortes e exclusões envolvendo sua produção?

Na busca por encontrar respostas para o que me inquietava, estabelecemos como objetivo desse trabalho investigar como o russo Lev Semionovitch Vigotski² concebeu, nas décadas de 1920 e 1930, 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 lidaram com esses conceitos³. Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- A) Investigar o contexto da vida e da obra de Vigotski;
- B) Discutir as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético que influenciaram a construção da Psicologia Histórico-Cultural;
- C) Identificar semelhanças e diferenças nos significados e na nomenclatura de cada um dos conceitos;
- D) Compreender questões que envolvem a tradução e interpretação das obras de Vigotski;

O referencial norteador desta pesquisa, como já está explícito, é a Psicologia Histórico-Cultural, que Vigotski ao construí-la, fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético, bem como em algumas das suas categorias de análise, a saber, a materialidade, o trabalho, a mediação, a dialética, a historicidade, a contradição, a luta de classes, abordando o fenômeno em estudo na sua totalidade e de modo científico.

O que justifica tomar a Psicologia Histórico-Cultural como nosso referencial teórico é o entendimento de que ela traz em seu bojo uma visão histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Diferentemente de outras abordagens, a teoria criada por Vigotski parte do pressuposto de que o homem se desenvolve desde o nascimento, a partir das interações que estabelece com seu meio sociocultural, com o outro, fazendo parte do gênero humano, se apropriando da cultura humana ao mesmo tempo em que a produz. Ou seja, para Vigotski o homem se desenvolve como ser humano ao transformar-se de ser biológico em ser sociocultural. Tal processo ocorre mediante a transformação das funções psicológicas elementares, aquelas que operam espontaneamente, independentemente do controle humano,

² Na literatura disponível o nome de Vigotski se apresenta com diferentes grafias. Quando nos referirmos ao autor usaremos a grafia Vigotski, e nas citações de outros autores manteremos a forma utilizada por eles.

³ A partir da década de 1980 os conceitos criados por Vigotski foram trabalhados, respectivamente, com a seguinte nomenclatura: Aprendizagem, Linguagem, Brinquedo, Arte e Zona de Desenvolvimento Proximal.

em funções psicológicas superiores, aquelas que a partir da interação com o meio, mediadas por outras pessoas, instrumentos, objetos, socialmente desenvolvidas, são conscientemente controladas.

Dessa maneira, o homem modifica a natureza por meio do uso de ferramentas de trabalho e ferramentas psicológicas, e é afetado pelas mudanças que provoca em um movimento contínuo e dialético. O principal fator que afeta essa transformação é o trabalho, visto por Marx como o aspecto que diferencia os homens dos animais, e por Vigotski, na sua essência, como atividade criadora capaz de promover mudanças na psique humana. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural em vez de apenas olhar para o sujeito na sua singularidade, dirige o olhar para as relações sociais em que esse encontra-se inserido, e aposta nas suas possibilidades e não incapacidades.

Rossetto (2009) argumenta que Vigotski classifica o trabalho como elemento mediador que articula as relações entre os fenômenos, entre os elementos que os cercam, medeia por meio de instrumentos físicos, tais como as ferramentas de trabalho, materiais externos ao sujeito, e instrumentos psicológicos como a fala, o desenvolvimento de funções como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a vontade, entre outras.

Conforme expõe a autora (2009), a mediação “[...] é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos” (ROSSETTO, 2009, p. 41). Trata-se, portanto, de um elemento intermediário que ocorre na relação entre os sujeitos durante o processo de apropriação da cultura⁴.

Desta feita, o trabalho na vida adulta é visto como atividade laboral realizada pelo homem. Pode ser um meio de desenvolvimento ou alienação a depender de como afeta o indivíduo. Na infância, Vigotski (1997) explica que o trabalho exerce a função de atividade guia da criança, ao guiar seu desenvolvimento em determinado período de sua vida.

O trabalho como um elemento mediador do processo de desenvolvimento do homem contempla os conceitos objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que representa ao olhar de Vigotski a atividade criadora. Envolve sobretudo as relações

⁴ De acordo com Martins e Rabatini (2011) para Vigotski a cultura é produto de leis históricas. É traço da universalidade humana, produto da prática histórico social dos homens.

entre as pessoas, portanto, a instrução, a fala, a atividade do brincar e a zona de desenvolvimento iminente, conceitos que estão interligados e nas suas relações demonstram como se dá o processo de desenvolvimento psíquico do ser humano, como passa das funções psicológicas elementares para as superiores.

Por conseguinte, o Materialismo Histórico-Dialético nos conduz por meio de suas categorias metodológicas na realização de procedimentos de pesquisa, ao mesmo tempo em que construímos a relação com o objeto de estudo investigado. Nesse sentido, na busca por compreender nosso objeto nas particularidades que ele expressa, faz-se necessário um movimento entre a teoria e a prática, a reflexão teórica e a pesquisa empírica, uma dinâmica dialética das partes para o todo e do todo para as partes. Gil (2010) menciona que a dialética fundamenta-se em três grandes princípios:

- a unidade dos opostos, quando aspectos contraditórios de um mesmo objeto ou fenômeno se apresentam em constante luta entre si, a qual é considerada fonte de desenvolvimento da realidade;

- a quantidade e a qualidade, são características inerentes a todos os objetos e suas inter-relações produzem mudanças quantitativas graduais que geram mudanças qualitativas, uma transformação que opera-se em saltos;

- a negação da negação, a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas a segunda negação gera desenvolvimento e não retrocesso.

Assim, a dialética como elemento condutor desse trabalho, fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera os fatos sociais a partir das influências políticas, econômicas, culturais, sociais, e privilegia abordagens qualitativas em vez de quantitativas. Como destaca Gil (2010), “para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infraestrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência⁵ social ou ideologia” (GIL, 2010, p. 22).

Quanto à historicidade, aspecto também contemplado no decorrer dessa pesquisa, significa que:

⁵ Consciência para Vigotski (2017) significa diferentes maneiras de se refletir a realidade. Esses reflexos representam saltos qualitativos na passagem das funções psicológicas elementares para as superiores, bem como, novas formações que acontecem na estrutura da consciência, as quais estão relacionadas à faixa etária da criança, às relações entre as pessoas, ao desenvolvimento das generalizações que a criança atinge, e à relação de união comum que existe entre os conceitos formados pela criança, que possibilitam a ela operar com o pensamento e dominar de modo voluntário, as funções psicológicas superiores.

[...] quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas, etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados. (GIL, 2010, p. 22-23).

Portanto, entendemos que o conhecimento é produzido na prática, sob condições históricas concretas que determinam as especificidades de cada momento histórico e sua relação com o objeto de estudo. Dessa forma, ao realizar suas investigações sobre o desenvolvimento do psiquismo, Vigotski considerou a história do sujeito desde o seu nascimento, como parte do estudo, e, além disso, a influência externa de elementos culturais, sociais e históricos que também atuam no processo de desenvolvimento.

Posto isso, apreender o Materialismo Histórico-Dialético e tomá-lo como método contribui com esta pesquisa como uma abordagem que nos instrumentaliza na busca por conhecer a realidade de modo crítico, analisando o passado para entender o presente. Consequentemente, temos condições de conhecer a origem do pensamento revolucionário de Vigotski ao propor a criação de uma nova Psicologia, cujo objetivo era superar as defasagens da Psicologia Tradicional que não dava conta de compreender o comportamento humano. Ademais, podemos estudar a proposta do autor ao pensar uma metodologia para explicar as leis históricas que determinam os fatos psicológicos. Um método capaz de investigar e revelar a estrutura e funções dos processos psíquicos.

O método ao contribuir com a construção da Psicologia Histórico-Cultural articula-se com nossa concepção de sujeito e de sociedade, pois pressupõe o respeito às diferenças, a integração da pessoa com deficiência, a constituição do homem em ser humano autônomo, consciente e a construção de uma sociedade mais justa e solidária, com menos desigualdade social.

Dessa maneira, no intuito de responder o problema e os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória, com delineamento teórico/bibliográfico e abordagem qualitativa. Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória “têm 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).

Marconi e Lakatos (2010) entendem 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).

A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado e de livros e artigos científicos”. (GIL, 2010, p. 50). Uma parte da pesquisa exploratória e da análise do conteúdo pode ser considerada como pesquisa bibliográfica. Marconi e Lakatos (2010) acrescentam a essa definição que a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”; porém, “[...] não é 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”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

Quanto à abordagem qualitativa da pesquisa, de acordo com Flick (2009), “[...] 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).

Agregando à discussão, Gil (2010) aponta que a análise na pesquisa qualitativa, apesar de depender do estilo do pesquisador, segue em geral três etapas:

- A redução de dados, que implica na tomada de decisões sobre como codificar, agrupar e organizar as informações para que as conclusões sejam verificáveis;
- A apresentação, que consiste no modo como os dados são sistematicamente organizados para facilitar a identificação de semelhanças e diferenças e o estabelecimento de inter-relações entre os dados;
- A conclusão, que requer uma revisão sistemática dos dados tantas vezes forem necessárias, a fim de verificar as conclusões emergentes para validar, conferir credibilidade aos significados derivados dos dados.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por aproximar o pesquisador do objeto de estudo e por possibilitar a análise de situações subjetivas que não podem ser mensuradas em laboratórios e por cálculos matemáticos.

Para Gil (2010),

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2010, p.156).

O autor menciona que nesse processo, a análise das informações é cíclica e concomitante ao processo de coleta. Na pesquisa qualitativa, confere-se um papel importante à interpretação, sem regras rígidas e mecanicistas de análise. O resultado da pesquisa é um tipo de constituição de um quadro amplo e coerente de uma teoria fundamentada, no qual o processo de análise e de interpretação está intimamente relacionado, por essa razão, não é contemplado separadamente.

Atendendo à metodologia escolhida, foram utilizados como instrumentos de estudos e de pesquisa livros, produções acadêmicas, tais como artigos, dissertações e teses, sites e vídeos, todos com referencial teórico voltado à Psicologia Histórico-Cultural e ao Materialismo Histórico-Dialético.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, o Estado do Conhecimento, encontram-se as características da pesquisa e a trajetória que realizamos na busca de teses e dissertações que têm relação com nosso objeto de estudo, bem como apresentamos a descrição das produções encontradas e as relacionamos com os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, foco desta pesquisa. O Estado do Conhecimento, como destacam Marconi e Lakatos (2010), contribuiu para “um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 142).

No capítulo 2, trazemos uma revisão de literatura caracterizada como pesquisa bibliográfica, que foi realizada a partir do estudo de obras de autores como:

Lenine (1984), Vigotski (1995, 1996, 1997, 2001)⁶, Tuleski (2000; 2002), Scalcon (2002), Pino (2005a), Rossetto (2009), Van Der Veer e Valsiner (2009), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012, 2017), e Barroco e Superti (2014), os quais abordam em seus escritos o contexto histórico vivido por Vigotski, aspectos da sua vida acadêmica e profissional, o trabalho desenvolvido nas áreas da Psicologia, da Pedagogia e obras importantes produzidas por Vigotski.

Ao discorrer sobre o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, no terceiro capítulo, nos propomos a aprofundar o conhecimento teórico sobre as influências e as contribuições do método na criação da teoria vigotskiana. Pautamo-nos em autores como: Marx (1859, 2008), Triviños (1987), Vigotski (1995, 2018), Marx e Engels (1998, 2011), Arndt (2007), Konder (2008), Paulo Netto (2011, 2016), Prestes (2018), Orso, Malanchen e Castanha (2017), e Souza (2018).

Na sequência, abordamos os conceitos: Fala/Linguagem, Instrução/Aprendizagem, Atividade do Brincar/Brinquedo, Criação/Arte e Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal. Apresentamos a nomenclatura e o significado de cada um dos conceitos no espanhol e contrapomos à interpretação de autores brasileiros. Para tanto, apesar de existir 6 TOMOS, estudamos os que tratam especificamente dos conceitos objetos desta pesquisa. Ou seja, utilizamos como suporte teórico/bibliográfico, de acordo com o proposto por Vigotski nas décadas de 1920 e 1930, a tradução espanhola de sua obra: *TOMO I - Problemas Teóricos y Metodológicos de La Psicología*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1997; o *TOMO II – Problemas de Psicología general*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Machado Libros S.A, Madrid, 2001; o *TOMO III – Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1995; e o *TOMO V – Fundamentos de Defectología*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Pueblo y Educación, Cuba, 1997⁷.

Posteriormente, construímos o capítulo 4 que contempla uma discussão acompanhada de esclarecimentos importantes sobre as traduções da obra de

⁶ Mencionamos aqui apenas o ano de publicação dos Tomos, os quais contemplam textos que foram escritos em diferentes momentos e por isso aparecem com outras datas.

⁷ *TOMO I - Problemas Teóricos e Metodológicos da Psicologia*, editora Pedagógica, Moscou 1982, edição Visor Distribuições S.A, Madrid, 1997; *TOMO II – Problemas de Psicología Geral*, editora Pedagógica, Moscou 1982, edição Machado Livros S.A, Madrid, 2001; *TOMO III – História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, editora Pedagógica, Moscou 1983, edição Visor Distribuições S.A, Madrid, 1995; *TOMO V – Fundamentos de Defectologia*, editorial Pedagógica, Moscou 1983, edição Povo e Educação, Cuba, 1997; tradução nossa.

Vigotski. São informações pouco conhecidas e divulgadas, que consideramos relevantes pelos detalhes que trazem a respeito da vida e da obra desse pensador e educador que deixou um grande legado para a área da Educação e da Educação Especial.

Por fim, apresentamos as considerações finais que nos permitiram realizar uma síntese de todo trabalho desenvolvido. Procuramos retomar elementos e ideias importantes sobre o estudo e responder o problema de pesquisa inicialmente proposto.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste primeiro capítulo, descrevemos as características da pesquisa Estado do Conhecimento e o percurso realizado em busca de teses e dissertações relacionadas ao nosso objeto de estudo. Na sequência apresentamos as produções que trazem em seu bojo a definição dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, foco desta pesquisa.

1.1 RESULTADO DO LEVANTAMENTO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Toda pesquisa parte de um processo inicial de investigação, que tem como objetivo identificar se um determinado estudo já foi realizado anteriormente. Essa busca tem sido solicitada em programas de Pós-Graduação para comprovar um certo grau de ineditismo da pesquisa pretendida ou apontar novos olhares acerca do tema proposto.

Existe certa divergência de opiniões quanto à denominação desse tipo de pesquisa. Alguns autores a denominam “estado da arte”, outros, “estado do conhecimento” e, ainda, há os que consideram que tais denominações são sinônimas.

Para Soares e Maciel (2000), as pesquisas do estado da arte têm “caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9). Por meio desse levantamento, é possível verificar a amplitude do tema, tendências teóricas e vertentes metodológicas em determinado momento. Com este trabalho busca-se ordenar resultados já obtidos, identificar diferentes perspectivas de pesquisa, duplicações e determinar lacunas e viéses. Entendemos, dessa forma, que a pesquisa “estado da arte” nos permite obter o estado do conhecimento acerca do que se quer pesquisar.

Segundo Romanowski e Ens (2006), existe uma distinção quanto aos procedimentos realizados no estudo. O “estado da arte” refere-se a uma busca que abrange toda uma área do conhecimento e todos os tipos de produções realizadas (teses, dissertações, periódicos, congressos). O “estado do conhecimento”, por sua

vez, refere-se ao estudo de apenas um setor de publicação das produções, ou seja, não abrange todo tipo de produção, geralmente o estudo se limita a pesquisa de artigos, ou teses e dissertações, por exemplo.

Nesse sentido, optamos por teses e dissertações nas plataformas CAPES E SCIELO, e a pesquisa apresentada neste capítulo será denominada de “estado do conhecimento”. Nas palavras de Eco (1998),

O estudo debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros. [...] O estudo deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse. [...] O estudo deve ser útil aos demais. [...] O estudo deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública. (ECO, 1998, p. 21-23).

Portanto, atentos aos objetivos que pretendemos investigar nesta pesquisa, segundo Eco (1998), buscamos em teses e dissertações se havia trabalhos que se reportavam ao mesmo objetivo ou apresentavam ideias semelhantes.

Assim, para realização desse levantamento, seguimos os seguintes procedimentos:

- Elucidação do objeto de estudo;
- Definição dos descritores para busca de informações quanto ao tema proposto;
- Definição do banco de dados a ser pesquisado;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o estado do conhecimento;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Leitura dos resumos e partes de teses e dissertações para identificação de trabalhos que tratavam do tema e indicavam os descritores como palavras-chave;
- Análise dos resumos para tabulação de dados a partir de categorias elencadas *a priori*;
- Leitura das informações contidas na tabela;
- Localização dos descritores no corpo dos trabalhos no intuito de identificar possíveis interpretações;

- Separação e posterior leitura das produções encontradas que abordam a mesma temática da pesquisa;
- Síntese geral.

Seguindo esse caminho, os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, traduzidos erroneamente e que se relacionam respectivamente com os conceitos objeto de estudo desta pesquisa, foram usados como descritores na busca pelas produções, são estes: Linguagem, Aprendizagem, Brinquedo, Arte, Zona de Desenvolvimento e, ainda, os termos Conceito e Psicologia Histórico-Cultural. Optamos por levantar as informações desejadas nas plataformas CAPES e SCIELO, por serem duas bibliotecas eletrônicas de referência que reúnem e disponibilizam as instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional, com amplo acesso a livros, enciclopédias, obras de referência, normas técnicas, estatísticas etc. No entanto, verificamos que o repositório SCIELO dispõe apenas de produções do tipo artigos, o que nos levou a restringir a pesquisa ao catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Como critérios para seleção do material de interesse, definimos a área de conhecimento da “Educação Especial”, em função da abordagem teórica utilizada. O espaço temporal compreende os anos de 2008 a 2016. Justificamos esse recorte porque as pesquisas anteriores ao ano de 2008 não estavam disponíveis para acesso, por serem trabalhos anteriores à plataforma Sucupira, e o ano de 2016 é o último período anual completo.

Prosseguimos nossa busca fazendo a leitura dos resumos no intuito de identificar algum trabalho com o mesmo viés epistemológico que o nosso. Para visualizar de forma didática as informações levantadas, criamos categorias definidas *a priori*, organizadas em forma de tabela para tabular os dados coletados. As categorias utilizadas foram: Data de defesa das produções, Tipo de produção, Autor, Título do trabalho e Objetivo da pesquisa.

A busca por essas informações iniciou em oito de setembro de 2017. Dos 231 (duzentos e trinta e um) trabalhos levantados de acordo com os critérios estabelecidos, identificamos 76 (setenta e seis) anteriores à plataforma Sucupira, e por isso sem acesso pelo portal da CAPES; 75 (setenta e cinco) pesquisas não disponibilizaram o arquivo para acesso ao estudo, restando um total de 80 (oitenta) estudos para verificação.

Dentre os 80 (oitenta) estudos, encontramos dois trabalhos que versavam sobre a temática do brincar, brincadeiras, jogos, socialização da criança e aprendizagem. Um deles estava relacionado à atividade com a criança com deficiência visual.

A busca também indicou 13 (treze) trabalhos relacionados à formação de professores. Tais pesquisas referiam-se à formação do professor do atendimento educacional especializado, professor de educação física, professor ou intérprete de LIBRAS, professor da classe regular, da sala de recursos, da educação infantil, do ensino e a formação continuada. Ou seja, esses estudos trataram da formação do professor para trabalhar com determinada deficiência como o transtorno do espectro autista, a deficiência visual, a surdez, etc.

Encontramos também trabalhos que abordaram a sexualidade da pessoa com deficiência, a elaboração e a implementação de programas destinados a crianças com alguma deficiência, a equoterapia, o letramento e a fonoaudiologia, a deficiência intelectual, a inserção e a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a violência doméstica, o implante coclear, a Educação Musical, os contextos familiares de crianças com deficiência, entre outros.

Na análise dos resumos e das informações tabuladas, percebemos a dificuldade em encontrar trabalhos específicos voltados ao tema desta pesquisa. No entanto, tal fato nos motivou, em um segundo momento, a localizar os descritores Linguagem, Aprendizagem, Arte, Brinquedo, Zona de Desenvolvimento, individualmente no corpo das produções. Identificamos, a partir dessa busca, parágrafos e capítulos em algumas pesquisas que trabalharam com os mesmos conceitos por nós selecionados para o desenvolvimento do nosso estudo.

De acordo com Moreira (2004), “[...] é importante fazer pré-leituras ou leituras inspeccionais antes de copiar e armazenar” (MOREIRA, 2004, p. 25). Assim, a realização de uma “leitura inspeccional” foi fundamental para a seleção e para o arquivamento do material que poderia referir-se à temática pesquisada.

A partir da inserção dessa estratégia de busca, foram selecionados 11 (onze) trabalhos, dos quais 05 (cinco) são dissertações e 06 (seis) são teses. Os trabalhos, descritos sinteticamente na seção seguinte, foram arquivados na íntegra em formato digital para posterior leitura e identificação das interpretações conceituais.

1.1.1 A Busca dos Conceitos

Em um segundo momento de busca de produções que se assemelhavam com o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, que traziam em seu bojo conceitos pertinentes ao estudo a que nos propomos, foi possível localizar as seguintes pesquisas:

Marques (2016), em sua dissertação *Escolarização de Aluno com Síndrome de Down na Escola: Um estudo de caso*, objetivou analisar a linguagem escrita de um aluno com Síndrome de Down no contexto da sala inclusiva, considerando estratégias de ensino e de produção textual. O estudo, de abordagem qualitativa pautou-se na Psicologia Histórico-Cultural. Os dados foram coletados em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental, mediante o uso de instrumentos como: entrevista semiestruturada realizada com a professora de sala, observações participantes e fotografias das produções escolares do aluno durante as aulas. Como resultados, a autora constatou a necessidade de formação inicial e continuada para os professores da classe comum atuarem com alunos com Síndrome de Down, além da necessidade de se pensar em novas estratégias de ensino, pois as atividades de alfabetização para esses alunos estariam pautadas em técnicas de repetição e de memorização.

No capítulo 2 dessa dissertação, intitulado “Desenvolvimento do Processo de Aquisição da Leitura e Escrita”, a autora apoia-se em Vygotsky (2007) para auxiliar na compreensão do que entende por aquisição do processo de linguagem escrita. Para ela, a linguagem falada é simbolismo de primeira ordem e regula o desenvolvimento humano. A linguagem escrita constitui-se como simbolismo de segunda ordem. A criança entende signos e passa a compreendê-los como escrita quando percebe que pode desenhar a fala. A autora menciona que a linguagem é um sistema culturalmente elaborado, importante para o desenvolvimento cultural e exerce a função de mediação. Embora a pesquisa contribua para entendermos como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita, pautando-se na Psicologia Histórico-Cultural, evidencia-se que a autora utiliza o termo Linguagem com significado incompleto ao compararmos com o entendimento de Vigotski. Ainda, apesar de o autor se reportar à Linguagem, seus estudos focam e enfatizam o

processo da Fala no desenvolvimento psíquico, conceito não trabalhado por Marques (2016).

Dias (2016), em seu trabalho de mestrado, a *Promoção do Letramento Emergente de Crianças com Síndrome de Down*, realizou um estudo para examinar e analisar o desempenho de 02 (duas) alunas da Educação Infantil com deficiência intelectual e Síndrome de Down, que frequentavam a sala de recursos de uma escola pública de ensino comum.

Na discussão, a autora traz no corpo da pesquisa (capítulo I Educação Infantil, subseção 1.2 Educação Infantil e Letramento), um parágrafo para conceituar linguagem e outro para conceituar a zona de desenvolvimento proximal, ambos a partir de Vigotski. No que compete à linguagem, a autora defende que “a linguagem escrita é um complexo sistema de signos que fornece um instrumento de pensamento à criança, fazendo críticas sobre a escrita apenas como habilidade motora.” (DIAS, 2016, p. 20). Ao escrever sobre a zona de desenvolvimento proximal, ela enfatiza dois níveis de desenvolvimento: “o primeiro nível de desenvolvimento real - o que a criança realiza por si mesma, solucionando problemas de forma independente, e o segundo, as funções que ainda estão em processo de maturação.” (DIAS, 2016, p. 13).

Sobre o conceito de Linguagem percebemos alguma semelhança em relação à forma como Vigotski o utiliza, no entanto, Dias (2016) apresenta o conceito fragmentado. Além do mais, a autora não faz uso do conceito de Fala e seu significado, como trazido por Vigotski. Em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, constatamos que tanto a nomenclatura quanto a concepção do conceito divergem do proposto pelo autor russo.

Outro estudo encontrado foi o de Abreu-dos-Santos (2013), na dissertação intitulada *O Professor Interlocutor no Contexto da Educação de Surdos: Aspectos da Atuação deste Novo Profissional*. A pesquisa objetivou investigar o papel do professor interlocutor⁸ na escola regular e as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento entre professores ouvintes e alunos surdos. Na pesquisa, optou-se pela ferramenta de entrevista coletiva, grupo focal, e a composição de encontros de discussões constituídos por professores interlocutores e professores regentes, atuantes em uma

⁸ Na pesquisa de Abreu-dos-Santos (2013) Professor Interlocutor é aquele profissional que atua como intérprete junto aos alunos surdos.

escola de projeto de ensino bilíngue articulado à proposta de educação inclusiva existente. A partir da entrevista, foi construído o perfil profissional dos participantes, bem como a contextualização do ambiente do projeto de escola estudado. Como procedimentos foram incluídas as sequências de fala das interações discursivas do grupo focal destacadas, transcritas e analisadas por eixos temáticos. As análises revelaram pouca clareza dos participantes sobre a educação de surdos e as implicações que deveriam ser refletidas e aplicadas em um ambiente considerado como bilíngue. Como conclusão, a autora destaca que é preciso investir em uma formação que propicie aos profissionais, professor interlocutor e professor regente, um debate reflexivo quanto ao ensino com abordagem bilíngue no ensino comum.

Quanto ao uso dos conceitos que se articulam ao nosso estudo, Abreu-dos-Santos (2013) utiliza o conceito de linguagem e define-o pautada em Lodi (2000):

Entendida como o sistema de signos mais elaborado da cultura humana, a linguagem possibilita à criança a compreensão do mundo a sua volta, de si mesma e a organização do pensamento, na medida em que todas as funções mentais são processos mediados por signos, sendo o verbal, aquele privilegiado para o desenvolvimento destas funções. (LODI, 2000, p. 2 apud ABREU-DOS-SANTOS, 2013, p. 13).

Na pesquisa Abreu-dos-Santos também utilizou o conceito de Linguagem, que difere, em partes, do significado atribuído por Vigotski. Além disso, encontramos diferença com relação à nomenclatura do conceito de Fala e a forma como Vigotski o compreende. Diferentemente do autor russo, a autora menciona um processo verbal mediado como privilegiado no desenvolvimento das funções psíquicas.

Na tese de doutorado intitulada *Concepções de Professores de Instituição Especializada sobre Leitura e Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual*, Buzetti (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar a compreensão que professores que atendem a alunos com deficiência intelectual em uma instituição especializada têm sobre o ensino de leitura e de escrita, com a possibilidade do uso de diferentes correntes teóricas no trabalho do professor. A autora realizou uma pesquisa qualitativa/quantitativa do tipo exploratória, com entrevista semiestruturada. O trabalho de campo foi realizado em 04 (quatro) APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) do interior do estado de São Paulo. Sua análise foi definida a partir de Bardin e permitiu observar as dificuldades do professor em

definir: a deficiência intelectual e processo de ensino e de aprendizagem, além de confusão teórico-metodológica sobre o processo de aprendizagem de leitura e de escrita, com práticas de ensino descontextualizadas e sem reflexão. O estudo apontou a necessidade de rever a formação do professor e a necessidade de uma interação maior entre os pesquisadores e os profissionais para socialização das práticas.

As diferentes abordagens a que Buzetti (2016) se referiu estão baseadas em Vigotski, Piaget e Skinner. Para tanto, a autora apresentou uma definição de Aprendizagem pautada em Vigotski, mesmo que esse autor tenha utilizado o termo Instrução em vez de Aprendizagem. Isso pode ser verificado no excerto a seguir:

A aprendizagem é um fenômeno complexo que ocorre no ser humano inserido com (sic) contextos sociais. No caso da aprendizagem escolar, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por aprendizagem sustentada no ensino, o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada no processo. (ROLDÃO, 2009, p. 14 apud BUZETTI, 2016, p. 40).

Vigotski não utiliza o termo Aprendizagem, portanto, verificamos que a nomenclatura e o significado usados por Buzetti divergem do que propôs Vigotski quando o autor fala sobre o processo de Instrução.

Outra pesquisa selecionada foi a dissertação de Alonso (2016), intitulada *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios Frente à Inclusão Escolar*. Tal estudo teve um enfoque qualitativo e delineamento descritivo. Foi realizada na cidade de São Carlos – SP, com 03 (três) professoras de escolas públicas. O objetivo foi investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que têm, em sua sala de aula comum, alunos público da Educação Especial. Os dados foram coletados a partir de diários de campo e entrevistas semiestruturadas, e os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Como resultado da análise, a autora identificou: a falta de formação específica na área de Educação Especial, a falta de colaboração dos diretores e órgãos municipais, a falta de um professor especialista da área, a falta de apoio dos responsáveis pelo aluno, a necessidade de planejamento prévio para as atividades no ambiente escolar e favorecimento de interações do professor e dos demais alunos com o aluno público da Educação Especial.

Segundo Alonso (2016), Vigotski contribuiu com o entendimento de como se dá a aprendizagem e como ocorre a zona de desenvolvimento proximal. A autora entendeu que o processo de ensino e aprendizagem provém das mediações e a aprendizagem é um processo cultural que sofre interferência do cotidiano no qual o aluno está inserido. E a zona de desenvolvimento proximal, para a pesquisadora, ocorre quando a criança recebe auxílio de outra pessoa para realizar uma atividade que ainda não realiza sozinha. Nessa zona são desenvolvidas aprendizagens que levam a criança a realizar determinadas atividades sem auxílio, o que a conduz ao seu desenvolvimento real.

Percebemos, desse modo, que nessa pesquisa também há outra forma de denominar e compreender Zona de Desenvolvimento Iminente e Instrução, como propostas por Vigotski.

A pesquisa de doutorado de Santos (2014) sobre *O Fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações*, foi embasada nos pressupostos do russo Mikhail Bakhtin. É uma pesquisa de cunho qualitativo e com influência da abordagem microetnográfica. Foram observados quatro intérpretes educacionais atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola com programa educacional inclusivo e bilíngue para surdos. As análises e as reflexões de nove momentos em sala, divididos em três eixos temáticos, permitiram concluir que o fazer do intérprete educacional não se restringe à tradução e à interpretação de enunciados. Sua prática cotidiana coloca-o numa condição de coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Assim, a pesquisa elenca alguns apontamentos relevantes para a formação desses profissionais.

Para realização de suas análises, Santos (2014) recorreu à interpretação do conceito de linguagem a partir de Bakhtin, mas também apresentou alguns apontamentos de Vygotsky (2008), que evidenciam a função comunicativa da linguagem, considerando-a um evento social. No entanto, o conceito trabalhado apresenta um problema de nomenclatura e de interpretação, pois se refere ao termo Linguagem em vez de Fala, como no destaque a seguir:

A linguagem é o que diferencia o homem do animal; é por meio dela que se constroem os conceitos, se organiza o real e se possibilita a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. É através desta que são formadas as funções psíquicas superiores, o pensamento e sua expressão; é ela a responsável pela constituição do sujeito como tal, por sua apropriação dos significados e sentidos presentes no mundo.

A linguagem é responsável pela organização do pensamento, sendo indissociável deste e das relações sociais em que ambos emergem. O conhecimento, portanto, é viabilizado pela mediação de signos (mediação semiótica), propiciado pela linguagem, sempre por meio das interações sociais. (SANTOS, 2014, p. 38).

Outra pesquisa é a de Ferroni (2016), na tese intitulada *Representações de Brinquedos, Relevos e Descrição Oral por Crianças com Deficiência Visual*. O objetivo desta pesquisa de doutoramento foi o de analisar o repertório de representações de meios de transporte, também denominados “veículos” (avião, bicicleta, carro, barco a vela, trem e helicóptero), expressas em massa de modelar, em desenho e em descrição oral de crianças com deficiência visual, com o emprego de modelos do tipo brinquedos ou relevos, ou leitura da descrição de um meio de transporte feito pela própria criança. Participaram do estudo dois meninos com cegueira congênita e duas meninas com baixa visão, com idades entre seis e nove anos. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições, uma governamental e a outra municipal, do interior do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados ocorreu em três etapas; da mesma forma seguiu-se o processo de análise. Os resultados comprovaram empiricamente que as produções de crianças com deficiência visual são diferentes daquelas produzidas por crianças que enxergam, visto que elas organizam o mundo que percebem por meio de outros canais sensoriais que não a visão. As representações das crianças cegas e daquelas com baixa visão consideraram pontos de vista diferentes. Os resultados do estudo contribuem para a discussão sobre a comparação entre crianças videntes, crianças com cegueira e baixa visão.

No decorrer da sua pesquisa, Ferroni (2016), ao discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem, afirma que Vigotski iniciou seus estudos sobre a linguagem em primatas, e verificou que os chimpanzés são capazes de utilizar instrumentos para se comunicarem e expressarem suas emoções. Pautada no autor russo, Ferroni (2016) explicou a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, do choro e dos balbucios como primeiros sinais de comunicação expressos pelos bebês. Baseada em Luria (1986), a pesquisadora mencionou aspectos importantes nesse processo, como o contato da criança com os adultos e a vivência das experiências com seus pares e o meio. Explicou, ainda, que, inicialmente, a criança emite sons para expressar sensações e emoções; por volta de um ano e meio, ela começa a reportar-se a

objetos e tenta pronunciá-los; e mais ou menos aos 02 (dois) anos, ocorre um significativo aumento em seu vocabulário.

Conforme mencionou Ferroni (2016), é nesse momento que a criança amplia seu vocabulário, que, pautando-se nos estudos de Vygotsky (2004), nasce a linguagem, e segundo ela, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se simultaneamente, permitindo a comunicação por meio de signos. As crianças, contudo, ainda demonstram momentos em que há linguagem sem pensamento, expressa pelos estados emocionais. De acordo com a pesquisadora,

A linguagem é um sistema que permite a comunicação e a expressão tanto por meio da língua falada ou pelo uso de sinais, gestos, imagens. Em se tratando do seu desenvolvimento em humanos, o contato com o mundo social, as interações com as pessoas e os objetos ao seu redor auxiliam na sua formação. (FERRONI, 2016, p. 39).

Nesse sentido, podemos perceber que a autora trabalhou com um dos conceitos presentes em nossa pesquisa. Todavia, ressaltamos que Vigotski concebeu o conceito de Fala⁹, e a autora expressa o conceito com nomenclatura e significado atribuídos à Linguagem, o que entendemos como um possível equívoco na compreensão da ideia do autor.

Outro estudo importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa é a dissertação de Marques (2013), denominada *Reconhecimento por Meio de Indicadores da Precocidade¹⁰ do Aluno na Educação Infantil*, que objetivou reconhecer sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce a partir das informações dos professores e pais. O estudo de caso, de abordagem qualitativa, observou 46 (quarenta e seis) alunos da Educação Infantil, 04 (quatro) pais e 8 (oito) professores que lecionavam em um centro municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário de indicadores de precocidade, dirigido aos pais e aos professores; ficha de caracterização do professor participante; e questionário socioeconômico

⁹ Chamamos a atenção do leitor sobre o uso dos termos Fala/Linguagem. Esclarecemos que não são todos os termos linguagem que devem ser interpretados como fala, uma vez que Vigotski trabalhou com os dois conceitos.

¹⁰ Na pesquisa de Marques (2013) segundo Forno (2011) a criança precoce é identificada como aquela que é capaz de executar tarefas físicas ou mentais de nível mais elevado que as próprias crianças de sua idade.

respondido pelos pais. Os resultados mostraram que apenas quatro das 46 crianças apresentaram 50% (cinquenta) dos indicadores propostos pelo instrumento. Com relação aos professores existem ideias errôneas quanto à identificação de precocidade e esse é um assunto pouco discutido na academia, segundo a pesquisadora.

Na busca de aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento humano na faixa etária de 03 (três) a 05 (cinco) anos, Marques (2013) pautou-se nas ideias de Piaget, sobretudo no que se refere à estrutura do conhecimento; de Vygotsky, que aborda o desenvolvimento humano a partir de uma visão sócio-histórica; e de Wallon, com contribuições da psicologia para a educação da criança pequena, em uma perspectiva global.

No que se refere à abordagem de Vigotski, observamos que a autora utilizou os conceitos de Linguagem e de Zona de Desenvolvimento. A Linguagem é definida da seguinte forma:

Para Vygotsky primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social. Entre o discurso socializado e o discurso interior há a fala egocêntrica, que é utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando assim a solução dos problemas. Esta é a principal divergência entre Piaget e Vygotsky. Em Piaget é exatamente ao contrário, isto é, a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, o discurso egocêntrico é entendido como uma transição, no entanto, entre processos diferentes. (MARQUES, 2013, p. 36).

No que se refere à Zona de Desenvolvimento:

O nível do desenvolvimento atual será a idade mental da criança, ou seja, suas funções amadurecidas. A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes. (MARQUES, 2013, p. 37).

Com base nos excertos, verificamos um problema de nomenclatura e falta de clareza na definição do conceito, que também é apresentado sob dois pontos de

vista diferentes e que se referem à parte do processo investigado por Vigotski e não ao todo. Em relação à Zona de Desenvolvimento Imediato, constatamos nomenclatura e concepção diferentes das propostas por Vigotski.

Relatamos também o estudo de Oliveira (2016), tese de doutorado, cujo título é *Retratos da Dislexia no Brasil: Análise Bibliográfica do Período de 2002 a 2014*. O objetivo da pesquisadora foi analisar a produção acadêmica de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2002 a 2014, no que se refere à concepção de dislexia e quais as suas implicações para a Educação Escolar. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio de estudos que permitiram entender a dislexia como um distúrbio neurobiológico, apontando: para uma excessiva preocupação com o diagnóstico e incertezas quanto à aprendizagem da linguagem escrita por esses sujeitos. Por fim, o estudo apresentou uma preocupação com o modelo escolar proposto e a maneira como esse modelo pode impactar os indivíduos.

Em sua tese, Oliveira (2016), ao discutir sobre a concepção de aprendizagem e sobre a dislexia no Brasil, discorreu sobre as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, apresentadas pelas crianças durante a alfabetização. Segundo essa autora, os dados de sua pesquisa apontaram para concepções de aprendizagem baseadas na integridade das funções neurobiológicas (cinco pesquisas), seguida pela perspectiva histórico-cultural (quatro pesquisas), duas pesquisas citaram diversos pesquisadores de correntes teóricas diferentes entre si sem assumir integralmente nenhuma concepção, uma pesquisa baseou-se na epistemologia genética, e uma pesquisa nos estudos da psicanálise de Lacan.

Pautando-se no mesmo referencial da nossa pesquisa, Oliveira argumenta:

Já a perspectiva histórico-cultural, conforme abordei no Capítulo III desta tese, compreende o desenvolvimento da aprendizagem por meio dos processos de mediação que ocorrem durante a aquisição da cultura. Segundo Vigotsky (1997, 2005, 2007, 2010), os processos de aprendizagem da criança estão relacionados à internalização e apropriação dos elementos da cultura significados pelo sujeito mais experiente que os apresenta. Estes processos promovem profundas transformações internas no sujeito, levando a saltos no desenvolvimento mesmo em situações nas quais haja a presença de uma deficiência. (OLIVEIRA, 2016, p.184-185).

No tocante ao termo Linguagem, a pesquisadora descreve o processo de aquisição da linguagem oral e escrita segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Ela iniciou com a descrição do processo a partir dos primeiros anos de vida da criança,

sua inter-relação com os adultos, com o meio a sua volta e destaca a importância do processo de mediação nas relações.

A autora fez uma única menção à zona de desenvolvimento, quando mencionou que o professor atua na zona de desenvolvimento proximal enquanto realiza atividades de ensino.

Verificamos, novamente, que nesta pesquisa, assim como nas demais já relatadas, os termos Linguagem, Aprendizagem e Zona de Desenvolvimento Proximal são abordados com nomenclaturas e significados possivelmente incompletos, que não contemplam o proposto por Vigotski.

Ao buscarmos pesquisas no banco de dados da Capes, encontramos também a tese de doutorado de Menezes (2014), intitulada *Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais*, que se concentrou nos discursos de tradutores-intérpretes de língua de sinais, na compreensão e nas concepções que esses profissionais têm acerca de seu papel no processo de formação do aluno surdo e da constituição de suas alteridades profissionais. O estudo foi fundamentado na teoria enunciativo-discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Não obstante, Menezes (2014) também considerou importante o estudo de Vygotsky no tocante às relações entre pensamento e linguagem e a formação das funções psicológicas superiores.

Observamos que a autora demonstrou a necessidade de conceituar discurso, sujeito, dialogia e ideologia, e também o termo linguagem, a partir de Bakhtin: “a linguagem é o lugar do encontro entre o Eu e o Outro, e que é neste espaço de interação social que se dá o processo de nossa formação humana.” (MENEZES, 2014, p.149). Para a autora, Bakhtin vê a linguagem em sua natureza enunciativa e social, relacionando-a à compreensão do homem e da vida, considerando que as teorias interferem na realidade, constroem-na em um processo histórico, dinâmico e *continuum*, constituindo a subjetividade humana. A pesquisadora ainda mencionou que, de acordo com o círculo bakhtiniano, é dada relevância à palavra como fenômeno ideológico. A palavra aglutina o verbal e o não verbal, constituindo-se como enunciado, recebendo valor, transformando-se em linguagem.

Na perspectiva de Vigotski, porém, não encontramos na referida pesquisa nenhuma definição. No entanto, esse estudo chamou-nos a atenção pelo fato da teoria de Bakhtin trabalhar o conceito de signo, que é discutido por Vigotski ao elaborar o conceito de Fala.

No que compete ao descritor Brinquedo, por não encontrarmos nenhuma pesquisa que aborde esse conceito na perspectiva de Vigotski, selecionamos o trabalho de Sacramento (2015) para demonstrar como o termo Brinquedo é compreendido. Observamos que, quando aparece mencionado nas pesquisas, o conceito de Brinquedo é tido como sendo apenas um objeto.

Sacramento (2015) em sua tese intitulada *Identificação de brincadeiras e jogos como Consequência de Comportamentos de escolha para Crianças*, cita: “É comum conduzir avaliações com itens tangíveis, tais como alimentos, brinquedos e materiais instrucionais” (SACRAMENTO, 2015, p.11).

Verifica-se dessa forma que a nomenclatura e o entendimento atribuídos ao conceito de Brinquedo, são completamente diferentes do proposto por Vigotski ao conceber o conceito de Atividade do Brincar.

Sobre o conceito de Arte, também não encontramos nenhuma pesquisa a partir desse descritor. O termo é utilizado, contudo, em alguns trabalhos que pesquisam questões escolares. É usado para designar o nome de alguma disciplina, ou está relacionado a eventos escolares nos quais os alunos desenvolvem trabalhos manuais, danças e apresentações teatrais.

Ou seja, da forma como o termo Arte foi empregado nas pesquisas, sua compreensão não se aproxima do entendimento de Vigotski ao discorrer tanto sobre o conceito de arte, como sobre o conceito de criação.

Cabe mencionar que, por mais que as 11 (onze) pesquisas descritas nesse capítulo abordem alguns dos elementos fundantes da nossa pesquisa, há um grande distanciamento principalmente com relação ao objetivo proposto. Ou seja, investigar como o russo Lev Semionovitch 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 se apropriaram e difundiram esses conceitos.

Reiteramos que no processo de tradução do russo para o português, foram utilizados outros termos para se referir aos conceitos investigados por Vigotski. Até o momento foram identificadas nomenclaturas e significados difundidos por autores brasileiros. Assim, lembramos que cada palavra representa um signo e possui um significado, portanto, a forma como os conceitos foram empregados nas obras e produções citadas, parecem não expressar o pensamento de Vigotski ao criar os

conceitos de sua teoria, elencados para estudo nesta pesquisa. A forma como Vigotski nomeia e compreende os conceitos será discutida posteriormente.

Assim podemos dizer que não foi possível localizar nenhuma pesquisa que atenda, seja totalmente ou em partes, ao que estamos nos propondo. Referimo-nos novamente à tese de Prestes (2010), intitulada *Quando não é Quase a mesma Coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no Campo Educacional*, que destacou inadequações nas traduções das obras de Vigotski. Dessa maneira, essa obra é o ponto de partida para concretização deste estudo.

No capítulo a seguir, apresentamos uma revisão de literatura, a partir das obras de diversos pesquisadores, que nos auxiliaram a discorrer sobre a história de vida de Vigotski e sua obra.

Imagem 01: Lev Semionovitch Vigotski



Fonte: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76626>

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo, caracterizado como um estudo teórico/bibliográfico concentra a revisão de literatura. Tem como objetivo nos aproximar do contexto vivido por Vigotski, dos aspectos da sua vida acadêmica e profissional, do trabalho desenvolvido nas áreas da Psicologia, da Pedagogia, e de alguns escritos específicos.

2.1 A HISTÓRIA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI CONTADA POR MIM

Falar sobre a vida e obra de Vigotski é algo a ser construído prazerosamente; porém, tomando o cuidado para que o texto não se torne repetitivo diante de produções já existentes relacionadas ao assunto. Assim, atendendo à temática desta pesquisa, alguns aspectos importantes que influenciaram a trajetória pessoal e profissional de Vigotski, como, o contexto histórico em que o autor viveu, são apresentados a partir do estudo de autores como: Lenine (1984), Vigotski (1995, 1996, 1997, 2001), Tuleski (2000; 2002), Scalcon (2002), Pino (2005a), Rossetto (2009), Van Der Veer e Valsiner (2009), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012, 2017), e Barroco e Superti (2014).

2.1.1 Contexto Histórico Vivido por Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski viveu por apenas 37 anos. Foi o segundo de oito filhos de um casal judeu que vivia na Rússia, no início do século XX. Sua trajetória de vida iniciou aos 17 dias do mês de novembro de 1896 e terminou em 11 de junho de 1934, por conta de uma doença muito comum naquela época, a tuberculose.

Dos fatos marcantes ocorridos entre as datas de seu nascimento e de sua morte, o que melhor retrata o cenário em que Vigotski viveu foi a revolução russa de 1917, um dos principais acontecimentos do século XX. Este momento foi o marco da construção de um Estado e de uma sociedade socialista, processo do qual Vigotski participou com grande afinco.

A revolução destacou a essência da monarquia czarista, o sistema político que governava a Rússia entre os anos de 1721 a 1917 e que dava ao imperador o

título de Czar. Essa forma de governo tinha características arcaicas e autocráticas, o que permitia que o imperador governasse de forma absoluta. Lenine (1984) conta que, durante muitos anos do período imperial, os camponeses eram obrigados a trabalhar como servos do império, suas terras tinham demarcações incorretas, as quais eram aceitas sob ameaça de castigos físicos e morte.

Imagem 1: O Imperador Nikolai II



Fonte: PRESTES (2018).

Em 1861, houve um manifesto da população camponesa que ficou legalmente conhecido como Manifesto da Emancipação, que concedia direitos de cidadãos livres aos servos domésticos e imperiais. No entanto, tais mudanças políticas fizeram com que o camponês passasse de servo a trabalhador servil oprimido, humilhado, preso e submisso ao antigo senhor feudal para poder alimentar a família, uma forma de repressão impiedosa por parte do regime czarista.

Imagem 2: A família real, Tsar Nikolai II com a Tsarina, suas filhas e o filho



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2018/07/testes-de-dna-confirmam-que-restos-mortais-pertencem-familia-romanov.html>

No ano de 1905, após várias tentativas em busca de melhores condições de vida, parte da população russa tentou fazer uma revolução, que não teve sucesso. Entretanto, segundo Lenine (1984), esta tentativa

[...] despertou para a vida política e para a luta política milhões de operários e dezenas de milhões de camponeses, revelou umas as outras, e ao mundo inteiro, todas as classes (e todos os partidos principais) da sociedade russa na sua verdadeira natureza, na verdadeira correlação dos seus interesses, das suas forças, das suas formas de ação, dos seus objetivos imediatos e futuros. (LENINE, 1984, p. 79).

Este movimento caracterizou-se por uma guerra contra o imperialismo do século XX e uma tentativa de tomada de poder pela burguesia. Impulsionou o processo de industrialização no país russo, promovendo o seu crescimento econômico, a migração de trabalhadores do campo para as cidades e a formação de vários e diferentes grupos sociais, destacando no cenário os empresários e os operários.

Nesse período, observamos a presença de três grandes campos políticos: a monarquia czarista, o governo burguês e a organização dos operários. A forma de governo era considerada atrasada e havia a cobrança de altos impostos que gerava grande insatisfação por parte da população. Camponeses ficavam sem suas terras,

empresários tinham poder econômico, mas não político, e os operários enfrentavam exaustivas jornadas de trabalho com baixos salários. Circunstâncias que contribuíram para organização do movimento comunista e sindical.

A luta entre essas três forças políticas representava um período de transição para a revolução de 1917, propagando a realização de protestos e greves nas cidades e indústrias que reivindicavam reformas políticas e melhores condições de trabalho.

Lenine (1984) expôs que: “[...] decorrendo da própria essência da sociedade capitalista, as greves significam o começo da luta da classe operária contra este sistema de sociedade” (LENINE, 1984, p. 22). Assim, para o autor, as greves possibilitaram aos operários compreender que a criação das leis atendia aos interesses dos ricos e que, a união dos operários ensinava-os a pensar na luta de toda uma classe contra os patrões e o governo arbitrário e policial. “Em todos os países foram na verdade as greves que ensinaram gradualmente a classe operária a lutar contra os governos pelos direitos dos operários e pelos direitos de todo o povo” (LENINE, 1984, p. 26). Clandestinamente, foram formados vários partidos políticos e organizações ligadas ao Comunismo.

Em meio às tentativas de revolução, o governo imperial do Czar Nicolau II tinha a preocupação de expandir seu território e, por esse motivo, entrou em guerra com o Japão pela posse da Coreia. Com o acordo de paz imposto pela Alemanha, a Rússia perdeu a guerra e passou por uma grande crise econômica.

A população desgostosa com a forma de governo iniciou manifestações contra o regime czarista, reivindicando uma vida mais digna. Destacando-se o protesto conhecido como Domingo Sangrento, que culminou na morte de todos os manifestantes, assassinados pelos soldados imperiais em um dia de muita neve.

Após este acontecimento, ocorreram várias revoltas por parte da população. Em decorrência da pressão exercida pelo povo, o império czarista adotou reformas políticas que supostamente formariam uma monarquia constitucional, o Parlamento Russo, com as decisões ainda centralizadas sob o poder do Czar. Tais condições representavam mais uma revolução burguesa do que proletária, pois o governo burguês estava aliado ao imperador, e falsamente oferecia a proposta de paz, pão e liberdade, almejada pela população pobre.

A falsa paz foi assim denominada porque o governo imperial era um governo de guerra e percebia-se que a burguesia continuaria o massacre do império. O pão

que seria garantido ao povo pelo governo também era uma promessa em vão, haja vista que o governo burguês pretendia apenas organizar a fome do povo. A liberdade como terceiro aspecto da proposta buscada pela população não era uma possibilidade real diante de um governo de latifundiários e capitalistas que temiam o povo, juntando-se à monarquia na defesa de seus interesses.

Imagem 3: O Domingo Sangrento de 1905 na Praça do Palácio, em Petrogrado.



Fonte: Prestes (2018).

Nesse cenário, o povo precisava sobreviver e o que se via era o aumento da fome e do desemprego, fatos estes que deram início, em 1917, a uma nova e intensa crise na Rússia, caracterizada pela falta de abastecimento de alimentos. A insatisfação do povo, dos camponeses e dos operários, gerou um maior número de manifestações, de greves e de protestos, e com isso o massacre de muitos civis. A população, por meio da revolução, conseguiu derrubar o império, e o Czar Nicolau II se viu obrigado a renunciar. O Parlamento criou então, um governo provisório que iniciou uma tentativa de organização da sociedade russa. Não obstante, a divergência de interesses entre a burguesia, o proletariado e o campesinato “conduziu a radicalização das posições proletárias revolucionárias” (TULESKI, 2000,

p. 51) e, assim, os camponeses, os soldados e o proletariado derrubaram o governo provisório, instaurando um governo forte.

Imagem 4: Lenin liderando a Revolução Russa de 1917.



Fonte: Prestes (2018).

O panorama político e econômico que se visualizava a partir da revolução de 1917 era o de que a revolução em busca do socialismo, em âmbito mundial, não aconteceu, e a Rússia foi condenada ao isolamento, à pobreza e ao atraso quanto às forças produtivas, em função das perdas com a guerra, perda de território e destruição do patrimônio industrial e agrícola do país.

Segundo Prestes (2010), a revolução de 1917 terminou com a instalação do poder dos soviets¹¹ na Rússia e a formação de uma intelectualidade munida das ideias revolucionárias de Marx, cujo intuito foi organizar um partido político atuante e com lideranças das classes trabalhadoras. A sociedade russa estava submersa em um mundo de contradições que trouxeram ao país grandes desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. O panorama social era de uma população

¹¹ Soviets: conforme definição encontrada no Dicionário On Line de Português (2018), trata-se de uma “Designação atribuída aos conselhos que, originados na Rússia a partir de 1905, eram constituídos pelos representantes dos trabalhadores (camponeses e soldados) e que, após a Revolução de Outubro de 1917, passaram a possuir a função de órgãos deliberativos.”

analfabeta, milhões de crianças órfãs e abandonadas nas ruas, problemas econômicos e muita destruição. (PRESTES, 2010).

Imagem 6: Viatka (Rússia) - Crianças abandonadas



Fonte: Prestes (2018).

Tuleski (2000) cita que o motivo da revolução russa foi a luta entre as classes sociais, mas, mesmo após a revolução, as contradições existentes entre as mesmas se mantiveram implicitamente nas relações sociais. As relações burguesas pós-revolução apresentavam-se na forma de divisão do trabalho intelectual e manual e em elementos do capitalismo, tais como salário, lucro e moeda.

Segundo a autora, à medida que a União Soviética estabelecia relações políticas e econômicas com outros países, devido às concepções capitalistas, a educação soviética, precisou assumir um importante papel na formação de uma concepção de homem comunista, para combater as tendências burguesas que ganhavam força nas relações sociais.

Prestes (2010) destaca que:

Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs

os princípios da pedagogia burguesa às ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade. (PRESTES, 2010, p. 29).

Almejava-se construir uma sociedade igualitária, com uma educação que deixava de ser privilégio de poucos, e que fosse garantida como direito para todos. A demanda de educação das crianças iniciou o processo de aprendizagem e de formação de um novo homem pela pré-escola, com aumento do atendimento às crianças, em creches nas fábricas, escolas e jardins de infância. As decisões quanto ao processo de ensino, de formação e de garantia de vida e saúde das crianças ficou a cargo do Comissariado do Povo para Instrução.

Imagem 7: Escolas improvisadas para acabar com o analfabetismo



Fonte: Prestes (2018)

Prestes e Tunes (2017) relatam que o primeiro Comissário do Povo para Instrução Pública da Rússia Soviética foi Anatoli Vassilievitch Lunatcharski. Para Lunatcharski além de propiciar uma educação dentro dos preceitos comunistas, era necessário educar na Arte. Ele defendia uma escola pública “baseada nos princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da acessibilidade, da gestão democrática, da

diversidade, do respeito às diferenças nacionais e locais” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 262).

Imagem 5: A.V.Lunacharski, o primeiro Comissário do Povo para Educação
Em 1 de fevereiro de 1918, foi organizada a Comissão Estatal de Educação, que iniciou o trabalho de elaboração das bases do novo sistema de educação pública.



Fonte: Prestes (2018).

Segundo as autoras, Lunatcharski conferia importante papel ao pedagogo, como responsável por despertar na população o interesse pela escolaridade. Ao governo cabia a função de convocar esses profissionais e formá-los especialistas em diversas áreas. A administração da escola devia ser compartilhada com os pais, para que tivesse a participação do povo. O governo ainda defendia que a educação possuía uma função social e não devia haver um padrão de escola.

Visando mudanças estruturais e no sistema de avaliação, foi abolida a avaliação do rendimento escolar por nota, e analisou-se então, o desenvolvimento

da criança, considerando que o importante é trabalhar com o conhecimento como meio de desenvolvimento humano. Dessa forma, a Arte passou a ser introduzida na área da educação, como meio de educar as emoções e vontades humanas, a fim de estabelecer o indivíduo nas relações sociais. Para Lunatcharski (1988 *apud* PRESTES; TUNES, 2017):

A própria vida, tal como ela é, tão caótica e contraditória que mal podemos servir-nos dela com base pedagógica, é preciso organizá-la. E essa organização podemos sobretudo consegui-la graças à arte: música, literatura, teatro, cinema, artes plásticas. [...] a arte é antes de mais uma organização de palavras, de sons, de linhas, de cores, etc., que dá como finalidade a comunicar a uma massa se ouvintes, de espectadores, de leitores, etc., os estados da alma, os sentimentos, as emoções do autor. [...] Ser artista significa, antes de mais, organizar os meios de expressão que ajam directamente sobre os sentimentos humanos, e transformá-los. (LUNATCHARSKI, 1988, p. 214-215 *apud* PRESTES; TUNES, 2017, p. 267).

Em 1918, seguindo as orientações de Lenin, na busca pela formação de um novo homem, Lunatcharski convocou os intelectuais da Rússia, no intuito de pensar uma nova educação. Muitos decidiram deixar o país, e, aos que ficaram coube a missão de contribuir para a criação de um outro sistema de instrução e modos de pensar a ciência, bem como, participaram do processo de formação de novas gerações de professores. Segundo Prestes (2010), esse contexto de formação educacional foi o fio condutor para a criação da teoria Vigotskiana.

2.1.2 Vida Acadêmica e Profissional

O primeiro fato que observamos no que se refere à vida de Vigotski, que pode ter influenciado seu desenvolvimento intelectual, diz respeito ao contexto familiar em que vivia. Seu pai trabalhava como chefe de departamento do Banco Unido e como representante de uma companhia de seguros, o que demonstrava que a sua família tinha boa condição financeira e, por isso, condições de proporcionar uma educação de qualidade, dispondo de significativa biblioteca em casa.

Imagem 10: Guita Vigodskaja e Tamara Lifanova



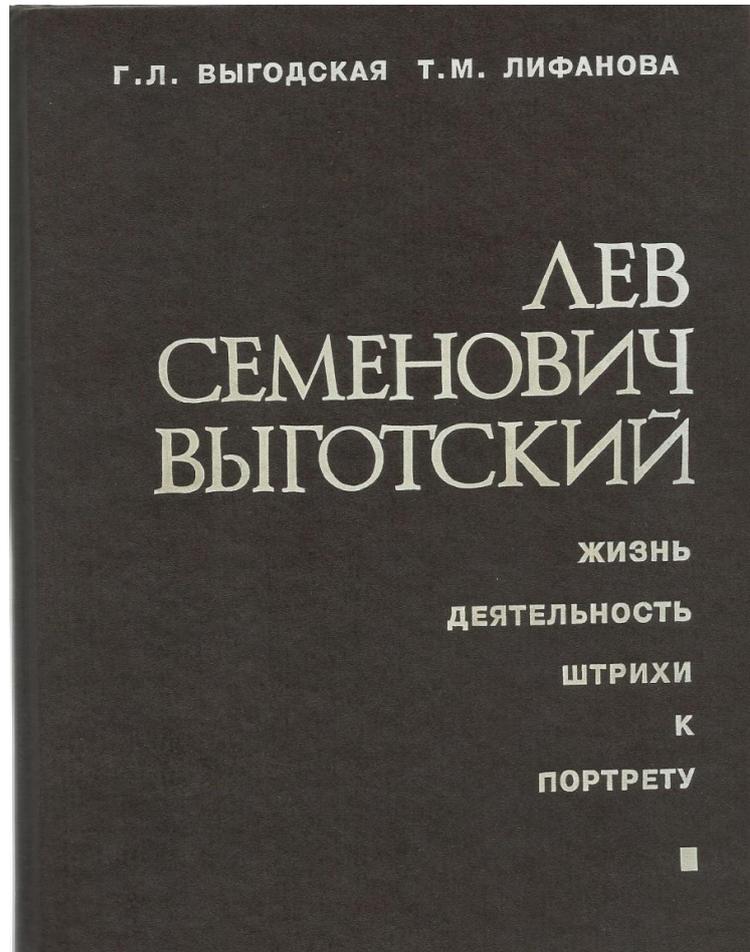
Fonte: Prestes (2018).

Era o segundo de oito filhos; tinha irmãos e irmãs, e todos foram educados em um sistema tradicional judaico. Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009) o povo judeu vivia separado dos demais cristãos, em territórios de assentamento, vivendo de acordo com suas próprias instituições jurídicas. Por ser judeu, Vigotski não tinha permissão para viver fora deste território; em decorrência disso, a sua educação e instrução referentes à escola primária ocorreram em casa com tutores particulares. A educação das crianças e jovens era realizada por membros da própria comunidade preparados para exercer essa atividade, que era direcionada a pequenos grupos. Não era realizada em escolas comuns, e os conteúdos escolares eram complementados em horário posterior ao ensino comum, pelo ensino da *Torá*, ou seja, o ensino das Escrituras Sagradas, além do ensino da língua, dos costumes e dos hábitos próprios dos judeus.

Apesar de ser criado sob preceitos judaicos, em entrevista realizada por Prestes (2010), com Guita, primeira filha de Vigotski, esta menciona que não tem uma resposta exata sobre a religiosidade do pai. Sabia que o mesmo conhecia bem a Bíblia, a história da religião e percebia que ele respeitava as opções religiosas das

peças. No entanto, em conversa com sua mãe e tias, constatou que seu pai não seguia nenhuma religião. A única tradição que festejavam em família era a Páscoa.

Imagem 11: Biografia de Vigotski: escrita por sua filha, Guita Vigodskaja, e a Professora Tamara Lifanova



Fonte: Prestes (2018).

No início do século XX se iniciou na Alemanha, e depois passou a acontecer em outras regiões do mundo, um movimento para pensar e aproximar a cultura judaica das demais. A partir desse momento, os judeus passaram a ter mais liberdade religiosa e a exercer atividades em diversos setores da sociedade. Até então, principalmente por motivos religiosos e preconceitos contra a cultura judaica, a vida do povo era restrita aos territórios de assentamento.

Em 1907, aos 11 anos, após Vigotski ser aprovado em exames para validar seus estudos até a 5ª série, ele cursou os demais anos do ensino básico, da 6ª a 9ª série e a escola secundária, na cidade de Gomel. Acreditamos que o autor não

tenha frequentado escolas públicas, pois foi o movimento revolucionário que priorizou uma educação para todos, com investimento em instituições de ensino e de formação de professores; até 1917, a educação era um privilégio da burguesia e controlada pela igreja.

Prestes (2010) relata que Vigotski graduou-se na escola secundária em 1913, com 17 anos, e por ser bom aluno foi condecorado com uma medalha de ouro, que lhe garantia o acesso à universidade. De acordo com Scalcon (2002), naquela época, o governo determinava um limite de vagas para o ingresso de judeus na Universidade, três para cada 100 vagas oferecidas, e a condecoração era a forma de fazer tal seleção. Entretanto, no período de seus exames de ingresso, a lei que lhe permitiu tal direito foi alterada, e ele teve que concorrer à vaga universitária por sorteio, conseguindo assim, ingressar na Universidade de Moscou.

Sua escolha profissional teve influência da origem judaica. Entre as opções disponíveis para estudo, contava com as disciplinas de História e Filosofia, as quais lhe conferiam a profissão de professor de escola secundária. Como judeus não podiam assumir cargos públicos, as possibilidades mais atraentes para cursar eram Direito e Medicina, pois, como advogado podia morar fora do território de assentamento, e a Medicina lhe garantia um futuro modesto.

Por insistência dos pais, iniciou o curso de Medicina em 1913, com 17 anos, mas logo se transferiu para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou. Simultaneamente, ingressou no Departamento acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski, ambiente com o qual se identificou e que lhe proporcionou conhecer mentes brilhantes de cientistas e pesquisadores da época.

A formação intelectual de Vigotski, de acordo com os estudos de Prestes (2010), proporcionou-lhe o domínio sobre as ciências humanas, nas áreas de Língua e Linguística, Estética, Filosofia e História. Durante a Universidade, manteve seu interesse por Literatura e Arte. Ao final da graduação, no ano de 1916, concluiu a produção de um importante estudo sobre a tragédia de *Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1599-1602). O gosto pelo livro de Shakespeare foi identificado desde cedo, tendo o autor inclusive interpretado o personagem em peças teatrais e levado o livro consigo para o hospital, onde veio a falecer em 1934.

Os primeiros estudos de Vigotski encontram-se nesse trabalho de final de graduação, do qual mais tarde foram extraídas partes para a publicação do seu livro

Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 1925). A realização do trabalho gera divergências quanto à formação acadêmica do autor, no que se refere à obtenção do título de Doutor em Psicologia. De acordo com o levantamento que realizamos sobre a veracidade de tal informação, Vigotski não tinha o título de doutor; ele escreveu um estudo sobre a tragédia de Hamlet em 1916, revendo parte do trabalho para compor um dos capítulos do livro *Psicologia da Arte*, publicado em 1925. Posteriormente, *Psicologia da Arte* teve a 1ª edição publicada na Rússia em 1965 com 379 páginas. A 2ª edição publicada em 1968 com 576 páginas trouxe como anexo o trabalho *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Houve ainda, uma terceira em 1985 com 572 páginas, e, por último, em 1987 surgiu a 4ª edição, com 344 páginas, anexa as *Obras reunidas de Vigotski* (PRESTES; TUNES, 2012).

Van Der Veer e Valsiner (2009) contam que foi durante a Universidade que se intensificou o interesse de Vigotski por problemas relacionados à Psicologia e à Pedagogia, a partir de um curso denominado “A forma interna da palavra”, frequentado por Vigotski e sua irmã Zinaida, o que despertou sua sensibilidade para os aspectos psicológicos internos da linguagem. Na época, também se dedicou ao estudo da literatura disponível sobre Psicologia, revelando seu interesse por estudos sobre a mente.

No entanto, Prestes (2010) menciona que Vigotski não cursou Psicologia, ele formou-se nas faculdades de Direito, História e Filosofia, em 1917, período que coincidiu com a vitória da Revolução Russa, tomada de poder pelos soviets e com seu retorno de Moscou para Gomel. A partir de sua volta à cidade natal, sua vida profissional adquiriu maiores proporções.

Segundo a autora Vigotski trabalhou na Escola Trabalhista Soviética, no Colégio Pedagógico, na Escola Noturna para Trabalhadores Adultos, a Rabfak, e ministrou cursos preparatórios para pedagogos. Lecionou para crianças e adolescentes as disciplinas de Literatura, Lógica, Psicologia, Estética, Teoria da Arte e Filosofia, em escolas de 1º e 2º graus, escolas técnicas, profissionalizantes e em cursos de formação de trabalhadores para a educação pré-escolar. Além disso, no período entre 1917 e 1924, envolveu-se em diversas outras atividades, tais como: ocupou um cargo no Subdepartamento Teatral do Departamento de Gomel para Instrução, depois foi diretor do Departamento Artístico do Gubpolitprosvet, participou da criação e da edição de revistas, da escolha de repertórios, escreveu resenhas e

acompanhou a produção de várias peças teatrais, em suma, foi um membro da sociedade com grande destaque na vida cultural de Gomel e cidades vizinhas.

O interesse de Vigotski pela Psicologia, apesar de ter surgido na graduação, intensificou-se a partir de 1917 com a organização do Gabinete de Psicologia na Escola Técnica de Pedagogia em Gomel. Acontecimento que tornou possível a realização de atividades científicas de pesquisas voltadas à Pedagogia e à Psicologia experimental, proporcionando a comprovação de suas proposições teóricas com dados que fundamentaram seus trabalhos, inclusive os apresentados no 2º Congresso Russo de Neuropsicologia em Petrogrado, em 1924. Como pontuam Van Der Veer e Valsiner (2009),

Vygotsky, ao que se conta, teria argumentado de forma ousada e persuasiva que os psicólogos deveriam estudar a consciência, uma proposta que estava em total contradição com as ideias predominantes na época. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 51).

A divulgação, no Congresso, dos estudos que realizou sobre a mente humana levaram Vigotski a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, efetivando sua carreira como cientista. Em Moscou, assumiu em 1924, o cargo de pesquisador no Instituto ao lado de Alexander Romanovich Luria. Luria era graduado em Medicina com especialização em Neurocirurgia e auxiliou Vigotski nos estudos experimentais sobre a Defectologia, na tentativa de compreender o desenvolvimento da consciência humana no aspecto da filogênese, no estudo da evolução da consciência desde sua origem e os aspectos genéticos da espécie humana. Outro importante colaborador foi Alexei Nikolaievich Leontiev, pesquisador do campo das ciências sociais que se dedicou a estudar o desenvolvimento do psiquismo na criança, reações afetivas, desenvolvimento ontogenético do psiquismo, questões relacionadas à Pedagogia, cultura e problemas de personalidade.

Imagem 8: Aleksei Nikolaievitch Leontiev



Fonte: <https://ko.garynevillegasm.com/samosovershenstvovanie/92455-a-a-leontev-rossiyskiy-psiholog-i-lingvist-biografiya-osnovnye-trudy.html>

Imagem 9: Aleksandr Romanovitch Luria



Fonte: https://nl.wikipedia.org/wiki/Aleksandr_Loeria

Os três compunham o grupo que ficou conhecido por *Troika*, que significa “trio”, um termo que designa uma aliança sempre composta por três unidades, três membros, e ficou mundialmente conhecido na época do Stalinismo na União Soviética. Van Der Veer e Valsiner (2009) alegam que tal aliança é um mito. “Historicamente falando, a princípio não havia nenhuma troika” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 204). Segundo esses autores, a partir do momento que Vigotski foi trabalhar no instituto em Moscou (1924), ainda levou de quatro a cinco anos para que ele e Luria começassem a realizar pesquisas em conjunto.

Nesse sentido, Van Der Veer e Valsiner (2009) ainda afirmam que Luria tinha seu pensamento profundamente influenciado pela teoria freudiana, a qual era duramente criticada por Vigotski. Além disso, o perfil dos dois pesquisadores era diferente; enquanto Luria expunha suas ideias de forma clara e didática, Vigotski não tinha preocupação em fazer referência às suas fontes. Quanto a Leontiev, teve uma participação menos intensa na vida de Vigotski. Na época, não havia registros de publicações em coautoria com Vigotski, e ele nunca apareceu como cofundador da teoria Histórico-Cultural. Nas menções feitas pelos críticos com relação à teoria, ressaltavam-se apenas os nomes de Vigotski e Luria.

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), tais informações indicam que a ideia da *Troika* como sendo uma aliança entre os três autores, Vigotski, Luria e Leontiev, construída com o intuito de lutar contra a Psicologia tradicional, foi uma reconstrução romântica de Luria e Leontiev, lançada após a morte de Vigotski, na intenção de mascarar as diferenças de opiniões e os conflitos que aconteceram, fato esse pouco conhecido.

Ainda, segundo Prestes (2010), a *Troika* era um grupo de estudos para o qual Vigotski foi convidado a participar e já existia quando ele foi trabalhar no Instituto em Moscou. A autora inclusive cita Luria falando da alegria dele e de Leontiev quando Vigotski aceitou o convite para participar do grupo, em 1924. Ela comenta que pouco se sabe sobre a participação de Leontiev na divulgação das obras de Vigotski após o período de censura que estas sofreram, entretanto, Prestes (2010) ressalta que o trabalho de Leontiev junto a Vigotski, apesar de receber críticas de historiadores como Iarocheski (2007 *apud* PRESTES, 2010)¹², foi de importância imensurável

¹² Os textos originais de Iarocheski (2007) foram escritos em russo.

para a Teoria Histórico-Cultural, bem como, o compromisso do pesquisador com a *Troika* e posteriormente com a *Piatiorka*¹³.

Em 1934, devido às perseguições sofridas na época do Stalinismo e ao fechamento da Academia de Educação Comunista em Moscou, onde o grupo de pesquisa liderado por Vigotski se encontrava, a *Troika* foi desfeita. No entanto, seus integrantes já haviam recebido convites para integrarem o Instituto Ucrainiano de Psiconeurologia. A partir de então, o grupo de estudiosos passou a ser composto por oito pessoas, e Leontiev teve tempo para reavaliar suas ideias e desenvolver um trabalho independente da teoria de seu mestre, o que mostrou que ele não ficou à sombra de outros pesquisadores.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), foi no Instituto em Moscou que Vigotski aprofundou os seus estudos na área da Psicologia, realizou pesquisas sobre distúrbios de aprendizagem e linguagem, diferenças culturais e o pensamento e, principalmente, problemas que envolvem a Defectologia. “O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 73).

Nesses estudos encontramos os conceitos de Mediação, de Funções Psicológicas Superiores, de Compensação, de Instrução, de Zona de Desenvolvimento Iminente, de Criação, Atividade do Brincar, de Fala, entre outros da teoria de Vigotski, criados para explicar os processos de desenvolvimento do psiquismo em crianças normais e depois anormais¹⁴. Eram estudadas crianças normais, surdo-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes mentais¹⁵. Os estudos baseavam-se em avaliações de especialistas na área da Psicologia, da Pedagogia, da Psiquiatria Infantil e da Medicina, tinham como objetivo analisar o desenvolvimento e a escolarização da criança.

Para Prestes (2010), o interesse de Vigotski por problemas do campo da Defectologia tornou-se evidente em 1924, durante uma apresentação no II Congresso do SPON (Órgão de Defesa Social e Jurídica dos menores de idade), no qual ficou conhecido pela profundidade teórica e prática das pesquisas nessa área de estudo. Embora haja o trabalho prático, em sua obra não há registros que

¹³ *Piatiorka* significa um grupo de cinco pessoas.

¹⁴ Anormais: termo usado por Vigotski para se referir a crianças com anomalias em seu desenvolvimento.

¹⁵ Surdo-mudas, não-educáveis, deficientes mentais: terminologia utilizada na época de Vigotski para designar alguns tipos de deficiências. Na sequência do texto, grafamos conforme concepção vigente.

apresentem uma descrição clara quanto aos experimentos realizados, por isso, a ênfase do estudo é dada à natureza teórica da pesquisa.

Com base no contexto histórico vivido por Vigotski, de acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), nem tudo na sua vida foi fácil. Em 1920, após cuidar do irmão mais novo, que também faleceu de tuberculose, foi a vez de Vigotski contrair e apresentar pela primeira vez os sintomas da doença. Recuperou-se da primeira crise, mas a doença o atormentou até o fim de sua vida. Mesmo assim permaneceu em Gomel para apoiar os pais que passavam por momentos difíceis com a perda do filho mais novo, acrescida da situação política e instável da cidade, sujeita ao fogo cruzado de exércitos e bandidos que circulavam pelo país.

Em 1924, casou-se com Roza Smekhova e mudou-se para Moscou onde tiveram duas filhas; Guita nasceu em 1925 e Assia em 1930. Vigotski vivia com sua mulher e suas filhas, inicialmente, no porão do instituto no qual trabalhava; posteriormente, mudou-se para um quarto de apartamento superlotado, situação em que viviam muitos de seus compatriotas. Seu sustento vinha de excessivos trabalhos editoriais, pesada carga horária de aulas e muitas viagens entre Moscou, Leningrado e Kharkov.

Em meio à vida agitada, houve um período em que também ficou desempregado, tinha que lidar com recorrentes crises de tuberculose, tratamentos exaustivos e dolorosos, operações planejadas e adiadas, além de períodos de internamento em hospitais e sanatórios. Ainda assim, encontrava formas de redigir seus escritos e cartas aos companheiros de sua causa para o desenvolvimento de uma nova ciência do homem.

2.1.3 O Trabalho na Psicologia e na Pedagogia: a busca de uma Psicologia Geral

No contexto vivido por Vigotski, a partir do ano de 1917 e nas décadas de 1920 e 1930, notamos um movimento intelectual revolucionário em diferentes áreas do conhecimento, na busca pela formação de um novo homem. Nessa época, a ciência estava sendo muito valorizada pelo governo, pois se buscavam soluções para problemas sociais e econômicos vividos pela população russa.

Com vistas à formação de um novo homem, o comportamento humano tornou-se objeto de estudos das ciências. Scalcon (2002) destaca que as concepções filosófico-epistemológicas que representavam os estudos sobre o

desenvolvimento cognitivo e a evolução histórica do pensamento foram classificadas em duas grandes perspectivas que se contrapõem no modo como concebiam o homem e seu desenvolvimento; são elas o Subjetivismo e o Objetivismo.

O Subjetivismo admite a existência do eu humano, de sua consciência e de sua existência espiritual, ou seja, nos estudos se reconhecem as coisas como criadas na consciência e baseadas na experiência, como resultados de sentidos e sensações subjetivas. Nessa ótica, o homem é concebido como aquele que transforma o ambiente, pois tudo que existe no mundo está dentro do homem e, por isso, ele é responsável por sua adaptação ao meio. Identifica-se nessa teoria a predominância do sujeito e a sua liberdade individual; há, nesse sentido, o rompimento com a Psicologia da Conduta, enfatizando a importância do ato mental. Contrapondo-se ao Estruturalismo e ao Behaviorismo, destaca-se a importância da corrente fenomenológica, com a teoria da Gestalt proposta por Husserl.

Quanto ao papel desempenhado pela educação para a formação do novo homem, o Subjetivismo negava o que era externo ao indivíduo, ressaltando predisposições naturais do educando e suas necessidades. A educação tinha como propósito fornecer ao aluno um clima de autodesenvolvimento, realização pessoal e liberdade, contexto no qual surge a escola nova que considerava a infância como fase mais importante na vida em função de suas transformações, inserindo nas atividades escolares jogos e elementos educativos para promover o desenvolvimento espontâneo.

Para Scalcon (2002), a compreensão de homem livre que a Educação visava formar, dava-se a partir de dois pontos de vista: por um lado, observava-se o desenvolvimento das capacidades produtivas e sociais do aluno; por outro, tinha-se a exaltação da espontaneidade para desenvolvimento afetivo, social e do psiquismo.

Contrário ao Subjetivismo surge o Objetivismo que pressupõe uma concepção filosófica determinada pelo princípio espiritual, divino, na qual o homem é concebido como produto do meio, ou seja, o mundo físico e a realidade existem independentes do homem. Crê-se, nessa perspectiva, que a personalidade, os valores, os comportamentos e os pensamentos estão prontos ao nascer, ou, predeterminados aguardando o amadurecimento biológico para manifestarem-se. Tal compreensão filosófica e idealista não admitia que a consciência humana pudesse ser descrita, nem mesmo analisada de forma sistemática.

Nos séculos XVI e XVII, as ciências, como a Física, a Química e a Astronomia, aos poucos foram se separando de tais concepções epistemológicas; porém, a Psicologia ainda permanecia com esta linha de raciocínio.

Estudos mais elaborados, no entanto especulativos, sobre o desenvolvimento psíquico foram realizados no século XIX. Eles representaram o início da busca por uma Psicologia Científica. Tais estudos compreendiam que o conteúdo da consciência tinha seu fundamento em determinados processos físicos.

Segundo Scalcon (2002), destacaram-se na abordagem teórica do Objetivismo, sob influência e predominância dos aspectos biológicos do sujeito, os estudos de Wundt, com a Psicologia Experimental; as contribuições do Evolucionismo Darwiniano, com a Teoria da Evolução das Espécies; a Escola Reflexológica Russa, desenvolvendo técnicas para descrever o comportamento, entre outras.

Ainda, na relação entre a Psicologia e a Educação, identificava-se: a projeção de métodos estatísticos aplicados por meio de testes psicológicos, elaborados por Francis Galton; a Teoria das Emoções do Instinto e da Transferência da Aprendizagem, criada por William James; a defesa da Pedagogia voltada para a ação pessoal do aluno, cujo precursor foi John Dewey; e o Behaviorismo de John Watson, que se opôs a uma Psicologia da Consciência e defendeu o estudo da Psicologia pelo comportamento, pois acreditava que psicologias mentalistas não poderiam ser consideradas científicas.

Dessa forma, com a busca pela formação de um novo homem, proposta a partir da Revolução Russa de 1917, a concepção Objetivista da Psicologia com relação à Educação influenciou os pensadores “na tarefa de construir métodos e testes capazes de classificar os indivíduos em idade escolar e pré-escolar, visando à mensuração das capacidades produtivas” (SCALCON, 2002, p. 28-29).

Ao compararmos a perspectiva Objetivista e a Subjetivista, ambas justificam, por meio do modo como concebem o homem, a divisão de classes sociais, o fracasso escolar, profissional e social, de modo a manter as desigualdades anteriores à Revolução. Em qualquer um dos modelos de escola criados, priorizava-se a formação para o trabalho, seja desenvolvendo as capacidades produtivas pelo trabalho pedagógico ou como forma de adaptar e integrar os indivíduos às forças produtivas.

Nesse contexto, segundo Vigotski (1997), o principal precursor da Psicologia caracterizada como tradicional, era o renomado professor e psicólogo russo Alexander Fiodorovich Lazurski¹⁶ (1874-1917), o qual defendeu em um período de 10 a 15 anos, uma visão geral da psique e enfatizou o caráter biológico do homem. Para ele, todos os problemas relacionados à psique teriam sua origem na biologia. Todavia, a ausência de um sistema universalmente reconhecido para resolução de problemas psíquicos, além de diferentes correntes e escolas de formação na área, foram aspectos motivadores para interpretações e criações de várias teses no âmbito da Psicologia.

E, diante de um panorama no qual a área da Psicologia caracterizava-se por um vasto campo teórico, as questões sobre o desenvolvimento psíquico que vinham à tona, expunham a fragilidade das teorias e enfatizavam a omissão ou não da psique no estudo do comportamento humano. Seria o estudo da psique necessário? Faria ele diferença no estudo da conduta humana?

Van Der Veer e Valsiner (2009) mencionam que esse contexto intelectual vivido pelos pesquisadores gerou uma crise na Psicologia, provocada pela ausência de uma metodologia única de investigação. Nesse sentido, a criação de uma Psicologia Geral visava estabelecer o objetivo, o método e os princípios de estudo para assegurar à ciência seu caráter científico. Unificar e abarcar conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas do conhecimento relacionadas à Psicologia, Neurofisiologia, Neurologia, Psiquiatria e ciências afins, determinando uma totalidade do saber científico e do homem a ser estudado.

Para tanto, com a intenção de superar as falhas na Psicologia Tradicional que não dava conta de compreender a natureza e a totalidade dos processos da psique humana, Vigotski, nas décadas de 1920 e 1930, propôs à luz dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético uma nova Psicologia. Esta concebia a formação de um novo homem ao considerar que este existe como espécie e indivíduo, e que sua evolução é resultado de um processo histórico, social e cultural. Como espécie e indivíduo, o homem tem suas características biológicas consideradas no estudo do seu desenvolvimento. Mas, além disso, como produto histórico e cultural constitui-se

¹⁶ Alexander Fiodorovich Lazurski (1874-1917) Professor e psicólogo iniciador del estudio de la doctrina sobre las diferencias psicologicas individuales, em cuya interpretacion mantenia una orientacion científico-natural. Tradução nossa: Professor e psicólogo iniciador do estudo da doutrina sobre as diferenças psicológicas individuais, cuja interpretação mantinha uma orientação científica-natural.

a partir das condições sociais que resultam de gerações anteriores e do contexto onde encontra-se inserido. Trata-se de um ser ativo, que transforma sua realidade, que cria as condições de sua existência. É por isso que Vigotski “via no trabalho humano e no uso de instrumentos as vias pelas quais o homem transforma a natureza e a si próprio” (ROSSETTO, 2009, p. 28).

Ao propor essa Psicologia Geral, Vigotski analisou as demais teorias que existiam na época. Seus estudos expressam a luta pós-revolucionária da Rússia para superar a fragmentação do ser humano, a alienação¹⁷ e as relações capitalistas de produção, diferenciando-se, nesses aspectos, da Psicologia Objetivista e Subjetivista.

A Psicologia Geral que Vigotski propunha não foi gerada de uma hora para outra, mas pensada ao longo dos anos. Então, a partir das pesquisas do autor russo e de estudiosos adeptos ao seu pensamento, ficou conhecida como Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), para Vigotski, o importante era descobrir um único conjunto de conceitos teóricos e princípios explicativos que fossem capazes de tornar a psicologia uma ciência unificada. Dessa forma, como destaca Pino (2005a),

[...] Vigotski propunha que, mais do que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia que seja capaz de permitir estabelecer as “leis históricas” que os determinam. Sem estabelecer essas leis, muito pouco ou nada será possível conhecer a respeito da natureza desses fatos. Foi essa a grande razão que levou Vigotski a [...] construir uma psicologia que revele as leis dos processos psicológicos. (PINO, 2005a, p. 29).

A trajetória intelectual de Vigotski conduziu-o à produção de diversos escritos envolvendo a Psicologia, a Pedagogia e a Arte, nos quais enfatizou a necessidade do estudo dos processos psíquicos desencadeados no sujeito, percebidos na relação entre as ciências. Propondo assim, uma metodologia compartilhada entre as ciências, com métodos de pesquisa aceitáveis que permitissem identificar determinadas características do objeto de estudo e sua aplicação para casos gerais. Isso só seria possível por meio de abstrações e generalizações feitas por meio do

¹⁷ Alienação significa diminuição da consciência sobre a realidade, da capacidade do indivíduo de pensar ou agir.

uso de instrumentos como a linguagem, que, segundo Vigotski (1995), é o que possibilita a expressão de todos os fatos.

A linguagem como sistema simbólico (expresso pela fala) e as palavras como representantes materiais desse sistema permitem que os fatos sejam analisados direta ou indiretamente, pois possibilitam a interpretação dos dados a partir da realidade material, extrapolando sua compreensão para uma dimensão que considera o passado e o futuro do objeto de estudo. Ou seja, na análise das descobertas de outras abordagens científicas, Vigotski explica que ao realizar um estudo particular, é necessário generalizar as propriedades desse estudo, transcender as experiências para extrair as características gerais e descobrir os limites dessa generalização.

Dessa forma, o fenômeno estudado, em última instância, sempre está relacionado à realidade, e essa relação tem uma natureza dialética que no seu movimento considera o aspecto histórico do fato.

Segundo Tuleski (2002), o objetivo de Vigotski era o de expor tendências objetivas que conduziam a postulados científicos e demonstrar que pela realidade objetiva é possível entender ideias, limitações e contradições impostas pela realidade e necessidades dos homens. Ainda nas palavras da autora,

Para Vygotski, a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, determina quais serão estas necessidades. Decorre, portanto, que o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais engendradas pelos homens em um determinado período que determinam a forma de relação do homem com a natureza. (TULESKI, 2000, p. 61).

Diante de tais descobertas, pode-se dizer que a produção de Vigotski e do grupo por ele liderado, nas décadas de 1920-1930, apresentou características bastante revolucionárias para a época, de confrontação e de ruptura com a Psicologia Tradicional que não dava conta de atender às necessidades desse novo homem. As ideias de Vigotski buscavam um caráter mais científico em vez de ideológico, como era característico da Psicologia vigente.

Para Prestes (2010) o marco inicial dos estudos que envolviam a criação da Psicologia Histórico-Cultural é identificado como o retorno de Vigotski para Gomel, após sua graduação, em 1917. A história faz referência à vivência de uma vida

cultural intensa desde então, caracterizada por grande produção intelectual motivada pela atuação de Vigotski como professor, que culminou em estudos da Psicologia relacionados à Pedagogia; porém, com poucas publicações, consequência da perda dos seus escritos provocada pela guerra.

Mesmo diante do fato, do extravio desses escritos, a influência das experiências vividas por Vigotski como professor pode ser percebida nos estudos que abordam temas relacionados à formação de professores e ao desenvolvimento psicológico em crianças, especialmente crianças com desenvolvimento alterado ou como se denominava na época, crianças “com defeito”¹⁸.

Vigotski proporcionou contribuições significativas à Psicologia e à Pedagogia, o que se observa nos estudos realizados entre o final dos anos 1920 e início dos anos 1930; contudo, sua obra sofreu forte censura e repressão impostas pelo governo Stalinista. A intensidade com que ocorriam as tentativas de estabelecer as bases que constituiriam a formação do novo homem desencadeou lutas ideológicas na área da Cultura, da Ciência e da Educação, e originou críticas entre os pesquisadores, inclusive contrárias aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Para atingir o objetivo de controle sobre as pesquisas e as produções publicadas, o governo aprovou em 1936 uma Resolução assinada pelo Comissariado do Povo para Instrução. Determinou que as produções científicas teriam que ser aprovadas pelo governo, bem como, declarar seus fundamentos marxistas com citações de Marx, Engels e Lenin. Este fato causou retaliações aos estudos e às pesquisas de Vigotski, uma vez que seu pensamento era revolucionário, pois se contrapunha às ideias dos governantes não somente no que diz respeito à nova ciência, a um novo homem, mas a outra sociedade.

Prestes (2010) explica que a Pedologia, ciência que estudava a criança na época, devia relacionar-se com a prática pedagógica e acompanhar, por meio de um método científico, o dia a dia da criança. Devido o governo considerar que essa área do conhecimento não tinha seu objeto de estudo claramente definido, nem mesmo limites claros em relação à Psicologia e à Pedagogia, proibiu a publicação e a disseminação dos estudos realizados por essa ciência.

¹⁸ Expressão utilizada à época de Vigotski para denominar pessoas com deficiência.

Assim, Vigotski teve suas obras proibidas em função de críticas que teceu à Pedologia e sugestões que fez para seu aprimoramento. Por esse motivo, entrou no rol dos autores perseguidos pelos trabalhos desenvolvidos. Nas críticas, defendia que os métodos utilizados pelos pedólogos resumiam-se a testes psíquicos para diagnosticar em crianças em idade escolar, problemas relacionados à aprendizagem. Em função destes testes, que enfatizavam aspectos quantitativos e características negativas da criança, faziam-se recomendações para a aprendizagem da criança e, muitas vezes, por meio desses procedimentos, a negligência pedagógica era atribuída como fracasso do aluno, que ainda, por meio dos testes, era classificado com problemas de retardo mental.

Somente após a morte de Stálin, em 1953, é que foi possível resgatar o nome de Vigotski na Psicologia soviética e publicar suas obras na Rússia e no exterior. Foi um trabalho iniciado com a tradução das obras em inglês, primeiramente, e depois para outros idiomas, dentre os quais, o espanhol, o português e o próprio idioma russo, no qual não haviam sido publicados muitos escritos inéditos.

Muitas das publicações no exterior levaram em seu bojo a censura imposta pelo governo de Stalin. Conforme aponta Prestes (2010), a condição de imposição do marxismo na época da revolução era tão intensa que, por conta disso, as obras de muitos autores foram fundamentadas em várias citações e junções dos clássicos marxistas com teorias psicológicas ocidentais. Vigotski criticou essas ações na tentativa de construir uma verdadeira psicologia marxista, manifestou seu pensamento plenamente fundamentado na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, e recusou o dogmatismo Stalinista e o ecletismo burguês. Esse fato implicou no corte e na exclusão, no momento da tradução e da publicação das obras de Vigotski, de muitas ideias e reflexões marxistas defendidas pelo autor e importantes para a compreensão do seu pensamento.

Em 1955, teve início a divulgação nos Estados Unidos da América dos estudos de Vigotski. Em 1956, algumas obras foram publicadas na Rússia, e a partir de então, destacaram-se os trabalhos sobre *Defecto y compensación* (1924); *Principios de educación social del niños sordomudos* (1925); *El significado histórico de la crisis de la Psicología* (1927); *Anomalías en el desarrollo cultural del niño* (1928); *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931);

Pensamiento y lenguaje (1934)¹⁹, entre vários outros que enfatizam o desenvolvimento psíquico do ser humano a partir do estudo com crianças com conduta normal e depois anormal.

2.1.4 O Que Trazem as Obras de Vigotski

Ao se tratar das obras de Vigotski, são consideradas de maior relevância os TOMOS conhecidos na versão em espanhol, a saber: *TOMO I - Problemas Teóricos y Metodológicos de La Psicología*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1997; *TOMO II – Problemas de Psicología General*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Machado Libros S.A, Madrid, 2001; *TOMO III – Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1995; *TOMO IV – Psicología Infantil*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1996²⁰; *TOMO V – Fundamentos de Defectología*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Pueblo y Educación, Cuba, 1997.

No TOMO I Vigotski (1997) faz uma análise da situação da Psicologia na sua época. No texto intitulado *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, escrito em 1927, o autor tece críticas à ênfase dada ao aspecto biológico do sujeito. O pensamento não era considerado um fenômeno a ser estudado, passível de verificação científica. Evidenciava-se que a ciência realizava estudos fragmentados, lógicos, formais, e não considerava o sujeito em sua totalidade. A Psicologia, pois, precisava assumir um caráter de ciência geral, determinar um método, objetivos e princípios únicos para assegurar cientificidade aos estudos.

No TOMO II Vigotski (2001) estudou o comportamento do homem e do animal, a partir de experiências desenvolvidas por Kohler e Yerkes com chipanzés, buscou investigar o intelecto e a linguagem dos antropóides. A pesquisa destaca três momentos: “[...] la excitación, su transformación en el organismo e la acción de

¹⁹ Defeito e Compensação (1924); Princípios da Educação Social das Crianças Surdo-mudas (1925); O significado Histórico da Crise da Psicologia (1927); Anomalias no Desenvolvimento Cultural da Criança (1928); do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (1931); Pensamento e Linguagem (1934), tradução nossa.

²⁰ *TOMO IV – Psicología Infantil*, editora Pedagógica, Moscou 1983, edição Visor Distribuições S.A, Madrid, 1996.

respuesta [...]”²¹ (VYGOTSKI, 2001, p. 30). Um dos principais textos escritos nesse TOMO é o que versa sobre *As Raízes Genéticas do Pensamento e da Linguagem* (1929). Partindo do estudo sobre os movimentos dos animais, Vigotski pode compreender a complexidade do comportamento e da psique humana, revelar sua natureza, sua estrutura e suas funções, e destacar a influência decisiva do meio social sobre o caráter biológico do sujeito. Ele desenvolveu nos seus estudos a importância da fala como instrumento de transformação do pensamento e do comportamento por meio de saltos qualitativos no desenvolvimento humano.

Outro elemento importante a ser mencionado é que Vigotski (2001) percebeu que com a introdução da palavra nos seus experimentos, tanto a inibição quanto a excitação de reações podiam ser favorecidas, da mesma forma que o testemunho do sujeito podia fornecer informações importantes quanto aos estímulos recebidos.

Ao pesquisar sobre o pensamento e a fala, os estudos do autor não negam a importância do aspecto biológico do ser humano, mas enfatizam a importância da palavra como instrumento no processo de internalização da cultura e do social, transformando funções biológicas em funções psicológicas superiores.

O TOMO III traz vários textos cujo objetivo principal é o estudo sobre a *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1931). A partir desses estudos, o autor verificou que investigações da Psicologia Infantil tratavam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como processos naturais, biológicos e, por isso, não conseguiam responder a várias questões sobre como tais processos surgiam e se desenvolviam, como, por exemplo, o processo da formação de conceitos que se efetiva na adolescência. O problema, no que diz respeito ao estudo das funções psicológicas superiores, é que se enfatizava o objeto a ser analisado e sua metodologia.

Com relação a tal aspecto do desenvolvimento da psique humana, um importante estudo realizado na década de 1920, fala sobre “[...] a condição social da gênese da consciência do indivíduo. ” (PRESTES, 2010, p. 36). Esse estudo descreve e explica como as funções psicológicas superiores, por meio das mediações, atuam no processo de constituição da consciência e na formação do pensamento humano.

²¹ “[...] a excitação, sua transformação no organismo e a ação de resposta [...]”. (VYGOTSKI, 1997, p. 30, tradução nossa).

Nesse sentido, Rossetto (2009) explica que como funções psíquicas elementares, naturais, o ser humano apresenta os reflexos, os processos espontâneos e rudimentares, determinados por necessidades biológicas, e como funções psicológicas superiores identificam-se a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a fala, a vontade, o pensamento, dentre outras ações possíveis de serem mentalmente controladas. Essa conduta se desenvolve coletivamente, na relação eu – outro, homem – natureza, homem – sociedade, por meio de um processo de mediação que ocorre a partir de instrumentos físicos, como as ferramentas de trabalho, e por instrumentos psicológicos, como a linguagem, constituindo homem, sociedade e natureza em uma relação dialética, mas mantendo sua singularidade.

Segundo a proposta de Vigotski (1995), nessa obra, as funções psicológicas aparecem no desenvolvimento cultural do indivíduo em dois momentos: primeiro, por via social, em uma relação interpsicológica mediada com o outro pela linguagem e o uso de instrumentos; posteriormente, como relação intrapsicológica constituindo um processo de internalização da cultura.

Assim, na transferência do que é externo para um plano interno do sujeito, esse se transforma de ser hominizado em humanizado; apropria-se da cultura em um movimento dialético, no qual provoca mudanças no meio social e é afetado por essas mudanças e, como consequência, em um movimento contínuo e histórico transforma a sociedade e a si mesmo.

A fala, nesse processo, recebe importância fundamental, pois o signo materializado na palavra representa reflexos que se originam na base da consciência, que servem de fundamento para a comunicação social e coordenação coletiva do comportamento, o que indica que a palavra é a origem social da consciência.

Na sequência, o TOMO IV apresenta estudos referentes à *Psicologia Infantil* (1996). Trata de investigações empíricas sobre o desenvolvimento com enfoque sócio-cultural, que vão desde a intervenção clínica a pedagógica. Os estudos se concentram nos processos psíquicos e incluem uma análise geral dentro de uma teoria do desenvolvimento, ao explicar os aspectos peculiares de cada época enfatizados nos diferentes períodos ou idades da infância, variando do primeiro ao sétimo ano. Dentre os escritos podemos citar: *Psicologia do adolescente* (1931); O

primeiro ano (1932); *O problema da idade* (1932); *A crise do primeiro ano* (1933); *A crise de três anos* (1933), e *A crise dos sete anos* (1933)²².

O TOMO V é considerado no campo da Educação Especial o de maior relevância, pois discute questões gerais, especiais e limites da Defectologia. Nessa obra, um dos textos mais importantes é *Defeito e Compensação* (1924), trabalho no qual são mostrados dois aspectos do defeito. Primeiramente, apresenta a questão do defeito primário, aquele de origem biológica; e depois, do defeito secundário, de origem social. O autor aborda a contradição observada entre o sentimento de inferioridade que surge na pessoa com deficiência e os estímulos para sua superação. A respeito disso, Rosseto (2009) explica que tal processo é conhecido por compensação e se caracteriza, não por uma relação de substituição das funções comprometidas pelo defeito por outras, mas por uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para superar as dificuldades advindas pela falta do órgão comprometido. O defeito passa a funcionar como força motriz para o desenvolvimento dessas outras possibilidades.

Em *Princípios da Educação Social de Crianças Surdo-mudas* (1925), que também está contemplada no mesmo TOMO, Vigotski (1997) discute aspectos importantes da educação das crianças surdas. O autor destaca que a função da visão e da conduta na pessoa surda se desenvolve de maneira diferente, de modo a compensar a ausência da função exercida pelo órgão com defeito; entretanto, a educação não se diferencia em nada da educação da criança normal.

Segundo Rosseto (2009), a maior dificuldade do sujeito surdo está no aspecto da comunicação com os ouvintes; na questão da fala, o surdo aprende a “ouvir com os olhos”. Como não havia, até aquele momento, um sistema científico para a educação das crianças surdas, a tentativa de promover a socialização do surdo ocorria por processos educativos que enfatizavam o ensino da oralização, não respeitava muitas vezes a sua própria natureza. O fracasso desse método e o avanço de pesquisas na área da linguística resgataram a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, e recomendaram a língua portuguesa como segunda língua. Além disso, Vigotski (1997) ressalta a importância do coletivo no desenvolvimento de condições para superação da deficiência, pois ele entende que as limitações do defeito não estão contidas nele e sim no meio social.

²² Escritos citados apenas como fonte de pesquisa.

Nesse sentido, o TOMO V ainda apresenta, entre outros, o estudo sobre *Anomalias no Desenvolvimento Cultural da Criança* (1928), no qual são apresentadas pesquisas sobre anomalias específicas, como retardo mental, surdo-cegueira, transtornos de conduta, entre outras. Essas pesquisas permitem compreender que existem leis para o desenvolvimento das crianças que respeitam uma condição biológica, que consideram que cada criança se desenvolve dentro de limites impostos pela deficiência, mas que, por meio de um método adequado de educação e do convívio social, tais dificuldades podem ser superadas.

Vigotski (1997) destaca, no estudo sobre essas anomalias, que o desenvolvimento cultural da criança abarca o desenvolvimento das funções intelectuais e formações em âmbito estrutural. Esses problemas no desenvolvimento do intelecto geralmente estão relacionados à falta de desenvolvimento cultural de cada um dos aspectos que compõe a personalidade. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que um planejamento metodológico proporciona a investigação do problema e possibilita uma metodologia adequada para a educação da criança, e que as síndromes identificadas por complicações secundárias dependem do trabalho pedagógico terapêutico.

Por fim, o TOMO V traz um importante estudo sobre *O Coletivo como Fator para o Desenvolvimento da Criança com Defeito* (1931). Segundo Vigotski (1997), o coletivo desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da criança com deficiência. As limitações criadas pelo defeito não estão na deficiência em si, mas nas consequências e complicações secundárias, sociais, provocadas pelo defeito. Por isso, tem-se que ao lidar com crianças com deficiência, um dos erros mais graves é a eliminação desse sujeito do coletivo.

Ainda, há na versão em inglês o TOMO VI que apresenta estudos sobre *O Instrumento e o Signo no Desenvolvimento da Criança* (1930); *Doutrina das Emoções*, investigação histórico-psicológica, escrito entre 1931 e 1933, e *Psicologia da Criação do Ator* (1932)²³. Não tivemos acesso a esta obra.

Descritas as produções citadas, cabe acrescentarmos a obra *Psicologia da Arte* (1925) publicada no Brasil em 1999. Na análise da obra, realizada por Barroco e Superti (2014), enfatiza-se a cultura como fator de desenvolvimento psíquico, fato proposto por Vigotski e defendido por nós. Para as autoras,

²³ Escritos citados apenas como fonte de pesquisa.

Propõe-se que o objeto da psicologia da arte é o estudo da estrutura da obra, que deve provocar uma resposta estética e impactar a psique do fruidor, considera-se que a arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer desenvolvimento à psique humana, pois, entre outros aspectos, possibilita a duplicação do real no âmbito intrapsíquico, ao oferecer ao fruidor a vivência, por meio indireto, sobretudo de emoções e sentimentos não cotidianos. (BARROCO; SUPERTI, 2014, p.1).

Prestes e Tunes (2012) ao estudarem a obra *Psicologia da Arte* (1925) trazem à tona o conceito de vivência. Segundo essas autoras, a arte tem a função de superar sentimentos individuais e possibilitar uma vivência comum. Na tradução para o português brasileiro o termo vivência foi traduzido como emoção, vivência e sentimento. O conceito de vivência está presente em muitas obras de Vigotski, e tem grande importância ao se estudar as questões de personalidade da criança e sua relação com o ambiente.

Nesse sentido, o termo deve ser compreendido como o que há entre o ambiente social e as especificidades de cada indivíduo. Prestes e Tunes (2012) destacam a importância de estudá-lo e mencionam que o mesmo é detalhado na obra *A Crise dos Sete Anos* (2004a).

Dessa forma, é possível perceber porque a cultura por meio de atividades como a música, o teatro, os rituais religiosos, a língua falada e escrita, os mitos, os hábitos alimentares, as danças, a arquitetura, as invenções, os pensamentos e as formas de organização social exercem tamanha influência no desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano.

Nesse contexto, percebemos nas obras de Vigotski uma busca incessante para compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Os estudos são aprofundados, complexos, destacam a importância dos conceitos de Mediação, de Fala, de Funções Psicológicas Superiores, de Zona de Desenvolvimento Iminente, de Criação, de Atividade do Brincar, de Instrução, entre outros conceitos presentes nas relações entre os sujeitos, no ambiente familiar, no contexto escolar, no ambiente de trabalho, os quais se relacionam entre si, influenciam um ao outro, e comprovam a importância do aspecto social, cultural, da mediação e da história para o desenvolvimento do ser humano.

Segundo Tuleski (2002), para compreender o pensamento de Vigotski, é necessário romper com a censura burguesa e comunista sofrida em suas obras.

Para tanto, sugere-se as traduções espanholas fiéis à tradução russa das *Obras Escogidas*²⁴, como, por exemplo, *TOMO I - Problemas Teóricos y Metodológicos de La Psicología*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1997; *TOMO II – Problemas de Psicología General*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Machado Libros S.A, Madrid, 2001; *TOMO III – Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1995; *TOMO IV – Psicología Infantil*, editorial Pedagógica, Moscú, 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1996; *TOMO V – Fundamentos de Defectología*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Pueblo y Educación, Cuba, 1997; ou ter acesso aos manuscritos desaparecidos ou alterados do autor no governo de Stálin.

Diante do fato de que, para nós, as traduções das obras em espanhol são mais acessíveis em função da disponibilidade dessas traduções e da facilidade de compreensão do idioma em relação ao russo, os termos elencados como descritores da pesquisa para o estado do conhecimento, apresentada no capítulo 1, serão estudados no intuito de compreendermos as ideias disseminadas primeiramente por Vigotski e, posteriormente, por seus seguidores. Acreditamos que esses conceitos também sofreram alterações em virtude das traduções.

Por ora, Tuleski (2002) chama a atenção e nos faz refletir sobre o fato de que “as leituras e interpretações encontram seus limites nas formas de pensar e interpretar a realidade, produzidas na luta pela organização da sociedade”. (TULESKI, 2002, p. 7).

²⁴ Com relação à tradução dos TOMOS I, II, III, IV e V para o idioma espanhol, utilizaremos a versão traduzida na Espanha. Não localizamos o TOMO VI, por esse motivo, vamos nos deter naqueles que se relacionam à temática da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, refletimos sobre a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e as influências da teoria de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para a sua fundamentação. Partimos do pressuposto de que, para compreendermos a teoria de Vigotski, é necessário conhecermos determinadas características e certos elementos do marxismo, visto que seus fundamentos teóricos são em grande medida base para a construção do pensamento e das ideias do teórico russo quando propôs outro modo de pensar o sujeito e as suas múltiplas inter-relações.

Procuramos apresentar a influência do método proposto por Marx e Engels, o Materialismo Histórico-Dialético, adotado por Vigotski ao construir a Psicologia Histórico-Cultural, bem como, refletir sobre as categorias de análise e de conteúdo que caracterizam e justificam esse método e conseqüentemente essa pesquisa.

Na sequência apresentamos importantes conceitos da teoria criada por Vigotski, os quais sofreram modificações na nomenclatura e deturpações em relação ao seu significado no decorrer do processo de tradução das obras para o português-brasileiro.

3.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A Psicologia Histórico-Cultural tem como base epistemológica o marxismo, cujas ideias foram desenvolvidas por Marx e Engels. Como teoria, o marxismo propõe explicar o capitalismo, ou seja, as relações em uma sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, sua ideologia e o trabalho. Esse, que ao ser considerado uma das principais categorias da teoria, ao mesmo tempo em que significa o meio de desenvolvimento de um homem completo, genérico²⁵, se apresenta como uma atividade estranha ao homem, à natureza, à consciência e à vida, pois torna-se um mecanismo histórico de alienação.

Além disso, o marxismo propõe transformar de forma radical a ordem socioeconômica, conduzindo a classe operária a romper com sua condição de explorada, oprimida e alienada, na luta contra a burguesia opressora, para destruir o

²⁵ Genérico: o termo é utilizado no sentido de afirmar que o homem é um ser social, se objetiva e se apropria de capacidades especificamente humanas.

capitalismo e fazer a transição para o socialismo²⁶. Para tanto, o marxismo oferece um método específico para a análise do homem e da sociedade, por estarem ligados aos conflitos de classe e à organização produtiva.

Para compreender como o método proposto por Marx e Engels funciona, e depois entender como influenciou a teoria de Vigotski, acreditamos ser necessário esclarecer alguns conceitos fundamentais sobre o método, tais como: o que é o método, o que é materialismo, o materialismo histórico e materialismo dialético.

Iniciaremos pelo método. Devemos pensar que as ciências possuem seus objetos de estudos e criam caminhos para estudá-los. O caminho é construído na prática, no seu percurso, por técnicas e estratégias indicadas para o estudo do fenômeno. Não há uma metodologia padrão determinada pelo método, pois o objeto de estudo pode exigir a realização de procedimentos não planejados inicialmente. No entanto, o método, qualquer que seja, possui algumas características identificadas como categorias²⁷ de análise, que não podem ser desconsideradas.

Marx e Engels ao criarem o Materialismo Histórico-Dialético não exigem procedimentos a serem seguidos para a análise do objeto de estudo. Os autores por meio de suas análises nos apresentam a lógica do fenômeno estudado extraindo dele suas múltiplas determinações. Esse processo de análise considera o método (práxis) e a teoria como elementos indissociáveis que permitem ao homem tomar consciência da realidade objetiva. Cada categoria reflete um aspecto, propriedade qualitativamente particular do objeto, e pelo seu movimento dinâmico nas relações intermediadas conceitualmente, representam produtos do pensamento no seu processo de síntese, ou seja, o concreto pensado. Embora sejam abordadas individualmente, estão sempre conectadas para dar sentido uma à outra e à realidade social. De modo geral as categorias de análise trabalhadas por Marx são: a materialidade, o trabalho, a mediação, a dialética, a historicidade, a contradição, a luta de classes, a totalidade, entre outras. Dentre as de conteúdo podemos citar o capital, a propriedade, as relações recíprocas campo/cidade, empregado/empregador, as grandes classes sociais, a troca, o consumo, as formas

²⁶ Socialismo: Segundo o Dicionário On Line de Português (2018), é a designação dada a doutrina político-econômica cujos princípios se baseiam na coletivização dos mecanismos de distribuição, na propriedade coletiva e na organização de uma sociedade sem a separação por classes sociais.

²⁷ Categoria: No Dicionário On Line de Português (2018) significa cada uma das classes em que se dividem as ideias, os termos.

de Estado e de consciência, o crédito, a dívida, as relações comerciais de mercado, as crises, etc.

Para Marx (2008),

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua própria vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. (MARX, 2008, p. 47).

Ao analisar a vida do homem, por meio de categorias como as citadas, é possível compreender as formas materiais de existência do gênero humano. O homem por meio do seu trabalho supre suas necessidades, transforma a natureza e a si mesmo e se envolve num processo de vida social, política e intelectual que o afeta de modo a promover seu desenvolvimento ou sua alienação.

Com relação ao materialismo, Triviños (1987) explica que “A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência”, “A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 50). Dessa forma, o método inicia pelo estudo do que é real e concreto. Nesse sentido, a materialidade do mundo está em todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade. A matéria existe anteriormente à consciência e o homem tem a possibilidade de conhecer o mundo gradualmente.

Quando Marx aborda a materialidade do mundo ele considera que o modo de produção de vida, social, política e intelectual é que determinam a consciência humana. Ou seja, a contradição existente nas relações de produção, entre quem produz e quem detêm os meios de produção, que estruturam as condições de vida humana, é que permite compreender o materialismo estudado por Marx.

O materialismo histórico conforme Triviños (1987) “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o surgimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. O aspecto da historicidade do método nos possibilita observar como certas categorias, a saber: os diferentes tipos de economia, divisão do trabalho, relações

de troca, comércio, formas de dominação, o dinheiro, etc., mostram-se historicamente mais desenvolvidas ou mais atrasadas nos diferentes tipos de sociedade. Ademais, é possível observar como o homem modifica a natureza, transformando-a em produtos para a sua subsistência, transformando a si mesmo e à realidade à sua volta ao longo do tempo, isso em todos os aspectos da vida humana.

Sobre a concepção dialética, Triviños (1987) diz que é preciso primeiramente destacar sua evolução. Assim, o autor relata que nos tempos de Heráclito (540-480 A. C.), surgiu a ideia de “mutabilidade do mundo e a da transformação de toda propriedade em seu contrário” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53). A contradição foi incorporada como uma das ideias básicas da dialética. Na época de Platão (427-347 A. C.) e Aristóteles (384-322 A.C.), a dialética era vista como “[...] a arte da discussão, à base de perguntas e respostas [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 52). Ressaltava-se o aspecto contraditório visando o conhecimento, a verdade de forma racional, uma lógica provável e que fosse aceita por todos, ou pela maioria.

Posteriormente, Triviños (1987) diz que Immanuel Kant (1724-1804), enfatizou a força dos aspectos contraditórios nos processos do desenvolvimento. Kant avaliou a dialética como uma ilusão e considerou-a como a lógica das aparências, por basear-se em aspectos subjetivos e recusar a explicação causal da realidade (KONDER, 2008). Por fim, Georg Hegel (1770-1831) se tornou o primeiro a considerar “[...] o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53). Devido as suas ideias idealistas, Triviños (1987) explica que a dialética sofreu uma mistificação, no entanto, o filósofo ainda é considerado o primeiro a expressar de modo abrangente e consciente as formas de movimento universais.

Quando Arndt (2007) estudou o marxismo e, concomitantemente, o seu método, destacou que esta teoria negava o idealismo de Hegel, comum entre os conservadores da época. Negava o pensamento medieval e era influenciada pelas ideias materialistas disseminadas na Europa no final do século XVIII. Bem como, pelas ideias hegelianas que defendiam a dialética, que possuem relação com uma forma de pensar a realidade em constante mudança por meio de termos contrários que dão origem a um terceiro, que os concilia, ou seja, a tese, a antítese e a síntese.

Na concepção moderna, como pontua Konder (2008), dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8).

De acordo como o autor supracitado, uma das maiores contribuições para a concepção de dialética no mundo foi feita pelo filósofo iluminista Denis Diderot. Este entendia que as pessoas são como são porque precisam se tornar assim, se mudarem o todo as pessoas também serão modificadas, e o todo está sempre em transformação.

Triviños (1987) corrobora com esse entendimento e destaca que a dialética se apresenta da seguinte forma: a contradição ocorre entre elementos opostos, os quais não existem um sem o outro, estão em permanente interação, e constituem uma unidade de análise que se forma pela luta dos contrários. É essa contradição e unidade que representam a essência da dialética. A partir da luta dos contrários é explicado o mecanismo de desenvolvimento dos elementos, que se transformam a partir de saltos qualitativos caracterizados por aspectos que revolucionam o estado atual do elemento. Nessa revolução, conhecida como lei da negação da negação, surge uma nova condição, que não elimina o velho de forma absoluta, mas que caracteriza a evolução do fenômeno.

Assim, Triviños (1987) relata que ao aprofundar e desenvolver o materialismo filosófico, Marx desenvolveu o materialismo marxista que “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Ao ter como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.

Desse modo, o materialismo dialético acrescenta ao marxismo uma dimensão ontológica²⁸, pois discute questões relacionadas ao ser, e também gnosiológica²⁹, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, considera que o homem é um ser natural e social, e como tal vive e conhece a natureza e a sociedade, agindo sobre elas. Para tal,

²⁸ Ontológica: De acordo com o Dicionário On Line de Português (2018) o termo significa parte da filosofia que tem por objeto o estudo das propriedades mais gerais do ser, apartada da infinidade de determinações que, ao qualificá-lo particularmente, ocultam sua natureza plena e integral.

²⁹ Gnosiológica: O Dicionário On Line de Português (2018) define o termo como a teoria do conhecimento humano; teoria que se volta para uma análise reflexiva acerca da origem, natureza e essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano.

admite certa dialética da natureza como condição para a existência de uma dialética humana.

A partir disso, e em função da sociedade da época, Marx (1859) definiu como objeto de estudos do marxismo a economia política, por considerar que o objeto de estudo da teoria é um fenômeno real, concreto, que se transforma no seu desenvolvimento, sofre modificações a partir das interações sociais e ao longo da história da humanidade.

Em sua análise, Marx (1859) mostrou como a dialética permeia as discussões a respeito de categorias de análise como a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação, e categorias de conteúdo como o trabalho, o lucro, a produção, a práxis, a propriedade privada, a luta de classes, a alienação do sujeito e da sociedade, entre outras. Dessa forma, ao estudar o movimento da dialética no plano objetivo, nas atividades políticas e econômicas, Marx (1859) explica como o trabalho a partir de aspectos antagônicos, pode tornar-se um mecanismo de alienação ou transformar-se na mola que impulsiona o desenvolvimento humano, ao possibilitar que o homem produza a si mesmo e compreenda as formas complicadas da atividade criadora do ser humano. Nesse sentido, Paulo Netto (2011) afirma:

[...] o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações. (PAULO NETTO, 2011, p. 31).

Segundo o autor supracitado, Marx e Engels analisam as condições materiais que suportam as condições de todos os outros níveis e esferas de existência da sociedade. Ou seja, aspectos da formação para o trabalho, o uso do lazer, a constituição dos imaginários, as expressões estéticas, a organização e a desorganização de famílias, a produção e a reprodução da riqueza na sociedade. Um universo infinito de formas de objetivações humanas.

Nessa lógica, Konder (2008) traz que o trabalho possibilitou a relação sujeito-objeto, e se nessa relação Hegel via somente a importância do trabalho intelectual, criativo, Marx enxergava o aspecto físico e material, suas deformações ao ser submetido ao contexto social. Ou seja, devido à divisão original do trabalho, que o separa em intelectual e material, surge a divisão das classes sociais, a exploração

do trabalho mediante os meios de produção e a contradição do gênero humano, que passou a ter dificuldades para exercitar seu pensamento, passou a executar uma atividade que se tornou estranha ao trabalhador e alvo fácil para influências ideológicas, expressando seu aspecto negativo de condição alienadora.

O trabalho é considerado uma categoria universal dentro do método, pois está relacionado a todas as outras. É exclusivo do homem por ser uma atividade racional que permite a interação social e a relação sujeito/objeto. Assim como outros instrumentos mediadores, o trabalho, ou o uso de ferramentas, diferencia os homens dos animais e possibilita a realização de atividades planejadas que objetivam a transformação da realidade social e conseqüentemente do próprio indivíduo.

Na análise de Marx (1859) sobre a economia, o trabalho para o trabalhador, diante da realidade, torna-se um meio de subsistência. Ele passa a ser vendido como mercadoria, é realizado mecanicamente e, por isso, transforma-se de uma atividade essencial para o processo de humanização, por permitir ao homem apropriar-se da matéria natural de forma útil para sua vida, em um mecanismo de alienação do homem e da sociedade.

Para Vigotski, essa atividade, assim como as relações estabelecidas e o uso de ferramentas de trabalho são considerados meios de desenvolvimento das potencialidades psíquicas. Vigotski via o trabalho, para o adulto, como atividade laboral, consciente e criadora, que em seu movimento, em suas mudanças, humaniza e gera transformações no homem, em sua psique.

Como essa categoria desempenha grande importância no desenvolvimento humano e da sociedade, o método propõe a realização de um complexo exercício de reflexão sobre todos os aspectos permeados pelo trabalho, os conflitos entre as classes sociais, as relações humanas e as instituições que regulam as sociedades, partindo do real para o abstrato e retornando para o real para entender a história da humanidade. Este exercício segue um esquema básico do método dialético, no qual é apresentada inicialmente uma tese, reconhecida por uma afirmação ou situação. Em seguida, contrapõe-se à tese, ação conhecida como antítese, e do conflito entre a tese e a antítese surge a síntese, que é uma situação nova que carrega dentro de si elementos resultantes desse embate.

Devido à complexidade com que o fenômeno é abordado, Paulo Netto (2016) contribui para esclarecer três pressupostos importantes da teoria: i) Marx (1859) faz a crítica à economia política, analisando o modo de produção capitalista, a sua

dinâmica e as suas crises como constituição dessa dinâmica; ii) O autor estuda o desenvolvimento do capitalismo, necessariamente como concentração e centralização de capital; iii) Marx afirma que quanto mais se potencializa a criação de riquezas mais se polariza sua distribuição.

Assim, por meio do método Materialismo Histórico-Dialético, Marx e Engels compreenderam que a forma de organização da sociedade humana viabiliza suas relações a partir de como os bens de produção são distribuídos entre os seus integrantes. Dessa maneira, as condições socioeconômicas dos indivíduos determinam como a cultura, a política, a moral e os costumes se configuram. Por isso, captar as dinâmicas do modo de produção capitalista e as relações entre as classes sociais é fundamental para entender a organização política e as ideias dominantes de cada época. Pois, os conflitos que surgem entre as classes sociais expõem interesses antagônicos que têm origem na posse ou não dos meios de produção.

Como resultado dessa análise, Souza (2018) verifica que:

- O materialismo dialético é uma das molas propulsoras fundamentais que alimentam as transformações históricas. A partir da exposição de seus problemas e contradições, os homens passam a refletir e lutar por novas formas de organização a fim de atender às novas demandas;
- O marxismo se coloca como uma teoria voltada para a ação de mudança rumo à ruptura com o capitalismo e à adoção de um sistema político-econômico que rompa com as desigualdades sociais;
- O marxismo aponta que a oposição entre nobres e camponeses na Idade Média seria uma variante do conflito que ocorre na modernidade entre burguesia e proletariado;
- Ao pensar nas contradições do capitalismo, Marx e Engels defendiam a superação desse sistema, e almejavam uma sociedade sem classes;
- A revolução partiria da classe trabalhadora, que se colocaria frente ao Estado, com a instalação de uma ditadura do proletariado;
- O novo regime instalado tem a função de assumir os meios de produção e socializar igualmente as riquezas, dando os primeiros passos para uma sociedade igualitária;

- Como aprimoramento da situação de igualdade, o governo proletário dá lugar a uma sociedade comunista com extinção do Estado e da propriedade privada;

Por fim, Paulo Netto (2011) menciona que o método oferece variados instrumentos e técnicas de pesquisa que permitem ao pesquisador a apropriação da matéria e seus detalhes. Isso significa captar o desenvolvimento e as relações do fenômeno para a construção de reflexões que assumem uma articulação dialética. O estudo do objeto é permeado por um movimento repleto de contradições que são superadas, conduzem e impulsionam o processo de investigação a níveis mais aprofundados, obtém como resultado o concreto pensado, a essência do objeto reproduzida no plano do pensamento, a “análise concreta de uma situação concreta” (PAULO NETTO, 2011, p. 27).

A partir do exposto, para entendermos como a filosofia de Marx embasa a Psicologia Histórico-Cultural, devemos compreender como Vigotski se utilizou do método e de suas categorias: a materialidade, a totalidade, o trabalho, a mediação, a dialética, a historicidade, a contradição, a luta de classes, entre outras, para desenvolver suas pesquisas a respeito do psiquismo humano, entendido como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a consciência, entendida como o domínio dessas funções.

Para tanto, é necessário conhecer o contexto histórico da Revolução Russa de 1917, conforme exposto no capítulo 2 desse trabalho, pois este foi o movimento revolucionário que possibilitou a liberdade intelectual na busca pela formação de um novo homem. Bem como, apreender como foi o trabalho desenvolvido pelas diferentes ciências que analisavam o comportamento humano a partir de perspectivas teóricas como o subjetivismo e o objetivismo. Ou seja, lembrar que o sujeito era visto de forma fragmentada, mutilado, estudado a partir de diferentes métodos, e por isso, as ciências não davam conta de compreender a natureza dos processos da psique humana. (capítulo 2, item 2.1.3).

Diante desse cenário, Vigotski buscou unir conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas do conhecimento relacionadas à Psicologia, Neurofisiologia, Neurologia, Psiquiatria e ciências afins para estudar o homem em sua totalidade e assegurar à ciência seu caráter científico. Nessa direção, Vigotski acreditou no confronto entre a teoria e a prática, defendeu uma Psicologia

multifacetada que não se limitava a dados empíricos e experimentos, e desenvolveu com rigor uma teoria que possui uma abordagem bastante teórica.

Vigotski (1995) propôs à luz do Materialismo Histórico-Dialético uma Psicologia cuja metodologia de investigação a caracterizou como uma ciência geral. O método permitiu estudar qualquer fenômeno sem fazer sua decomposição por elementos, e sim, por unidades de análise. Assim, foi possível estudar as especificidades da unidade sempre em relação com o todo.

Ao expor suas ideias o autor foi considerado um revolucionário por ser contrário às ideias da Psicologia Tradicional vigente nas décadas de 1920-1930. Enquanto os tradicionalistas se pautavam somente em aspectos biológicos para o estudo do comportamento humano, Vigotski considerou o aspecto biológico, mas enfatizou a importância do aspecto social para a formação das funções psicológicas superiores e o domínio da conduta humana. Dessa forma, Vigotski considerou tanto os aspectos biológicos como os sociais como importantes para o desenvolvimento humano, os quais formam uma unidade, são contraditórios e inseparáveis. Além disso, caracterizam a essência da dialética presente no método.

Ao estudar o homem, como um ser genérico que transforma sua realidade e sua existência por meio do uso de instrumentos físicos (ferramentas de trabalho) e psicológicos (linguagem), Vigotski associou o desenvolvimento humano ao trabalho. Esta categoria permitiu identificar e analisar outras categorias, tais como: a propriedade privada, mais-valia, alienação, entre outras presentes no método, que explicam como fatores sociais afetam o desenvolvimento psíquico.

Como o autor estudou o desenvolvimento infantil, Prestes (2018) explica que o trabalho é representado na infância como a atividade guia, aquela que está em primeiro plano, que guia o desenvolvimento da criança, como, por exemplo, a brincadeira de faz de conta e a representação de papéis.

Ao levar em conta a forma como o trabalho se apresenta em diferentes momentos na vida do sujeito, Vigotski conseguiu analisar as mudanças que ocorrem no psiquismo, em nível de estrutura e de conduta. Para o autor, o lugar ocupado pelos instrumentos físicos no processo de trabalho equivale ao lugar ocupado pelo signo no processo psíquico. A função desempenhada pelo signo como ferramenta psicológica equivale ao procedimento realizado com o objeto de trabalho.

No decorrer de sua pesquisa Vigotski pôde demonstrar como todo esse processo se desenvolve desde sua gênese. Como dispositivos biológicos superam

de forma qualitativa, por influência do meio, a fusão estímulo/resposta. De que forma o âmbito social requalifica as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores e surgem comportamentos não reflexos motivados por aspectos culturais. Dessa forma, como ocorre o domínio de ações humanas, tais como: o pensamento, o raciocínio, a vontade, a atenção, a fala, entre outras, as quais atuam na constituição de uma imagem subjetiva³⁰ da realidade objetiva.

Nessa direção, tanto Marx e Engels (1998) como Vigotski (1995) defenderam que ao modificar a natureza exterior, ao agir e interagir com ela, o homem modifica sua própria natureza. As transformações decorrentes dessa interação promovem o desenvolvimento do homem e da humanidade no decorrer de suas histórias. De modo geral, essas transformações são contínuas, marcadas por superações dialéticas. Mudanças nas quais ocorrem negações, mas também se preservam a um nível elevado, algo estabelecido anteriormente - tese, antítese e síntese (TRIVIÑOS, 1987).

Portanto, ao analisar o desenvolvimento do psiquismo humano Vigotski (1995) vincula tais processos às relações sociais, à dinâmica da vida humana, ao comércio, ao consumo, ao comportamento e, principalmente, ao trabalho. A forma como o indivíduo se relaciona com o meio modifica e altera a ambos. E, por existir estes vínculos acreditamos que a divisão da sociedade em classes seja a responsável pela qualidade ou não do desenvolvimento cultural da maioria das pessoas. Ou seja, fatores socioeconômicos, tais como: a posse ou não dos meios de produção, o emprego, a renda, o valor de troca, o acesso à educação, ao saneamento básico, a alimentação, entre outros, influenciam a transmissão e apropriação do conhecimento, por consequência, afetam o desenvolvimento do psiquismo.

Para compreender como estas mudanças e transformações atingem o desenvolvimento ao longo do tempo, Vigotski desenvolveu suas pesquisas a partir dos primeiros anos de vida da criança. A exemplo de Marx (1859) que analisou o aspecto histórico na mudança de diferentes formas de sociedade e de governo, a saber, a sociedade feudal, a agrícola medieval e a sociedade burguesa, por exemplo, Vigotski (2009) analisou as primeiras formas de expressão dos bebês, os primeiros balbucios, o manuseio de instrumentos, a fala, a formação das funções

³⁰ Subjetiva: está relacionada ao modo individual, singular com que o indivíduo interpreta a realidade.

psicológicas superiores e como todos estes aspectos da consciência humana se formam, estruturam-se e funcionam. Desse modo, na construção de explicações para os fenômenos em estudo, de forma evolutiva e histórica, o autor buscou conhecer a gênese dos processos em análise e seu desenvolvimento, bem como sua estrutura e função atuais, no intuito de compreender suas múltiplas determinações.

Além disso, o estudo da consciência e do psiquismo humano buscou atender demandas da sociedade soviética, que envolviam a formação de um novo homem, para uma nova sociedade. Esta, que enfrentou um altíssimo índice de analfabetismo e muitas crianças abandonadas em meio a vários outros problemas gerados pela revolução. Nesse sentido, engajado no movimento revolucionário, Vigotski destacou a importância da educação como um instrumento de transformação social. O autor defendeu que os processos educativos pautados na transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados e confirmados pela prática social deviam ser planejados de forma intencional (PRESTES, 2010).

De acordo com as convicções difundidas no movimento revolucionário, a relação entre a educação, o ensino e o trabalho, por ser tão próxima, era vista como a que possibilitava a formação da personalidade, a transformação da sociedade e a emancipação humana. O que vinha de encontro com a formação de uma sociedade comunista, sob novas bases, onde predomina a solidariedade, e as pessoas contribuiriam com suas habilidades e consumiriam o necessário. Algo que, segundo Marx e Engels (2011), ocorria com o desenvolvimento cultural e das forças produtivas.

Ainda em relação à educação, Rossetto (2009) argumenta que para Vigotski o percurso do desenvolvimento da criança passa por um processo de maturação do organismo, que faz parte da espécie humana, mas que associado a situações de aprendizagem que estimulam capacidades e processos internos em formação, contribui para o desenvolvimento psíquico. Dessa forma, percebemos novamente, como a qualidade da inserção social do sujeito afeta suas condições de desenvolvimento cultural, social e intelectual. Ou seja, quem tem melhores condições socioeconômicas, possibilita melhores condições educativas.

Observamos que Vigotski teve uma formação privilegiada, como descrevemos na sessão 2.1.2, o que possibilitou desenvolver pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. A trajetória intelectual desse autor conduziu-o à produção de diversos

escritos envolvendo a Psicologia, a Pedagogia e a Arte, nos quais enfatizou a necessidade do estudo dos processos psíquicos desencadeados no sujeito, percebidos na relação entre as ciências. Entre os estudos importantes para a área da educação podemos destacar a obra *Psicologia da Arte* (1925). Segundo Barroco e Superti (2014), nesta obra, o autor traz à tona uma categoria em particular, a catarse³¹. Ao discutir a psicologia da arte na obra de Shakespeare, Vigotski enfatizou a catarse ao refletir como a obra de arte afeta o espectador, libera emoções e sentimentos reprimidos.

Posteriormente, na área da Pedagogia, destacamos o estudo de Vigotski (2018) a respeito do papel das leis da hereditariedade no desenvolvimento da criança. Interessava para a ciência descobrir a influência conjunta do meio e da hereditariedade no desenvolvimento humano. Nestes estudos o autor direcionou atenção para características de origem híbrida, instáveis e que se alteravam no processo de desenvolvimento, as quais eram observadas e analisadas por meio do método comparativo do estudo de gêmeos. A metodologia utilizada possibilitou especificar algumas leis que regem o desenvolvimento infantil.

Segundo Vigotski (2018) a primeira lei diz que sob condições iguais, as funções elementares que se encontram mais no início do desenvolvimento, constituem condições para o desenvolvimento posterior, por isso são determinadas como mais hereditárias do que as funções mais complexas, que surgem mais tarde no desenvolvimento.

A segunda lei esclarece que no desenvolvimento ontogenético as funções psicológicas se dividem em inferiores e superiores. No grupo das funções inferiores, estas se relacionam quantitativamente mais ou menos com a hereditariedade, enquanto que as funções superiores estão numa relação mais qualitativa no processo comparativo. Os grupos de funções encontram-se em escalas divergentes, por isso na passagem de um grupo de funções para outro a mudança se caracteriza por rupturas. Dessa maneira, quanto mais longo o caminho de uma função, menor a influência hereditária. Quanto mais curto esse caminho maior a influência genética. A passagem de uma função para outra é caracterizada por rupturas, nas quais sempre surgirá algo novo que refrata uma influência hereditária.

³¹ A catarse segundo o Dicionário On Line de Português (2018) é entendida como um processo de libertação de sentimentos reprimidos, o qual promove alívio, sensações positivas. É uma categoria abordada na obra *Psicologia da Arte* (1925).

Na terceira lei o papel da hereditariedade mudou, ele não é constante nem permanente no decorrer do desenvolvimento etário da criança. As características hereditárias não mudam, no entanto, a importância que possuem no desenvolvimento se altera com as rupturas entre os grupos de funções e o surgimento de algo novo. Dessa forma, as influências hereditárias ora ficam em primeiro plano, ora em segundo.

A quarta e última lei coloca que ao se estudar a influência da hereditariedade no desenvolvimento, sua participação nunca se reduz a zero absoluto e nunca atinge a marca de 100% de interferência. Isso significa que as funções em desenvolvimento não são puramente hereditárias, nem absolutamente determinadas pelo meio.

Dessa maneira, a Pedologia surgiu como uma ciência que abriu novos horizontes para os estudos nas áreas da Psicologia e da Pedagogia. Ao mostrar como as características hereditárias se desenvolvem e influenciam o desenvolvimento das funções superiores, a ciência deu sua colaboração para a formação de um novo homem socialista.

Como após a Revolução Russa de 1917 tinha-se como lema uma educação pública, gratuita, para todos, baseada nos preceitos comunistas, que visava a formar um homem humanizado, solidário, numa sociedade igualitária, e liquidar com o analfabetismo, esta educação se tornou uma motivação para os estudos na área da Defectologia.

Vigotski ao estudar a criança com deficiência defendeu a realização de investigações que buscavam conhecer o desenvolvimento da criança anormal³², para assim, compreender o desenvolvimento de uma criança normal³³. Nos estudos desenvolvidos, segundo Rossetto (2009), Vigotski percebeu a existência do defeito³⁴ primário, caracterizado por questões biológicas, hereditárias e físicas. E, também, do defeito secundário, denominado de social, o qual existe em função das relações sociais e das condições oferecidas pelo meio. Suas principais características são privações, isolamento e sofrimento causado por atitudes sociais que acentuam o defeito primário.

³²Termo do próprio autor.

³³ Termo do próprio autor.

³⁴ Termo do próprio autor.

Ao descrevermos esses estudos podemos observar como a análise de Vigotski expressa as categorias do método, e demonstra a unidade entre os elementos, a contradição, e as rupturas que conduzem o desenvolvimento humano. Isso fica claro nas pesquisas realizadas na área da Defectologia, que enfatizam a contradição existente entre o defeito biológico e o social, e nas relações que estes produzem entre si. Além disso, também é possível observá-la de um ponto de vista mais positivo, entre o defeito e os estímulos que ele é capaz de produzir para sua superação. Quanto ao aspecto qualitativo da dialética, este é percebido nos ciclos e nas mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento do indivíduo, nas dificuldades enfrentadas no dia a dia e em como são superadas.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a superação das dificuldades geradas pela deficiência por meio do coletivo, das relações sociais, da integração, da interação com o meio, com familiares e amigos. A mediação que ocorre nessas relações, por meio do uso de instrumentos e com a natureza, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que na maioria das vezes, por desenvolvimento insuficiente, implicam em maior complexidade da deficiência, e limitam as possibilidades da criança. Por meio do coletivo, fica claro que a gravidade e as limitações originadas pelo defeito, são complicações provocadas não pelo defeito, mas pelas consequências secundárias que ele pode trazer. Os estudos na área da Defectologia evidenciam que nossas ações devem ser direcionadas ao ser humano e não à deficiência.

Por fim, percebemos que o método e suas categorias, permeiam os estudos de Vigotski em todas as áreas a que se dedicou. Aprender como se manifestam a materialidade, a historicidade e a dialética em suas investigações, contribuirá com o objetivo da nossa pesquisa com vistas a esclarecer, no próximo capítulo, questões de nomenclatura e conceituais que são fundamentais para compreensão da sua obra.

3.2 CONCEITOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste momento pretendemos discutir como Lev Semionovitch Vigotski, ao criar a Psicologia Histórico-Cultural, trabalhou com os conceitos³⁵ de Instrução, Fala, Atividade do Brincar, Criação e Zona de Desenvolvimento Iminente, e como determinados autores a partir da década de 1980 se apropriaram destes conceitos. Como já citado, investigamos nos TOMOS traduzidos para o espanhol e em produções e obras brasileiras, se a nomenclatura e o significado de tais conceitos são semelhantes ou divergem dos criados por Vigotski.

A princípio chamamos a atenção para a importância de não pensarmos os conceitos individualmente. Embora sejam estudados de modo singular, compõem um todo na teoria, se relacionam constantemente, dependem e influenciam um ao outro.

Ressaltamos também que a relação entre os conceitos retoma a influência do método, materialismo histórico-dialético, mais especificamente o olhar para a totalidade. Desse modo, conhecer o contexto histórico e a vida acadêmica e profissional de Vigotski, possibilita apropriar as condições sociais que influenciaram suas pesquisas com relação à criação desses conceitos. Além disso, os estudos realizados por Vigotski comprovam como é complexo pesquisar o desenvolvimento da psique humana e defender ideias que são contrárias à ideologia vigente.

Portanto, nesse contexto entendemos conceito como:

[...] uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além das suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo. (SFORNI, 2017, p. 90-91).

³⁵ A primeira forma de escrita dos conceitos objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, Fala/Linguagem, Instrução/Aprendizagem, Atividade do Brincar/Brinquedo, Criação/Arte, Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal, é a utilizada por Vigotski segundo tradução do russo para o português, realizada por Prestes (2010).

Para além disso, é importante dizer que muitas vezes, por falta de domínio de um vocabulário amplo, adequado, fazemos uso de sinônimos na tentativa de expressar as ideias e evitar repetições, usamos uma palavra que possui o mesmo significado ou equivalente a outra, no entanto, devemos prestar muita atenção ao contexto e se a palavra expressa o real significado daquele conceito, do que se quer expressar.

3.2.1 Fala/Linguagem

Pautando-nos em Prestes (2010) tomamos conhecimento a respeito do que a autora diz da deturpação sofrida pelo termo *retch*, em russo, no processo de tradução para o português – brasileiro, o qual foi traduzido como linguagem em vez de fala.

Esse fato, por implicar um problema conceitual, nos motivou a pesquisar nas obras de Vigotski, em especial no TOMO III – *Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1995, como o termo *retch* foi traduzido para o espanhol, qual a nomenclatura e o significado utilizados por Vigotski para o conceito em discussão.

Constatamos que nessa obra, *retch* corresponde à palavra *lenguaje*³⁶, linguagem em português. Vigotski (1995) definiu linguagem como um meio social de comunicação e interação, que possui seu conceito diluído em artefatos e adaptações artificiais, ou seja, letras, símbolos, imagens, sons, etc.

A concepção de linguagem utilizada por Vigotski está subordinada à ação mediadora que é exercida pelas ferramentas e pelos signos. Em um nível mais elementar, “[...] el contacto se establece por médio del grito, de tentativas de asir al outro por la manga, de miradas.”³⁷ (VYGOTSKI, 1995, p.148). Em um nível superior do desenvolvimento “aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo

³⁶ Ao nos referirmos ao termo *lenguaje*, em espanhol, usaremos sua tradução para o português.

³⁷ “[...] o contato se estabelece por meio do grito, de tentativas de pegar o outro pela roupa, de olhares.” (VYGOTSKI, 1995, p.148, tradução nossa).

fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación”³⁸ (VYGOTSKI, 1995, p. 148).

Em função do processo de comunicação que se estabelece nas relações entre os homens, Vigotski (1995), embora trabalhe com o termo linguagem em um sentido amplo, estuda o processo da fala (denominando-a de linguagem oral, linguagem verbalizada) e sua influência no desenvolvimento do pensamento. O autor conceitua a fala como uma ação motora, um processo externalizado que está subordinado à palavra.

No TOMO II, ao localizarmos os termos fala e linguagem, identificamos excertos onde *habla* expressa o significado de fala verbalizada, oralizada, como, por exemplo: [...] cualquier proceso de aprendizaje del habla es plenamente social [...]”³⁹ (VIGOTSKI, 2001, p. 76). E, ainda: “Por eso em muchos casos el significado de sus palabras puede coincidir con el significado de esas mismas palabras em el habla de los adultos [...]”⁴⁰(VIGOTSKI, 2001, p. 136). Em outro momento, a fala é mencionada como algo que ajuda o pensamento.

Eso significa que los actos del pensamiento que el niño realiza con ayuda del habla no coinciden con las operaciones del pensamiento del adulto em la utilización de una misma palabra.⁴¹ (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

Nos excertos acima percebemos que Vigotski usa a terminologia fala e seu conceito mostrando-nos que seus estudos referem-se a um processo eminentemente humano. No entanto, no decorrer da obra pesquisada o termo linguagem é empregado no texto com maior frequência. A maior incidência da palavra *habla* ocorre na crítica aos estudos de Piaget sobre a fala egocêntrica. Constatamos, portanto, que Vigotski utiliza tanto a nomenclatura linguagem como fala com significados diferentes.

Ao pesquisarmos autores brasileiros adeptos ao pensamento de Vigotski, que tiveram acesso às traduções de suas obras, disseminadas a partir da década de

³⁸ “[...] aparecen as relações mediadas pelos homens, cujo traço fundamental é o signo graças ao qual se estabelece a comunicação [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 148, tradução nossa).

³⁹ “[...] cualquier proceso de aprendizaje da fala é plenamente social [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 76, tradução nossa).

⁴⁰ “Por isso em muitos casos o significado de suas palavras pode coincidir com o significado dessas mesmas palavras na fala dos adultos [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 136, tradução nossa).

⁴¹ Isso significa que os atos do pensamento que a criança realiza com ajuda da fala não coincidem com as operações do pensamento do adulto na utilização da mesma palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 163, tradução nossa).

1980, nos deparamos com as obras de Davis e Oliveira (1994), Rego (1995), Oliveira (1998), Palangana (1998), Duarte (2004), Tuleski (2007), e Sforzi (2017).

Davis e Oliveira (1994) utilizam o termo linguagem como “[...] um fenômeno que diferencia os homens dos animais” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 71) e que permite aos seres humanos assimilarem as experiências das gerações precedentes. A partir desse entendimento constatamos um dos equívocos em relação às traduções das obras de Vigotski. Para o autor o que difere os homens dos animais não é a linguagem e sim a fala, uma vez que os animais também desenvolvem a linguagem.

Esclarecendo a diferença, Vigotski (2001) traz no TOMO II, que nos experimentos realizados por Yerkes, com chimpanzés, verificou-se que os animais também possuem uma linguagem, que permite a eles expressar funções emocionais e rudimentares da função social da linguagem. É diferente o que ocorre com os seres humanos, como pode ser confirmado pelo excerto “Las reacciones vocales – dice Yerkes – son bastante frecuentes y variadas em los chimpanzés jóvenes, pero el habla, em el sentido humano de la palabra, está ausente [...]”⁴² (Vygotski, 2001, p. 96).

Em relação à Palangana (1998), verificamos que a autora também não trabalha com o conceito de fala, e sim, linguagem, cuja definição é: “A linguagem é o meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da Humanidade” (PALANGANA, 1998, p. 104).

Enfatizamos o fato de a fala ser um processo especificamente humano e como tal representar o meio de transmissão do conhecimento e da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Perceba que os animais, como mencionado, também possuem linguagem, que é o que possibilita o entendimento entre eles. No entanto, a fala é a externalização via oral do signo, vai além da comunicação dos animais.

Observando questões de nomenclatura em Tuleski (2007) verificamos que a autora utiliza tanto o termo linguagem como fala. Em sua tese a autora fundamenta-se nos estudos de Luria e expõe a existência de diversas formas de linguagem

⁴² “As reações vocais – disse Yerkes – são bastante frequentes e variadas nos chimpanzés jovens, porém a fala, no sentido humano da palavra, está ausente [...]” (Vygotski, 2001, p. 96, tradução nossa).

criadas pela humanidade, tais como: expressiva, receptiva, interior, exterior, imitativa, repetitiva, narrativa, predicativa, entre várias outras denominações utilizadas para qualificar o termo de acordo com a função exercida.

Do mesmo modo, o conceito de fala é discutido sob diferentes aspectos em que se destacam vários adjetivos e funções acrescidos ao termo, como por exemplo, fala oral, interior, exterior, gramatical, ativa, expressiva, telegráfica, etc.

Posto isso, Tuleski traz Luria que conceitua a linguagem como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas” (LURIA, 2001, p.25, apud TULESKI, 2007, p. 204). E, conceitua fala como “o mecanismo responsável pela construção e manutenção das atividades cognitivas mediadas e culturalmente determinadas. (LURIA, 2001, p.25, apud TULESKI, 2007, p. 100).

Diante desse entendimento a autora explica que a linguagem atua no desenvolvimento mental da criança, por um processo que inicia na comunicação e conduz à formação da fala e à reorganização dos processos psicológicos.

Neste processo, fica evidente o papel representado pela fala exterior na formação da atividade humana consciente e, posteriormente, pela fala interior, por meio da qual uma pessoa é capaz de analisar a situação, distinguir seus componentes e formular programas de ações necessárias. (TULESKI, 2007, p. 325).

Nesse sentido, tanto a fala como a linguagem desempenham funções externas e internas que atuam nos processos psicológicos de formação da consciência e regulação do comportamento humano.

Portanto, concluímos que Tuleski (2007) aborda os termos em discussão com as duas nomenclaturas e seus significados se assemelham ao proposto por Vigotski, como aparece no espanhol, um sistema de signos, códigos, que carregam conceitos. O que possibilita a transmissão desses conceitos, inicialmente, é sua oralização, é a fala, a função motora que possibilita externalizar o signo.

Na obra de Rego (1995) confirmamos o uso do termo linguagem, que é definido como “[...] um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos” (REGO, 1995, p. 54). Desta feita, aqui ponderamos que a troca nas relações sociais entre os indivíduos ocorre pela fala. É

por meio da fala que se inicia o processo de formação de conceitos, no qual o adulto ensina a criança em desenvolvimento os signos e seus significados, ou seja, a linguagem. Portanto, para Vigotski fala e linguagem são dois termos conceitualmente diferentes. Fato esse que diverge em sua grande maioria dos autores que trazemos para discutir o assunto.

Sforni (2017) entende a linguagem como um sistema de signos, que exerce a função de um instrumento técnico no trabalho. O instrumento permite a ação externa do homem sobre o meio e a linguagem permite a realização da ação interna. Esse entendimento se aproxima do pensado por Vigotski. Por analogia, a forma como ocorrem as mudanças no psiquismo humano em nível de estrutura e conduta, representa a forma como o trabalho se apresenta ao sujeito ao longo de sua história de vida. Como demonstrado, para o autor o lugar ocupado pelos instrumentos físicos no processo de trabalho equivale ao lugar ocupado pelo signo no processo psíquico. A função desempenhada pelo signo como ferramenta psicológica equivale ao procedimento realizado pelo objeto de trabalho.

Duarte (2004) ao usar linguagem em vez de fala definiu-a da seguinte forma:

[...] a linguagem é vista como atividade prática, tanto para o indivíduo como para as demais pessoas. Nenhuma atividade, aliás, pode ser compreendida de forma isolada, fora de vínculos sociais: é no contato com os outros que o indivíduo formula uma linguagem que serve para representar os objetos e o próprio processo de trabalho. (DUARTE, 2004, p. 201).

A partir do estudo acima realizado, ou seja, nos detendo rigorosamente no que os autores trazem a respeito da nomenclatura e do significado desse primeiro conceito, pode-se dizer que o trabalhado por Vigotski, foi apropriado como linguagem e não fala, tanto no idioma espanhol como no português. Existem determinadas interpretações que não são idênticas, mas que o autor pautado no conhecimento que possui em relação ao Materialismo Histórico-Dialético defende como corretas.

A maioria dos autores citados quando utilizam a nomenclatura linguagem, se aproximam do significado de linguagem dado por Vigotski. Porém, essa aproximação tem origem em certos equívocos conceituais em relação ao que o autor propôs. Pois Vigotski ao usar a nomenclatura linguagem faz referência ao processo da fala. Questionamo-nos se esses autores ao tratar do conceito de linguagem em

Vigotski, sabiam que se tratava do processo da fala, e se por continuarem a usar o termo o utilizavam como sinônimos. Ou ainda, se não tiveram acesso a traduções onde aparece a nomenclatura fala e sim linguagem.

Nesse sentido, parece-nos que os autores não têm atribuído à fala o devido valor no processo de desenvolvimento do psiquismo humano como proposto por Vigotski. O que se distancia de Vigotski não é meramente a questão da nomenclatura, mas o fato de se trabalhar o conceito de linguagem desarticulado, fragmentado, descontextualizado, o que contradiz questões teóricas e metodológicas propostas pela Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético. Bem como, há a preocupação de se, ao interpretar diferentemente o que é trazido por Vigotski na sua essência, poderá contribuir para uma compreensão equivocada.

Ao enfatizar a função motora da fala e sua importância para o desenvolvimento psíquico Vigotski pretendeu ir além. Embora em razão da sua morte, isto não tenha ficado claro, esse pesquisador escreveu uma obra para investigar o impacto da fala no desenvolvimento do pensamento. No entanto, outros autores que trabalham com os conceitos criados pelo autor russo, o fazem de modo superficial, por vezes igualando conceitualmente os termos que Vigotski diferenciou com total clareza. Desse modo, defendemos esse posicionamento diante da relevância do termo fala nos estudos defectológicos sobre a surdez, e, por consequência, no desenvolvimento da criança normal. Ainda, no caso da linguagem, podemos afirmar que não encontramos nenhum autor que a definisse como uma função motora.

A partir disso reiteramos a importância dos estudos realizados por Prestes (2010) sobre as traduções das obras de Vigotski. As deturpações encontradas têm origem na nomenclatura empregada no momento da tradução, quando são usados termos polissêmicos e confusos que se modificam de acordo com o ponto de vista dos pesquisadores. Nesse contexto, a palavra que deveria ser traduzida e entendida como fala, foi traduzida e entendida como linguagem.

Dessa forma, Prestes (2014) enfatiza que a palavra *retch* deveria ser traduzida como fala, e seu significado compreendido da seguinte forma: “A fala é uma função superior que para ser função superior nasce no coletivo como função comunicativa” (PRESTES, 2014, p. 345). A linguagem, por sua vez, é um conceito que possui um significado mais amplo. Prestes (2018), assim como Vigotski, explica

que os animais também possuem linguagem, no entanto, não possuem fala. Por isso o que Vigotski analisa é a fala. A fala é uma função externalizada e depende do outro para existir, nasce na relação, é social. A linguagem no animal se dá com o objetivo de expressar as necessidades básicas de alimentação e de reprodução, e se limita a sons articulados próprios de cada espécie. No ser humano a fala é um mecanismo consciente,

[...] fala em si, ... fala consciente é sempre diálogo (Scherba). Consciência é diálogo consigo. [...] falando consigo = agindo conscientemente, a criança coloca-se no lugar do outro, relaciona-se consigo como com o outro, imita o outro que fala para ela, substitui o outro em relação a si [...] (PRESTES; TUNES, 2015, p. 83).

Por fim, o exposto a respeito dos conceitos de fala e linguagem, a partir de Vigotski (1995, 2001) nos permite a seguinte compreensão: A mediação é realizada por uma função psicológica superior denominada linguagem, a qual contempla o emprego de ferramentas e signos/estímulos. As ferramentas abrangem os objetos de trabalho que servem para o homem transformar a natureza. Os signos/estímulos, entendidos como gestos, choro, olhares, imagens, palavras, servem para a comunicação e interação social. A fala é uma função motora externalizada que constitui a linguagem e contempla o uso da palavra, a qual possui função de comando, determinando as ações que devem ser realizadas. O domínio da fala, dos signos/estímulos e das ferramentas de trabalho influencia inicialmente e ao longo do processo de desenvolvimento cultural do homem, o domínio do comportamento do outro, num segundo momento, a internalização do signo, e, posteriormente, o domínio da própria conduta.

3.2.2 Instrução/Aprendizagem

Na busca por identificar qual a nomenclatura e o significado utilizados por Vigotski para aprendizagem, também no TOMO II das Obras Escogidas, *Problemas de Psicología General*, 2001, encontramos várias menções ao termo *instrucción* em vez de aprendizagem. A partir da forma como Vigotski (2001) abordou o tema, é possível definir instrução como parte de um processo, no qual instrução e desenvolvimento possuem relações bastante complexas, que levam em consideração o nível de maturidade de certas funções psíquicas no início do

processo de instrução e, a influência dessas no desenvolvimento. Ademais, são aspectos importantes no processo a relação temporal entre a instrução e o desenvolvimento, e, o ensino de disciplinas formais.

Os termos *instrucción* e *desarrollo*, referem-se a um processo que possui relação com a história da criança, seu passado e seu futuro. “[...] la instrucción y el desarrollo tienen momentos cruciales propios, que dominan sobre una serie de otros anteriores y posteriores”⁴³ (VIGOTSKI, 2001 p.236). Para que seja possível a instrução é necessário que a criança tenha superado certos ciclos do desenvolvimento, da mesma forma, a instrução promove o desenvolvimento de ciclos futuros. Seguindo, a instrução está relacionada ao processo de formação de conceitos espontâneos e científicos, por isso possui relação com o ensino de disciplinas formais, ou, conhecimento sistematicamente elaborado, transmitido no ambiente escolar.

O conceito de instrução, a partir do significado encontrado no Dicionário On Line de Português (2018), é compreendido como o ato de ensinar, educar, por estar associado à educação formal e ser fornecida por estabelecimentos de ensino. A escola, no papel do professor, ao ensinar diferentes conteúdos influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, regra geral, são inerentes ao desenvolvimento de outros conteúdos escolares, assim como à tomada de consciência e seu domínio. Devido o termo estar relacionado à área da Pedagogia, se caracteriza como ato sistemático, intencional, que culmina na realização de atividades com finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

O termo aprendizagem, por sua vez, tem seu significado relacionado ao ato de aprender, com a responsabilidade por tal ato atribuída ao aprendiz.

De acordo com Oliveira (1998) “a aprendizagem é, sim, um resultado desejável” (OLIVEIRA, 1998, p. 57). Ao se apropriar de traduções da teoria de Vigotski a autora traz que:

[...] o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é *obuchenie*, que significa algo como “processo de ensino-aprendizagem” e inclui sempre aquele que aprende, aquele

⁴³ “[...] a instrução e o desenvolvimento tem momentos cruciais próprios, que dominam sobre uma série de outros anteriores e posteriores” (Vygotski, 2001, p. 96, tradução nossa).

que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1998, p. 56).

Diferentemente da autora, Prestes (2010) diz que não existe em russo uma palavra que traduza o termo aprendizagem. A palavra *obuchenie* deve ser traduzida para o português como instrução e compreendida como a

Relação da criança com os adultos próximos: a criança e o adulto se fundem, formam uma “amalgama”, são cúmplices. Seria a fonte do desenvolvimento da criança, segundo Vigotski. (PRESTES, 2018, p.44).

Assim o processo de instrução, como fonte de desenvolvimento, pode ocorrer também, por meio de autoinstrução, nas relações com ferramentas de trabalho ou psicológicas. Além disso, para Vigotski (2001) a instrução permite que o sujeito crie condições artificiais para cumprir ações.

Diante do exposto, percebemos a existência de nomenclaturas e significados diferentes: para Vigotski (2001) a instrução tem relação com o desenvolvimento e a formação de conceitos espontâneos e científicos, o que normalmente se entende na produção de estudiosos de sua teoria, como aprendizagem. Para Oliveira (1998) a aprendizagem é um resultado esperado alcançado por meio de um processo de ensino-aprendizagem, cuja responsabilidade é da escola, diferente do aprendizado informal que parece não ser tão valorizado no processo. Para Prestes (2018) o termo em russo *obuchenie* deve ser traduzido como instrução e não aprendizagem. Prestes interpreta o termo instrução diferentemente de como seu significado é atribuído no português. O significado dado pela autora corresponde à forma como este é entendido no idioma russo. Ou seja, como mencionado na citação acima.

Tem-se então que a maneira como esses conceitos foram interpretados por muitos adeptos da teoria vigotskiana, contrapõe-se ao método que embasa esse pensamento. Constatamos que o entendimento de Prestes (2018) é coerente em relação ao de Vigotski (2001), possui uma dimensão social, dialética e contínua.

A aprendizagem conforme definida no Dicionário On Line de Português (2018) é o ato de aprender. Para Oliveira (1998) o termo passa a ser compreendido como um resultado esperado. A autora também cita o termo *obucheine* como “processo de ensino-aprendizagem”, “mecanismos de aprendizagem acionados externamente” e, ainda, afirma que “O conceito original de Vygotsky não se refere, pois, apenas a

aprendizagem; tampouco refere-se apenas a ensino. É um processo global de relação interpessoal [...]” (OLIVEIRA, 1998, p. 56 e 58). A utilização, por Oliveira (1998) do termo instrução como aprendizagem ou ensino-aprendizagem, demonstra que a autora parece ter se utilizado de obras traduzidas por terceiros ao estudar os conceitos criados por Vigotski.

Então, a pesquisa sobre os conceitos instrução e aprendizagem, nos mostrou que na tradução do russo para o espanhol se verifica a utilização por Vigotski da nomenclatura instrução, a mesma utilizada no russo. No entanto, o significado na tradução espanhola é diferente do que encontramos nas obras de autores brasileiros, que o interpretaram e o disseminaram como aprendizagem, bem como, diferente do que Prestes considera como correto na tradução do russo para o português.

3.2.3 Atividade do Brincar/Brinquedo

Na busca pelos conceitos *atividade* do brincar e brinquedo nos debruçamos no TOMO V – *Fundamentos de Defectología*, editorial Pedagógica, Moscú 1983, edição Pueblo y Educación, Cuba, 1997, no qual foi possível identificar o uso do termo *juego* como sinônimo desses termos.

Juego, que na tradução para o português significa jogo, no TOMO V, é compreendido por Vigotski (1997) como um meio utilizado pelo professor para atingir os objetivos a que se propôs em sala de aula. Embora a atividade seja denominada como *juego*, ela designa um meio de conseguir desenvolver a atenção das crianças, conseguir sua participação nas atividades em sala, desenvolver sua linguagem, incluí-las e fazê-las compreender uma forma de conduta e organização das suas vidas.

En el juego, em el trabajo y em la vida cotidiana el niño, sin darse cuenta, aprende a utilizar el lenguaje, a comprenderlo, a fijar su atención em el lenguaje, a organizar su vida y la conduta de forma que sin el lenguaje le resulta imposible.⁴⁴ (Vygotski, 1997, p. 92).

⁴⁴ No jogo, no trabalho e na vida cotidiana da criança, sem dar se conta, aprende a utilizar a linguagem, a compreendê-la, a fixar sua atenção na linguagem, a organizar sua vida e sua conduta de forma que sem a linguagem é impossível. (Vygotski, 1997, p. 92, tradução nossa).

Segundo Vigotski (1997), o *juego* é utilizado para ensinar à criança procedimentos, regras de conduta individual que são subordinadas ao coletivo, o que passa a ser interiorizado pela criança e contribui para a formação das funções psicológicas superiores.

O jogo em crianças de tenra idade possibilita que as mesmas ao manipularem objetos falem consigo e se desenvolvam, aumentem seu vocabulário, criem suas próprias regras. Posteriormente, ao participarem de jogos coletivos desenvolvem funções como a atenção, a memória, a volição, o raciocínio, pois as regras impostas pelo jogo desenvolvem a função de reflexão que aparece como uma discussão, um debate para a criança.

Nesse sentido, o *juego*, oferece possibilidades de observação do desenvolvimento infantil, ao permitir identificar as funções psicológicas desenvolvidas e as que precisam ser melhor trabalhadas.

Ao discorrer sobre o *juego*, Palangana (1998) se utiliza da nomenclatura brinquedo como uma atividade em que a criança se projeta para a vida adulta. Brinquedo no dicionário significa: objeto destinado a divertir uma criança. Da mesma forma, Baquero (1998) afirma “[...] o brinquedo é, antes de mais nada, uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança.” (BAQUERO, 1998, p. 101).

Observa-se que há um problema de nomenclatura, tanto na obra em espanhol, o TOMO V, como nas citações de Palangana (1998) e Baquero (1998). A palavra que foi traduzida como *juego* e brinquedo deveria ser traduzida por esses autores como atividade do brincar. O conceito trabalhado por Vigotski (1997) está relacionado à atividade do brincar.

A partir dos apontamentos, Prestes (2014) explica que no russo, o termo brinquedo não possui uma palavra que o traduz, enquanto brincadeira e jogo são traduzidos com o mesmo termo na língua russa. Para diferenciá-las é preciso analisar o contexto em que são expressadas. A autora explica que no português a diferença entre brinquedo e brincadeira é clara, mas no russo não. Por isso na tradução isso ficou confuso. Prestes (2014) fala que a brincadeira nas pesquisas de Vigotski é uma atividade guia da criança.

No contexto, o *juego* da forma como trabalhado no TOMO V, refere-se a uma atividade realizada pela criança, uma brincadeira utilizada como meio para o ensino intencional. Portanto, constatamos o uso de diferentes nomenclaturas para os

termos e, ainda, concepções que nos parecem inacabadas e que poderiam ser melhor explicitadas, mas que, a grosso modo, referem-se ao mesmo processo.

3.2.4 Criação/Arte

Quando pesquisamos os termos criação e arte na obra de Vigotski, encontramos no TOMO I - *Problemas Teóricos y Metodológicos de La Psicología*, editorial Pedagógica, Moscú 1982, edição Visor Distribuciones S.A, Madrid, 1997, o termo criação relacionado à teoria do autor. Sua obra é sua criação.

Assim, a atividade criadora está diretamente ligada ao pensamento por conceitos, ao uso e à objetivação do signo. A criação envolve a fantasia de algo novo, que tem origem na memória e na imaginação. Permite a resolução de problemas, a construção de instrumentos de trabalho e instrumentos psicológicos característicos do gênero humano.

A arte, por sua vez, é compreendida por Vigotski como um instrumento psicológico, uma criação artificial do homem, um dispositivo social dirigido ao domínio de processos próprios e da natureza. Para Vigotski a arte é a técnica social do sentimento, pois, como instrumento psicológico desempenha uma função especial que permite organizar o comportamento, controlar a vontade, e, auxilia na transformação psicológica da personalidade de modo qualitativo e novo.

A *arte* pode ser analisada sob diferentes aspectos, tais como: o político, o social, o moral, o estético, etc.. O que o homem, inventa e reproduz materialmente e intelectualmente, ou seja, a criação de hábitos, mecanismos de comportamento, ferramentas de trabalho, a linguagem.

Compreendemos que a atividade criadora possibilita a objetivação da *arte*. Portanto, Vigotski trabalha com as duas nomenclaturas, criação e arte.

Pesquisando autores brasileiros que trazem esses conceitos, Barroco (2007) escreveu que Vigotski foi um estudioso da arte e sua principal obra nesse campo foi o livro *Psicologia da Arte* (1925), no qual ele tratou de aspectos do autor, da obra e do espectador num movimento dinâmico, dialético e imprimindo-lhe um caráter social. Com a realidade gerada pelo movimento revolucionário e a necessidade de formação de um novo homem, Vigotski buscava revelar um homem cultural, desenvolvido, socialista. Com este entendimento, para Barroco (2007) o conceito que o autor dá ao termo arte é conhecimento.

Ainda, Barroco (2007) expôs que de acordo com a teoria de Vigotski, o que se postulava era a criação, a atividade criadora capaz de emancipar o homem, elevando-o de uma condição primitiva, de espécie biológica para a de gênero humano. Até nas atividades cotidianas poderia exercer-se a atividade criadora, modificando-se objetos, indivíduos e a sociedade. Segundo Barroco (2007) “[...] a imaginação serve como base para toda atividade criadora que se manifesta na expressão artística, científica e técnica” (BARROCO, 2007, p. 43).

A autora explica que a atividade criadora não se restringe às realizações de grandes gênios. Tudo o que foi criado pelo homem, pelo gênero humano foi inventado, motivado pelo trabalho, por sua necessidade, pela imaginação e fantasia.

Quanto a esse conceito tivemos dificuldades em localizar outros autores que trazem esses termos. Quanto ao que foi contemplado aqui, podemos dizer que não encontramos divergências de nomenclatura ou significado em relação ao proposto por Vigotski.

3.2.5 Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal

Com relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, ao pesquisarmos o TOMO V, *Fundamentos de Defectologia* (1997) foi possível constatar a utilização da nomenclatura Proximal em vez de Iminente para esta Zona. No Epílogo deste TOMO encontramos as seguintes zonas:

La determinación de lo alcanzado ya por el niño (el nivel actual de desarrollo) y de sus posibilidades potenciales (la zona del desarrollo próximo), resulto sumamente productiva para comprender la interrelación de la enseñanza y el desarrollo. [...] La concepción del nivel actual y la zona de desarrollo potencial se fundamenta en la idea sobre la ampliación de la zona de desarrollo próximo y de la ampliación de las posibilidades potenciales del niño.⁴⁵ (BEIN et al, 1997, p. 300).

Assim, conforme a citação existem três níveis de desenvolvimento, o atual, o próximo e o potencial. Segundo as pesquisas que nos motivaram a realizar esse

⁴⁵ A determinação do já alcançado pela criança (o nível atual de desenvolvimento) e suas possibilidades potenciais (a zona de desenvolvimento próximo), foi extremamente produtivo para entender a inter-relação entre ensino e desenvolvimento. [...] A concepção do nível atual e da área de desenvolvimento potencial baseia-se na ideia da expansão da zona de desenvolvimento proximal e da expansão das possibilidades potenciais da criança. (BEIN et al, 1997, p. 300, tradução nossa).

estudo, constatamos problemas de nomenclatura que foram disseminados tanto nas obras em espanhol, como nas traduções brasileiras.

Embora no epílogo apareçam as três zonas mencionadas, Vigotski (1997) trabalha no TOMO V com apenas duas, o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo.

Esa divergência entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina com ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino em colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo.⁴⁶ (VIGOTSKI, 1997, p, 239).

Segundo Baquero (1998), o significado mais difundido do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, desde que a obra de Vigotski passou a ser publicada no Brasil, possibilitou a compreensão do conceito da seguinte forma:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1988, p. 133 apud BAQUERO, 1998, p. 97).

Na sequência de seu texto, Baquero (1998), não se refere mais ao termo como nível de desenvolvimento potencial, mas passa a denominá-lo como zona de desenvolvimento proximal, “conquistas de desenvolvimento ainda em aquisição e somente conseguidas em colaboração com o outro” (BAQUERO, 1998, p. 99).

Diante do exposto, verificamos que os tradutores da obra de Vigotski (obra traduzida para o espanhol) e Baquero, em determinados momentos fizeram uso de diferentes nomenclaturas para a mesma zona, que ora foi denominada como zona de desenvolvimento próximo, ora proximal, ora potencial, a qual na versão russa é denominada de iminente. Dessa maneira constata-se que o que está no russo e o que está no espanhol possui nomenclatura e significado diferentes.

⁴⁶ Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que é determinado pela ajuda das tarefas resolvidas de maneira independente, e o nível atingido pela criança ao resolver tarefas, não por conta própria, mas em colaboração, é o que determina a área de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 1997, p, 239, tradução nossa).

Rego (1995) utiliza três níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real “[...] conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência [...]” (REGO, 1995, p. 72). O nível de desenvolvimento potencial que se refere “àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa” (REGO, 1995, p. 73) e, a zona de desenvolvimento potencial ou proximal, posteriormente definida apenas como zona de desenvolvimento proximal, que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (REGO, 1995, p. 73-74).

Ao analisar o entendimento de Rego (1995) com relação à interpretação encontrada no espanhol, verificamos que a autora também utiliza inicialmente três zonas de desenvolvimento, a real, o nível potencial, e a zona potencial ou proximal. Além disso, também há a diferença no significado.

Portanto, com relação a Zonas de Desenvolvimento nos deparamos com sérios problemas em relação à nomenclatura e o significado comparando-se ao original russo, ao proposto por Vigotski. Observamos que a zona de desenvolvimento real/atual condiz com a tradução do original russo para o português. No entanto, no que se refere à Zona de desenvolvimento próximo/proximal/potencial, tanto a nomenclatura como o significado disseminados pelos seguidores de Vigotski, divergem do original russo, segundo o que nos diz Prestes (2014).

Na opinião dessa autora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é o mais banalizado da teoria. A autora esclarece que o que Vigotski traz é Zona de Desenvolvimento Real, que é aquilo que a criança sabe fazer sem ajuda, e Zona de Desenvolvimento Iminente, que é uma área de possibilidades, imprevisível, dinâmica, pode ou não acontecer. Ou seja, no Russo segundo Prestes aparecem essas duas denominações, não aparece uma terceira, ou proximal e potencial.

Dessa forma verificamos, assim como as traduções brasileiras, por exemplo, a obra *Formação Social da Mente* (1984) e certos estudos de pesquisadores brasileiros que se utilizam das ideias e do pensamento de Vigotski, até as traduções espanholas indicadas para leitura, por serem mais confiáveis que as brasileiras, apresentam sérios problemas de tradução e interpretação de conceitos que são fundamentais na teoria de Vigotski.

4 AS TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES DAS OBRAS DE VIGOTSKI

Neste capítulo abordamos peculiaridades a respeito das traduções da obra de Vigotski. São informações relacionadas à vida pessoal e profissional do autor, inclusive após sua morte, que objetivamos compreender por tratar-se de questões pouco conhecidas e divulgadas, mas que esclarecem muitos detalhes sobre fatos polêmicos e controversos que contribuíram para a disseminação de deturpações, erros e equívocos na obra de Vigotski.

4.1 DETALHES DE UMA HISTÓRIA CENSURADA

“[...] tem muita coisa publicada e que foi deturpada do original. E isso está sendo descoberto agora.” (PRESTES, 2014, p.344).

Devido ao curto tempo de vida de Vigotski, à época em que foi construída e à intensa produção intelectual, a obra desse pensador russo é marcada por erros, equívocos, divergências, diferenças e informações incertas a respeito de alguns conceitos, de dados e datas importantes. Prestes e Tunes (2015) ao investigar a vida e obra de Vigotski relatam como os pesquisadores que trabalham no resgate das obras do autor, realizam minuciosamente este trabalho:

Inicialmente, foi feita a separação do material por tipo de papel e, desse modo, conseguiu-se evidenciar alguns grupos de documentos que facilitaram as sistematizações seguintes: 1. Tipo e formato do papel; 2. Tipo de tinta (lápiz); especificidades de letra (inclinação, forma, grau de abreviações, entre outras); 4. Numeração das páginas, numeração das teses (localização na página, parêntesis, pontos, tipo de números etc.); 5. Citações frequentes locuções utilizadas e que eram características daquele período, aforismos repetidos, expressões latinas, alemãs e francesas utilizadas com frequência; 6. Menção a sobrenomes de colaboradores, colegas, alunos, indicação de acontecimentos conhecidos pela literatura biográfica dedicada a Vigotski, polêmica com os principais oponentes científicos naquele período; 7. O tema das anotações e sua relação com temas centrais daquele período, refletidos em textos publicados e não publicados de Vigotski, referências a seus próprios trabalhos; 8. Relação com os principais temas das anotações num determinado grupo (núcleo do problema) e entre grupos. (PRESTES; TUNES, 2015, p. 80).

Segundo Prestes (2014) o que existe de original em relação à obra de Vigotski está com a família, que pretende publicar a obra completa do autor,

composta por aproximadamente 16 volumes. O trabalho de recuperação dos textos do autor russo, que não sabemos se está concluído, até o momento, foi importante à medida que possibilitou por meio da identificação de semelhanças na letra, nas ideias, descobrir as datas em que as produções de Vigotski foram escritas. Também permitiu identificar as preocupações do autor em relação à questão judaica, o modo como os judeus eram tratados, torturados, mortos, e sofriam na sociedade da época. A tradução desses dezesseis volumes apresentará uma redação legítima com informações e comentários de cunho científico. A tradução da obra completa foi acordada entre a neta de Vigotski e Prestes, que diante desse desafio considera a possibilidade de conhecermos um novo Vigotski, tendo em vista que diante da recuperação dos seus escritos, teremos acesso a textos inéditos e informações importantes que contribuirão para a compreensão do contexto vivido pelo autor e seu pensamento marxista e revolucionário.

Segundo Prestes e Tunes (2015) durante o trabalho já realizado, foi possível perceber a preocupação de Vigotski com sua doença e a relação desta com sua obra. O autor queria terminar os escritos que estava produzindo. Esse fato foi percebido em vários momentos como, por exemplo, ao término do trabalho sobre a Tragédia de Hamlet (primeira crise, 1925) quando Vigotski pede ao amigo S. F. Dobkin para levá-lo ao professor Airrenvald que prometeu publicá-lo. O manuscrito sobre *O sentido histórico da crise na psicologia* representou a ligação com a segunda crise da doença (1927). Ele foi redigido enquanto Vigotski estava internado e após o autor ser informado pelos médicos de que teria aproximadamente três ou quatro meses de vida. Por fim, a obra *Pensamento e Linguagem* teve relação com a terceira crise (1934). Nesse momento, o autor não aceitou a possibilidade de deixar uma obra que implicou anos de estudo, inacabada. Em função disso, para não interromper o trabalho ele contratou uma datilógrafa para auxiliá-lo nas partes finais da escrita do livro.

No Brasil, a professora Zoia Ribeiro Prestes tem realizado no decorrer dos últimos anos um trabalho muito importante ao trazer ao nosso conhecimento informações fidedignas a respeito da vida e obra de Lev Semionovitch Vigotski. Esse trabalho contempla desde entrevistas com familiares e amigos a tradução dos originais russos para o português brasileiro. Dentre os textos publicados podemos citar: *O Pensamento do Escolar* (2017), que se trata de uma Aula proferida por Vigotski em 03.05.1934, *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da*

pedologia (2018), e uma entrevista com Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski (2010).

Esse material é o que temos publicado no Brasil, traduzido por Prestes diretamente do russo. No entanto, a autora expõe em sua produção acadêmica, que a obra de Vigotski divulgada até o momento, possui graves problemas de interpretação. Prestes e Lopes (2015) apontam a necessidade de rever conceitos basilares da teoria e do pensamento de Vigotski bem como, a censura e os cortes sofridos por motivos principalmente ideológicos.

Prestes (2014) ao discutir problemas relacionados ao processo de tradução, além de trazer à tona aspectos importantes dessa tarefa, como o cumprimento rigoroso de regras gramaticais, semânticas, de vocabulário, nos leva a pensar sobre a necessidade de o Brasil adotar uma transliteração própria para o seu idioma. Tal ação visa a criar regras de tradução específicas para o país, em vez de o mesmo, adotar o jeito de traduzir de outros países, o que no caso do Brasil ocorre em relação à língua inglesa.

Beliakova e Prestes (2010) destacam, em função da tradução das obras de Vigotski, a necessidade de se identificar a unidade da tradução. Esta é a estrutura mínima de um texto que não deturpa o seu sentido. As autoras mencionam que na busca por realizar um trabalho qualificado é necessário definir o tipo de informação que contém o texto a ser traduzido; é preciso isolar as partes do texto que contêm a imagem ou um raciocínio finalizado; deve-se extrair toda a informação que esta contida nesses trechos; refletir sobre os conceitos de significado e sentido; escolher o código correto que recriará essa informação sem perdas na tradução.

As autoras comentam que os estudos de Vigotski sobre a relação entre pensamento e palavra contribuem para compreendermos como se dá o trabalho de tradução. No processo de formação de conceitos o autor esclarece a diferença entre significado e sentido da palavra. Para o autor o que une o pensamento e a fala é o significado da palavra. No entanto, a palavra por estar relacionada a vários objetos, representa uma generalização, associada ao sentido atribuído pelo sujeito, o que predomina em relação ao significado da palavra.

Para Beliakova e Prestes (2010) na tradução, o tradutor precisa inicialmente decodificar o texto a ser traduzido como leitor, extraíndo as informações. Posteriormente, essas informações são codificadas para outro idioma. Uma das

possibilidades para evitar erros na tradução é considerar a teoria que fundamenta o texto.

Nesse sentido, Prestes (2014) chama atenção para regras sobre a acentuação de nomes russos. Estes não são acentuados, o que ela explica ao corrigir a pronúncia do seu nome, que deve ser com “o” fechado e não aberto. Fato que nos deixa alertas em relação à correta grafia do nome de Vigotski, que não leva acento. Mas que aparece na literatura de diferentes formas, tais como: Lev e Liev, Semenovitch, Semiónovich, Semyonovich, Semionovitch e Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, entre outras. No trabalho de Prestes (2010), identificamos que o sobrenome do autor, na tradução do idioma russo para o português, é escrito como Vigodski; porém, o pesquisador adotou a grafia Vigotski, substituindo o “d” pelo “t”.

Considerando-se os estudos realizados no decorrer desta pesquisa, pode-se dizer que os equívocos e as diferenças encontradas nas obras traduzidas, em contraposição aos originais de Vigotski, dão-se tanto na publicação das edições russas como na tradução das obras em diferentes línguas, ou seja, do Russo para o Inglês, do Russo para o Espanhol, do Russo, do Inglês e do Espanhol para o Português. E, além disso acontecer em relação à obra do autor, ocorrem também em relação a fatos de sua vida pessoal e profissional.

Quanto às situações conflituosas das traduções do russo para outros idiomas, no Brasil, o que se tem de mais marcante é a publicação das obras *A Formação Social da Mente*, publicado pela Editora Martins Fontes, 1ª edição, ano de 1984 e *Pensamento e Linguagem*, da mesma Editora, 1ª edição, ano de 1991. Nessas edições, percebemos claramente a condensação da obra no momento da tradução com relação ao original russo. As traduções para o português, de acordo com os apontamentos feitos por Duarte (2007),

[...] são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original (cf. SÊVE, 1989). SÊVE também mostra que os cortes incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor. (DUARTE, 2007, p. 76).

Ainda, no que diz respeito à obra *A formação Social da Mente* (1984), seus organizadores mencionam que:

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 idéias de Vygotsky. (COLE; STEINER; SCRIBNER; SOUBERMAN, 1991, p. 4).

Porém, o que se percebe nesse livro é que boa parte do teor político e de cunho marxista, que é característico nos escritos de Vigotski, foram excluídos.

Segundo consta no prefácio à tradução inglesa de *Pensamento e Linguagem* (1993),

[...] uma das tradutoras desta edição, Eugenia Hanfmann, [...] se lembra muito bem das idas e vindas necessárias para desvendar o texto. [...] ela expressou a sua convicção de que uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vygotsky. [...] 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. [...] omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões. (HANFMANN; VAKAR, 1993, p. 14).

Essa obra foi reimpressa, no ano de 1993, com 135 páginas, e, uma versão atual intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*, cuja 1ª edição foi em 2001, editada e publicada em 2009 pela editora WMF Martins Fontes, possui 496 páginas. Prestes e Tunes (2012) trazem que a primeira edição russa de *Pensamento e Linguagem* foi publicada em 1934, com 323 páginas. Em 1936 a obra entrou para o rol de obras proibidas pelo governo de Stalin e a segunda edição só aconteceu em 1956 em uma coletânea de estudos de Vigotski. A terceira edição ocorreu em 1980 e a partir daí surgiram muitas outras e em diversos idiomas.

Na análise dessas autoras, as edições russas de *Pensamento e Linguagem* são datadas de 1934, 1956, 1982, 2001b e 2002a. No entanto, após o trabalho de investigação e comparação realizado em relação ao conteúdo da obra, apenas as edições de 1934 e 2001b são consideradas edições publicadas na íntegra. Dentre os problemas encontrados nas demais versões foram identificados, além da diferença no número de páginas, cortes e paragrafação diferente em relação à edição de 1934, omissões e correções estilísticas, desaparecimento do que consideram como repetições, problemas com a tradução dos termos, como por

exemplo, “funções psicológicas” que foram substituídas por “funções psíquicas”, omissão de informações como o nome de autores mencionados no texto original, trechos suprimidos que tratavam de questões que contrapunham o sistema vigente, etc.

Na entrevista que Prestes (2010) realizou com Guita, ao conversarem sobre a edição americana de *Pensamento e Linguagem*, a filha de Vigotski comenta que embora esta edição tenha saído resumida, com graves cortes em relação ao pensamento do autor, a edição foi organizada por Luria, o que dificultava críticas por parte da família. Na opinião de Guita apesar da forma como foi publicada, foi esta versão, editada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts, em 1962, com 168 páginas, que possibilitou ao mundo conhecer Vigotski. A partir daí, a obra foi reeditada nos anos de 1965, 1966, 1967, 1979 e 1986 em inglês, e publicada no Ocidente, em vários países, inclusive no Brasil.

A primeira edição brasileira está datada de 1987 e foi uma tradução de Jefferson Luiz Camargo. Em 2001, foi publicada uma nova versão da obra, intitulada *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, traduzida por Paulo Bezerra. Segundo Prestes e Tunes (2012) a versão de 2001 está completa. No entanto, existem ressalvas em relação à tradução do termo linguagem que deveria ter sido traduzido como fala.

As autoras mencionam que embora esta obra tenha ficado mundialmente conhecida como *Pensamento e Linguagem*, já existem edições americanas que corrigiram a tradução do termo linguagem para fala, justificam que este último expressa com maior precisão a ideia do autor. Algumas edições publicadas na Argentina também são destacadas pelo excelente trabalho de tradução realizado em relação a esta obra. Prestes e Tunes (2012) destacam na tradução argentina, o resgate da obra original, uma introdução histórica riquíssima, notas de rodapé do tradutor explicando suas escolhas, conhecimento da vida e obra de Vigotski e a inauguração de uma edição com a tradução do termo linguagem como fala, o que ocorre a partir do título.

No que se refere ao livro *Psicologia da Arte* (1925), Prestes e Tunes (2012) trazem o caminho percorrido pela obra. Esta, escrita em 1925, teve a primeira publicação em 1965 com 379 páginas. Em 1968 houve uma segunda edição com 576 páginas, depois uma terceira com 572 e, por fim, foi publicada como complemento das obras reunidas em 1987 com 344 páginas.

Na busca por compreender o porquê dessas divergências no que se refere ao número de páginas, percebemos que, possivelmente, isso se dá em função da publicação por diferentes editoras, e, aos anexos acrescentados. Ainda, tal fato pode estar relacionado à forma como o arquivo foi conservado; uma versão na forma de rascunho e outra passada a limpo contendo 12 cadernos. Nesses escritos Vigotski reúne vários trabalhos na área da Arte, da Psicologia e da Literatura.

Nessa mesma direção, Prestes e Tunes (2012) apontam para uma diferença entre a monografia produzida pelo autor russo no final da graduação e a obra que foi revista posteriormente para publicação de um livro. Para tanto, apresentam a abordagem de Ivanov (1986 *apud* PRESTES, 2012)⁴⁷ que defende duas versões desta mesma obra, unidas pela investigação de pontos de vista preconcebidos. E também, trazem a interpretação de Iarochovski (2007 *apud* PRESTES, 2012) sobre essas edições, o qual compreende a abordagem de Ivanov como um equívoco. Iarochovski afirma que existe uma diferença visível entre as duas versões do ponto de vista filosófico e psicológico. Aspecto que ele explica pelas orientações recebidas por Vigotski nos dois momentos de escrita da obra, ou seja, a primeira versão de *Psicologia da Arte*, não possuía fundamentos do ponto de vista da estética e da psicologia materialista.

Ainda em relação a este livro, Prestes e Tunes (2012) apresentam alguns equívocos decorrentes de problemas com a tradução. Nesta obra, Vigotski trabalha como a Psicologia pode ser usada a serviço da educação e traz a trajetória da Psicologia até o momento final da produção da obra, enfatizando o estudo do comportamento e as consequentes leis de mudança do mesmo. Quanto aos equívocos encontrados, as autoras mencionam o acréscimo de dois capítulos ao texto original. O primeiro refere-se a um artigo, e, o segundo, a uma palestra proferida por Vigotski. Algumas edições russas trazem no corpo da obra outros textos, mas não como capítulos.

Na análise da edição brasileira, Prestes e Tunes (2012) identificaram que a editora não mencionou nenhum comentário sobre o fato, induzindo o leitor a compreender que tal edição é a correta. Nesta versão, ainda se verifica a publicação de um texto que não foi feita na íntegra, uma diferença de 6 para 26 páginas. Supõe-se que a obra pode ter sido traduzida de uma versão russa já com cortes, no

⁴⁷ Os textos originais que trazem a abordagem de Ivanov (1986) foram escritos em russo.

entanto, não há nenhuma menção a respeito do fato. Além disso, foi identificada uma citação de Trotski que aparece no texto como fala do próprio Vigotski. Isso não ocorre na edição Argentina da obra, publicada pela editora Artmed. Nesta edição a citação é feita na íntegra e em aspas, e consta em nota de rodapé o equívoco encontrado em outras edições.

Outra questão que gera muita polêmica sobre a vida profissional de Vigotski é a existência ou não da *Troika*, também abordada no capítulo 2. Prestes (2010) alega que a *Troika* já existia quando Vigotski entrou para o grupo, inclusive menciona que Luria e Leontiev ficaram muito felizes com a participação do pesquisador. Van Der Veer e Valsiner (2009) alegam que tal aliança é um mito, uma reconstrução de Luria e Leontiev para encobrir diferenças de opiniões e os conflitos que aconteceram entre Vigotski e Leontiev.

Esse fato, por ser pouco conhecido e divulgado após a morte de Vigotski, gera dúvidas quanto à sua existência. Prestes (2010) relata que historiadores como Iarochovski (2007) questionam a realização do trabalho de Leontiev junto a Vigotski, bem como, sua participação na divulgação das obras do autor após o período de censura que sofreram. No entanto, a autora diz que a aliança entre os três pesquisadores realmente ocorreu.

Prestes (2010) confirma a constituição da *troika* na transcrição da entrevista com o neto de Leontiev, Dmitri Leontiev, anexa à sua tese de doutorado. O neto afirma que, para ter certeza dessa informação, “Deve-se, simplesmente, ler os originais com seriedade e atenção”. (PRESTES, 2010, p. 217). Dessa forma, é possível reafirmar a importância do trabalho de Leontiev para a Teoria Histórico-Cultural, bem como, o compromisso do pesquisador com a *Troika* e depois com a *Piatiorka* e *Vosmiorka*.

Na entrevista com a filha de Vigotski, realizada por Prestes, esta informou que os encontros aconteciam diante dos seus olhos. Guita também relatou que posteriormente o grupo passou a ser composto por oito pessoas (*vosmiorka*), e juntos começaram a desenvolver a Teoria Histórico-Cultural. Cada membro desenvolvia estudos em um eixo temático e apresentava os resultados de suas pesquisas ao grupo. A partir disso, os assuntos eram discutidos e se planejavam novas ações.

Nessa entrevista Guita menciona um rompimento entre Leontiev e Vigotski. O fato teve origem em uma carta escrita por Leontiev. Ela não comenta o teor dessa

carta, no entanto, menciona que este pesquisador deixou de frequentar sua casa em 1933. A família de Leontiev possuía em seus arquivos apenas a resposta de Vigotski datada de 1933. Somente após muitos anos, a neta de Luria encontrou a carta que originou o conflito e a entregou para a família de Leontiev.

Segundo Prestes e Tunes (2009), ao que consta, o conflito girava em torno do desfecho da *troika* por causa do governo de Stalin, a ida de Leontiev para Kharkov, a diferença de opiniões em relação a determinados assuntos, o convite a Luria para se juntar ao grupo em Kharkov e deixar Vigotski, o qual estaria na opinião de Leontiev ultrapassado.

Esses conflitos afetaram inclusive a denominação da Teoria Histórico-Cultural. Prestes (2010) relata que embora essa seja a definição difundida atualmente, o nome da teoria foi motivo de várias discussões envolvendo os estudos de Vigotski. O problema estaria relacionado à categoria filosófica central do marxismo, a atividade humana orientada para o objeto, e o termo, histórico-cultural, que segundo Iarochovski (2007, *apud* PRESTES, 2010) nunca foram mencionados nos trabalhos de Vigotski. Os estudos da autora indicam que Leontiev desenvolveu sua própria teoria após o rompimento com Vigotski, a partir da categoria atividade orientada para o objeto. Mas, também, trazem que Leontiev defende essa categoria como o sentido objetivo dos trabalhos de Vigotski e como sendo o primeiro nome dado à categoria, na psicologia. Nesse sentido, a autora escreve:

É exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural [...] (PRESTES, 2010, p. 31).

Diante dos estudos realizados, não conseguimos ter certeza de quem deu nome a Teoria Histórico-Cultural, mas pelo excerto, Vigotski ainda estaria vivo quando isso ocorreu, e a expressão Histórico-Cultural mesmo não utilizada por ele, sempre esteve associada ao seu nome. Nesse sentido, como a obra de Vigotski foi censurada e proibida por muitos anos, acreditamos que Leontiev e Luria, quando resgataram os estudos e o nome do autor russo na Psicologia, após a morte de Stalin, disseminaram sua teoria com a denominação Psicologia Histórico-Cultural.

Embora essa seja a história que se conta sobre o rompimento, na carta publicada pela família de Leontiev, percebe-se o respeito de um pesquisador em relação ao outro. No entanto o ocorrido pode ter gerado mágoas. Mesmo assim, por algum período Vigotski foi trabalhar em Kharkov e participou de estudos em conjunto com Leontiev, porém as relações se mantiveram no âmbito profissional.

Em 1947, Leontiev retornou a casa da família de Vigotski, para colaborar com um parecer acadêmico sobre os escritos do autor, a fim de ajudar a mulher e as filhas de Vigotski a terem condições de se manterem, pois estavam passando por muitas necessidades. Com esse parecer feito por Luria e Leontiev a família vendeu o arquivo de Vigotski à Academia de Ciências Pedagógicas para que fosse guardado em um local decente.

Sabemos que a obra de Vigotski é extensa e muitos dos seus escritos se referem a palestras e aulas estenografadas. Nesse sentido, muitos livros publicados não foram escritos com este intuito. Os planejados para publicação como livros foram *Psicologia da Arte*, *Psicologia Pedagógica*, *Pensamento e Linguagem* e livros didáticos como *Pedologia da Idade Escolar*, *Pedologia da Juventude* e *Pedologia do Adolescente*. Muitos livros que conhecemos como livros, foram publicados após sua morte, reunindo artigos, discursos em eventos científicos e aulas.

Por fim, consideramos ainda que, problemas com a tradução podem também estar relacionados a possíveis sinônimos ou significados das palavras, próprios de cada idioma, que permitem diferentes modos de compreender seu conceito. No caso de frases, o problema pode estar relacionado à sintaxe e à conjugação adequada dos verbos. Os profissionais que trabalham como tradutores têm a obrigação de saber as regras gramaticais nas diversas línguas; contudo, esse requisito não garante a inexistência de erros com relação ao texto original.

Tuleski (2000) afirma que, dentre as possibilidades de leitura realizadas, é primeiramente necessário definir o ponto de vista que será adotado: “[...] a leitura se constrói a partir das questões postas pelos homens historicamente determinados” (TULESKI, 2000, p. 6). Ou seja, entendemos que leituras e interpretações contêm limites vinculados à forma de pensamento e de compreensão da realidade, produzidas no contexto histórico. Assim, para compreendermos a teoria de Vigotski, é necessário fazer a relação entre a biografia do autor e os acontecimentos da Rússia, que exerceram forte influência sobre seu pensamento. Isto é, deve-se levar

em consideração o momento histórico vivido por Vigotski, onde, como e porque suas obras tiveram início e suas ideias foram disseminadas.

Tuleski (2000) vai além, ao afirmar que muitos pesquisadores procuram na obra de Vigotski aquilo que lhes interessa; deste modo, colaboram para a fragmentação de sua obra e a perda do significado de seus conceitos, ao não considerar o teor político e humano que está implícito na sua teoria.

Outro elemento a ser considerado nesse contexto é o nível de conhecimento e aprofundamento teórico em que se encontra o leitor, fato que também é visto como influenciador do processo de interpretação do que Vigotski deixou. Dessa forma, se o leitor não domina o significado dos conceitos, não se apropria do conhecimento, não conseguirá compreender o que está lendo. A extensa obra de Vigotski exige muitas vezes outras leituras no sentido de compreender, por exemplo, a questão do método e muitos dos seus pressupostos epistemológicos. A falta desse conhecimento aumenta a probabilidade de ocorrerem interpretações inadequadas, equivocadas e incompletas, uma vez que a obra de Vigotski é complexa e de difícil compreensão.

Destarte, reiteramos a necessidade de priorizar as produções clássicas, as originais, ou que as traduções obedeçam rigorosamente ao pensamento, às ideias do autor. A divulgação do trabalho de Vigotski, quando seus textos chegaram ao Brasil, era limitada às edições de algumas obras, de certas traduções e de interpretações equivocadas sobre o seu pensamento, como é o caso de *Pensamento e Linguagem*(1991) e *A Formação Social da Mente* (1984).

Imagem 12: O primeiro volume das Obras completas de L. S. Vigotski Publicado em novembro de 2015, durante o evento XV Leituras Internacionais Vigotski, organizado anualmente pelo Instituto de Psicologia L. S. Vigotski da Universidade Russa de Humanidades de Moscou (Rússia).



Fonte: Prestes (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização dessa pesquisa, procuramos construir subsídios teóricos para melhor compreender conceitos fundamentais da teoria criada por Vigotski. O fato de o autor ter falecido precocemente em função da tuberculose não só o impediu de continuar suas investigações, como também impossibilitou autores adeptos ao seu pensamento de esclarecer dúvidas sobre questões teóricas e práticas que permeiam toda sua obra.

Com isso, podemos reafirmar que as ideias de Vigotski no Brasil, foram apropriadas e disseminadas com base nas obras traduzidas e publicadas a partir da década de 1980, basicamente *A Formação Social da Mente* (1984) e *Pensamento e Linguagem* (1991). O acesso às traduções em outros idiomas sempre foi muito restrito e não se tinha, até pouco tempo atrás, conhecimento de outras obras e autores que poderiam contribuir com o aprofundamento teórico sobre a teoria vigotskiana. Acreditamos que esse seja um dos principais motivos que deram origem a disseminação de conceitos da obra de Vigotski com nomenclaturas e significados deturpados e diferentes dos criados pelo autor.

As razões e consequências de tais problemas despertaram o nosso interesse em conhecer a fundo a teoria desse autor, o que o levou a desenvolver uma nova Psicologia, porém, partindo de referenciais que nos dessem um direcionamento que, sob nosso olhar, era o proposto por Vigotski, ou seja, o viés político e também humano. Nessa trajetória, chegamos à tese de Prestes (2010) que aborda os problemas relacionados à tradução da obra de Vigotski para o português-brasileiro. A partir dos apontamentos da autora sobre a tradução incorreta de determinados conceitos, selecionamos o objeto e elaboramos o objetivo de pesquisa.

Iniciamos com a pesquisa o estado do conhecimento, compondo o capítulo um. Foi possível confirmar a existência dos problemas citados em relação aos conceitos, e constatar que não foi realizado nenhum trabalho com o mesmo objetivo, ou semelhante ao que nos propomos. Tal levantamento deu-se através da plataforma CAPES, no período de 2008 a 2016.

É importante mencionar que, após a banca de qualificação, tomamos conhecimento sobre a existência de um artigo produzido por Silva e Davis (2004) que discorre sobre a forma como os conceitos de Vigotski foram apropriados no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Porém, esse material não possui o mesmo foco

que nossa pesquisa. Mas, as autoras comentam a existência de problemas envolvendo a tradução das obras de Vigotski, sem aprofundar o assunto, e indicam a possibilidade dos equívocos terem origem na confusão feita entre as teorias de Vigotski e Piaget.

O segundo capítulo, nos forneceu conhecimento teórico sobre o contexto da vida e obra de Vigotski (1896-1934). Entendemos os motivos que levaram o autor a criar sua teoria, e a origem do seu pensamento revolucionário ao defender o estudo do psiquismo e da consciência humana. A importância da Revolução Russa de 1917, do preconceito religioso e das restrições ao povo judeu no contexto vivido pelo autor. Além disso, sua formação acadêmica, sua trajetória profissional, e seus escritos, demonstram o envolvimento com o movimento intelectual revolucionário da época, ao buscar soluções para problemas sociais e econômicos vividos pela população russa.

Assim, podemos dizer que a edificação de sua teoria sob influência do Materialismo Histórico-Dialético, como método, traz seu modo de pensar e explicar os processos psíquicos do desenvolvimento humano. Seus estudos enfatizam a importância do coletivo, das relações sociais, da interação com o meio, como fatores necessários ao processo de humanização do homem. A mediação que ocorre nessas relações, com a natureza, por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e seu domínio.

Desta feita, o estudo sobre o método possibilitou compreender que este refere-se a um percurso construído na prática, na sua materialização. As categorias criadas por Marx, ou seja, a materialidade, a totalidade, o trabalho, a mediação, a dialética, a historicidade, a contradição, a luta de classes, as quais também foram tomadas por Vigotski no decorrer de seus estudos, permitiram compreender as formas materiais de existência humana e, conseqüentemente, podemos dizer que através do estudo do método agora compreendemos como se estruturam e se desenvolvem os conceitos, os quais, objetos dessa pesquisa.

Em suma, a materialidade do mundo está presente em todos os fenômenos, objetos e processos que se concretizam e é abordada a partir de aspectos sociais e culturais que estão envolvidos com o objeto pesquisado; assim como, a historicidade está associada às leis que regulam o comportamento humano. A forma como a conduta do homem modifica a natureza, transforma-a em produtos para a sua

subsistência, transforma a si mesmo e cria a realidade a sua volta ao longo do tempo, caracterizando a prática social e a evolução do gênero humano e da sociedade.

A dialética está relacionada à maneira de pensarmos as contradições da realidade de tal forma que possamos identificar nesse processo uma tese, uma antítese e uma síntese. Ou seja, a dialética implica uma luta entre elementos opostos e inseparáveis que estão em constante contradição e transformação. Consequentemente, o Materialismo Dialético estendeu ao método marxista a abordagem de questões ligadas ao ser, ao conhecimento e à teoria do conhecimento como expressões históricas, no intuito de explicar de modo coerente, lógico e racional os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Aspectos estes que foram considerados desde o início até o final dessa pesquisa.

Outra categoria de relevância no método e na Psicologia Histórico-Cultural que tivemos oportunidade de nos aprofundar é o trabalho. De acordo com Marx, o trabalho é visto como o aspecto que diferencia os homens dos animais e como mola propulsora do desenvolvimento humano e da sociedade, mediante mudanças e transformações que geram a humanização ou alienação do indivíduo. Para Vigotski que corrobora com Marx, o trabalho possui importância ao explicar o processo de desenvolvimento do psiquismo humano por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos. Nesse sentido, constatamos nas obras selecionadas, que Vigotski criou os conceitos da teoria como categorias sintetizadas de acordo com o método, por isso, se inter-relacionam num movimento contínuo e dialético.

Destarte, amparados no conhecimento adquirido após muitas e muitas horas de estudos, confrontamos as interpretações de Vigotski nos TOMOS, com as desenvolvidas pelos demais autores e concluímos que:

Sobre os conceitos de fala e linguagem, constatamos no TOMO II e III que Vigotski utiliza os dois conceitos com a respectiva nomenclatura, porém, com significados diferentes. Para Vigotski fala tem um significado, uma função e linguagem outra. Na maioria das produções brasileiras os autores utilizam apenas o termo e o significado de linguagem, não fazem referência ao processo estudado por Vigotski como fala. Para Vigotski a linguagem é uma função psicológica superior, contempla o uso de ferramentas e signos que desempenham a função de mediação. A fala é uma função motora que possibilita a externalização da palavra, a

comunicação. Ela compõe a linguagem, desempenha a função de comando, e atua no domínio da conduta humana.

Para os autores que dizem seguir o referencial da Psicologia Histórico-Cultural não encontramos o conceito fala e linguagem no sentido que Vigotski propôs. Os autores trazem a linguagem como o que diferencia os homens dos animais, porém, essa diferença está especificamente na fala e na possibilidade de transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, por meio da fala. Ainda, outra divergência em relação à Vigotski é que os autores citados não atribuem à fala a mesma importância que o autor russo, sintetizam os conceitos de fala e linguagem como linguagem. Discorrem sobre a linguagem como sistema de signos, códigos que possibilitam a transmissão do conhecimento, meio de comunicação, sem se reportar à função motora da fala, que é a função que exerce as grandes transformações que ocorrem na psique durante o desenvolvimento humano, a fala é o que ensina a organizar o pensamento, raciocinar, etc.

Dessa forma, concluímos que em meio às produções e obras pesquisadas, além do trabalho de Prestes (2010), a tese de Tuleski (2007) é o que mais se aproxima da concepção de linguagem e fala utilizadas por Vigotski. Acreditamos que isso se deve ao fato da autora pesquisar Luria, o qual trabalhou com Vigotski em suas pesquisas e que compartilhava de muitas das suas ideias. Nesse sentido reiteramos a definição trazida por Tuleski: linguagem é “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas.” (LURIA, 2001, p.25, apud TULESKI, 2007, p. 204). E, fala é “[...] o mecanismo responsável pela construção e manutenção das atividades cognitivas mediadas e culturalmente determinadas.” (LURIA, 2001, p.25, apud TULESKI, 2007, p. 100).

Em relação aos conceitos de instrução e aprendizagem, constatamos que no espanhol se utiliza o termo instrução assim como no russo. No entanto, os significados divergem. No espanhol, para Vigotski (2001) instrução é um processo que considera a história do desenvolvimento da criança, observa seu passado para planejar seu futuro. Está vinculado à formação de conceitos espontâneos e científicos, à escola, ao papel do professor ao ensinar diferentes conteúdos, etc.

No português, instrução virou aprendizagem, ou seja, é o que se espera do aluno, que ele aprenda, é responsabilidade dele, não de quem ensina. Também é

denominado de processo de ensino-aprendizagem, por envolver alguém que ensina, alguém que aprende e a relação entre ambos.

De acordo com o entendimento de Prestes (2010) o conceito deve ser traduzido como instrução, e compreendido como um processo no qual há uma cumplicidade na relação entre o adulto e a criança, que gera o desenvolvimento, o que também pode ocorrer por autoinstrução.

Concluimos assim, que na tradução do russo para o espanhol se verifica a utilização por Vigotski da nomenclatura instrução, a mesma utilizada no russo. No entanto, o significado na tradução espanhola é diferente do que encontramos nas obras de autores brasileiros, que o interpretaram e o disseminaram como aprendizagem, bem como, diferente do que Prestes considera como correto na tradução do russo para o português.

No estudo dos conceitos atividade do brincar e brinquedo, deparamo-nos com um terceiro, trata-se do termo *juego* encontrado no espanhol. A tradução correta da expressão russa que se refere a este conceito é atividade do brincar, no entanto, a nomenclatura usada no Brasil é brinquedo. Em relação aos significados, existem diferenças para as três nomenclaturas no português, ou seja, atividade do brincar, brinquedo e jogo são coisas diferentes. Portanto, a nomenclatura correta a ser adotada é atividade do brincar, e para Vigotski é uma atividade guia da criança, cuja função é ensinar regras de conduta social, desenvolver o vocabulário e as funções psicológicas superiores. Enquanto que para os autores citados a atividade do brincar é considerada a principal atividade da criança na qual ela se projeta para a vida adulta. Não há um detalhamento sobre as especificidades do conceito, mas que, a grosso modo, entendemos que referem-se ao mesmo processo.

Quanto aos conceitos criação e arte, evidenciamos que Vigotski trabalha com as duas nomenclaturas e os dois conceitos, tanto no espanhol como no português. Ambos os idiomas apresentam nomenclaturas e significados condizentes com os trazidos do russo. Dessa maneira, no espanhol, Vigotski entende que o conceito de criação está ligado à memória e a imaginação, surge da fantasia de algo novo e envolve pensar por conceitos, usar e objetivar o signo. Em outras palavras, no português, de acordo com Barroco (2007) criação é a atividade criadora capaz de emancipar o homem, envolve a imaginação e está presente em simples atividades do cotidiano. Quanto à arte, Vigotski a compreende como um instrumento psicológico que possibilita a manifestação do sentimento, a transformação

psicológica da personalidade. Da mesma forma para Barroco (2007) a arte é algo que visa revelar o conhecimento, a cultura, o desenvolvimento humano e social por meio de objetivações dos indivíduos

Assim, se em algum momento, no processo de tradução o termo criação foi substituído por arte, nós não constatamos essa prática. Na pesquisa realizada os autores brasileiros utilizam os termos criação e arte como proposto por Vigotski e de acordo com a tradução para o espanhol.

Por último, a respeito do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal verificamos que as obras no idioma espanhol e no português trazem nomenclaturas e significados divergentes que não transcrevem a ideia de Vigotski ao criar o conceito. O Tomo V traz a zona de desenvolvimento próximo/proximal/potencial como uma área de potencialidades da criança, onde se resolve tarefas com ajuda de alguém mais experiente. Nas obras brasileiras o conceito é trazido como nível de desenvolvimento proximal e/ou zona de desenvolvimento potencial. Alguns autores entendem como a mesma zona outros a dividem. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal seria as funções em processo de maturação e a zona de desenvolvimento potencial seria aquela determinada através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outra pessoa mais experiente.

De acordo com Prestes (2010) a denominação e o significado utilizados no espanhol e no português divergem do russo, do que Vigotski propôs. Ao traduzir as obras de Vigotski a autora nos apresenta o conceito como Zona de Desenvolvimento Iminente, uma área de possibilidades, que é imprevisível, dinâmica, pode ou não acontecer, se transforma a todo o momento. Não há como definir uma zona proximal, pois quando a criança atinge esse nível, ele já se transformou em zona de desenvolvimento real, que é definida pelas tarefas que a criança consegue resolver sozinha. Portanto, concluímos que a denominação e o significado corretos são os apontados por Prestes (2010), logo acima.

Importante também mencionar que em decorrência da trajetória percorrida para realização dessa pesquisa foi possível conhecer outras particularidades relacionadas à obra e vida de Vigotski. Chamou-nos atenção o trabalho de pesquisadores que têm se debruçado no resgate dos escritos deixados por Vigotski. Essa tarefa envolve um trabalho muito minucioso e de grande responsabilidade para descobrir as informações, os dados corretos e dentro do possível fidedignos.

Observamos que o trabalho de tradutor trouxe à tona a necessidade de o Brasil adotar uma transliteração própria para o seu idioma, além disso, destacamos a importância do cumprimento de regras gramaticais, semânticas e de vocabulário. Outro fato interessante, que nos chamou a atenção e nos impulsiona a continuar estudando essa Teoria, é a intenção da família de publicar a obra completa do autor, composta por aproximadamente 16 volumes, e saber que é possível encontrar no Brasil traduções feitas por Zoia Ribeiro Prestes, a partir dos originais russos, tais como: *O Pensamento do Escolar* (2017), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (2018), a entrevista com Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010) filha de Vigotski (2010), foi uma alegria e nos tem motivado a seguir adiante mesmo no atual momento histórico e político que estamos vivenciado no Brasil, que insiste em desconstruir a proposta de sociedade, de sujeito, de mundo, deixada pelo pensador russo.

Isso posto, concluímos que as deturpações, erros e equívocos a que nos referimos em vários momentos dessa pesquisa, estão relacionados sob nosso olhar, por parte de muitos, a uma leitura simplificada, fragmentada, descolada do contexto social, cultural e histórico. Ainda, os problemas estão associados a possíveis sinônimos ou significados das palavras que não traduzem a ideia de Vigotski; à sintaxe e à conjugação adequada dos verbos; à diferença no número de páginas das obras no momento da tradução; a cortes e paragrafação diferentes; a omissões e correções estilísticas; a exclusões de repetições; à tradução inadequada de termos; à omissão do nome de outros autores citados nos textos originais; e, a trechos de teor político e de cunho marxista suprimidos por serem contrários ao sistema político vigente.

Ademais, não podemos deixar de considerar a possibilidade de que todos esses problemas podem, entre outros motivos já explicitados no decorrer dessa pesquisa, ter origem na publicação dos textos por diferentes editoras e aos anexos acrescentados. Podem ter relação com a maneira como o arquivo original foi conservado, e existe a possibilidade do aparecimento de novos documentos sobre a vida de Vigotski, que foram publicados a posteriori. Reafirmamos que a falta de conhecimento e aprofundamento teórico em relação à teoria como um todo, ao método, bem como, aos seus pressupostos epistemológicos, contribui significativamente para equívocos, erros e distorções.

A partir disso, vale destacar que as obras que sofreram mais com a tradução foram *A Formação Social da Mente*, publicada pela Editora Martins Fontes, 1ª edição, ano de 1984 e *Pensamento e Linguagem*, da mesma Editora, 1ª edição, ano de 1991. Isso significa que a publicação dessas edições é um dos motivos que provocou a disseminação e apropriação de equívocos em relação à teoria vigotskiana. Esse era o material disponível para pesquisa e estudos no início dos anos 80 quando a teoria de Vigotski começou a ser divulgada no Brasil.

Tem-se que muitos livros publicados são compostos por artigos, discursos, palestras e aulas estenografadas. Os livros que foram planejados como livros, são: *Psicologia da Arte*, *Psicologia Pedagógica*, *Pensamento e Linguagem* e livros didáticos como *Pedologia da Idade Escolar*, *Pedologia da Juventude* e *Pedologia do Adolescente*.

Nesse sentido, podemos dizer, então, que a obra de Vigotski é ampla, complexa e traz estudos específicos sobre as diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Pedologia, a Arte, as Emoções, que não foram aqui contemplados. Fato esse que explica o porquê de não darmos conta de abordar todos seus estudos em um único trabalho.

Por fim, concluímos que para compreendermos a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, é preciso conhecer sua história de vida e o momento histórico do qual ele participou com grande afinco e que marcou a Rússia nas décadas de 1920 e 1930. Alertamos que temos presenciado muitas pessoas dizerem que estudam a teoria de Vigotski, no entanto, demonstram-se despreparadas, pois estão pautadas em materiais mal traduzidos, incompletos, com erros, de má qualidade. Por isso, reiteramos a importância de estudar as produções clássicas, as originais, as traduções fidedignas às ideias do autor. Nesse sentido, enquanto pesquisadoras no intuito de avançar em relação às produções existentes, buscamos seguir esta recomendação. O que amparou nossa compreensão sobre os conceitos abordados foi o estudo do método e sua influência sobre a teoria vigotskiana, bem como, nos pautamos em produções de autores que nos parecem os mais fiéis nessa perspectiva.

E, assim, finalmente reafirmamos a nossa preocupação inicial, a de que uma compreensão equivocada, incompleta, fragilizada, fragmentada, simplificada, que não prima pela totalidade dos elementos, pode comprometer o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU-DOS-SANTOS, M. A. **O professor interlocutor no contexto da Educação de surdos**: aspectos da atuação deste novo profissional. 2013. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105170. Acesso em: 08 set. 2017.
- ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na Educação infantil**: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar. 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3604490. Acesso em: 08 set. 2017.
- ARNDT, L. **Os fundamentos do marxismo segundo Lênin**. 2007. Disponível em: <https://pcdobpr.wordpress.com/2007/10/17/os-fundamentos-do-marxismo-segundo-lenin/>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte**: contribuições para o desenvolvimento humano. Maringá, 2014.
- BEIN, E. S.; VLASOVA, T. A.; LEVINA, R. E.; MOROZOVA, N. G. SHIFF, Zh. I. Epílogo. *In*: Obras Escogidas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1924] 1997.
- BELIAKOVA, E.; Prestes, Z. R. O significado e o Sentido na Unidade da Tradução. **Travessias**: Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. Cascavel, n.1, 2010. v. 4.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 11 fev. 2018
- BUZETTI, M. C. **Concepções de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 123 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2947188. Acesso em: 08 set. 2017.

COLE, M.; STEINER, V. J.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. Prefácio. *In*: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, M. V. B. **Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down**. 2016. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3640587. Acesso em: 08 set. 2017.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

DUARTE, N. Linguagem, Atividade e Trabalho. *In*: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados Ltda, 2007.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luiz Leitão. 7. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

FERRONI, G. M. **Representações de Brinquedos, Relevos e Descrição Oral por Crianças com Deficiência Visual**. 2016. 216 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4660576. Acesso em: 08 set. 2017.

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

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

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

IAROCHEVSKI, M. G. L. S. Vigotski: v poiskarh novoi psirroloquii. Mosckva: URSS, 2007. *In*: PRESTES, Z. R. **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.

IVANOV, V. V. Commentarli 75. *In*: L. S. Vigotski. Psirrologuia Iskusstva (p. 193) Moskva: Iskusstvo, 1986. *In*: PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 29/3, p.327-340, jul./set. 2012.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. Tradução José Oliveira. Lisboa: Avante, 1984. v 1.

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

MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na Educação infantil**. 2013. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2013.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104636. Acesso em: 08 set. 2017.

MARQUES, A. N. **Escolarização de aluno com síndrome de Down na escola: um estudo de caso**. 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609509. Acesso em: 08 set. 2017.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. Psicol. Polít.** São Paulo, n. 22, dez 2011, v. 11.

MARX, K. **O Método da Economia Política**. 1859. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>
Acesso em: 30 jan. 2018.

MARX, K. **A Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas - SP: Navegando, 2011.

MENEZES, A. M. de C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuam no ensino fundamental**. 2014. 219 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2014.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=541191. Acesso em: 08 set. 2017.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. *In: Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, P. de. **Retratos da dislexia no Brasil**: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014. 2016. 244 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4679564. Acesso em: 08 set. 2017.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PAULO NETTO, J. **Fundamentos do marxismo**. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X9LwDZ_EZJM. Acesso em: 25 jan. 2018.

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

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005a.

PRESTES, Z. R. **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. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 08 set. 2017.

PRESTES, Z. R. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 141, p. 1025-1033, set. / dez. 2010. v. 40.

PRESTES, Z. R. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. [Entrevista cedida a] FERNANDES, S. C. L.; SIMÃO, M. B.; VASCONCELOS, G. S. M. de. **Zero-a-seis**. Florianópolis, n. 30, p. 340-352, jul. – dez. 2014. v. 16.

PRESTES, Z. R. **Psicólogos Soviéticos e a educação**. Palestra, 1, Cascavel, 2018.

PRESTES, Z. R.; LOPES, J. J. M. Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói – RJ, n. 1, p. 2-3, jan. – abr. 2015. v. 27.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Vigotski e Leontiev: Ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009. v. 39.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas - SP, 29/3, p.327-340, jul./set. 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Algumas Informações Biográficas sobre L.S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói – RJ, n. 1, p. 78-87, jan. - abr. 2015. v.27.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento** – revista de educação, Niterói, ano 4, n.6, p.254-271, jan./jun. 2017.

REGO. T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. v. 6.

ROSSETTO, E. **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.

SACRAMENTO, B. C. do. **Identificação de brincadeiras e jogos como consequências de comportamentos de escolha para crianças**. 2015. 54 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2337080. Acesso em: 08 set. 2017.

SANTOS, L. F. dos. **O fazer do intérprete educacional**: práticas, estratégias e criações. 2014. 200 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos -- UFSCar, São Carlos, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1347364. Acesso em: 08 set. 2017.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórica-crítica. Campinas, SP: autores Associados, 2002.

SFORNI, M. S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. MILLER, S. (org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção Divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 123, p. 633-661, set. / dez. 2004. v. 34.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000.

SOUSA, R. G. Marxismo. **Brasil Escola**. 2018. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceitos-marxismo.htm>. Acesso em 26 jan. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando a historicidade perdida. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2018.

TULESKI, S. C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização**. Araraquara: 2007. 354 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1119.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Defecto y compensación. *In: Obras Completas. TOMO V. Fundamentos de Defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1924] 1997.

VIGOTSKI, L. S. Principios de educación social del niños sordomudos. *In: Obras Completas. TOMO V. Fundamentos de Defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1925] 1997.

VIGOTSKI, L. S. Anomalias en el desarrollo cultural del niño. *In: Obras Completas. TOMO V. Fundamentos de Defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1928] 1997.

VIGOTSKI, L. S. El colectivo como factor para el desarrollo del niño com defecto. *In: Obras Completas. TOMO V. Fundamentos de Defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1931] 1997.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1925] 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. O pensamento do escolar (aula proferida em 03.05.34). Tradução: Zoia Ribeiro Prestes e Lucas Gago Estevam. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.) **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

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

VIGOSTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

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 Distribuciones S.A, [1927] 1997.

VYGOTSKI, L. S. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. *In*: Obras Escogidas. TOMO II. **Problemas de Psicología general**. Madrid: A. Machado Libros, S. A., [1929] 2001.

VYGOTSKI, L. S. Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: Obras Escogidas. TOMO III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, [1931] 1995.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. *In*: Obras Escogidas. TOMO III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, [1934] 1995.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. TOMO I. **Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, 1997.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. TOMO II. **Problemas de Psicología general**. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2001.

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

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. TOMO IV. **Psicología Infantil**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1991.