



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIO DÁRIO LOPES JÚNIOR**

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A CATEGORIA**  
**LINGUAGEM EM VIGOTSKI E SEUS REBATIMENTOS NOS PCNEM:**  
**REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2016**

ANTONIO DÁRIO LOPES JÚNIOR

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A CATEGORIA LINGUAGEM  
EM VIGOTSKI E SEUS REBATIMENTOS NOS PCNEM: REFLEXÕES PARA A  
PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

Coorientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes Júnior, Antonio Dário.

Aproximações e distanciamentos entre a categoria linguagem em Vigotski e seus rebatimentos nos PCNEM: reflexões para a prática docente. [recurso eletrônico] / Antonio Dário Lopes Júnior. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 177 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

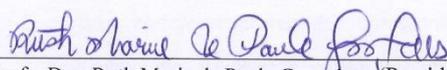
Coorientação: Prof. Ph.D. Osterne Nonato Maia Filho.

1. Vigotski. 2. Trabalho. 3. Linguagem. 4. PCNEM.  
5. Prática docente. I. Título.

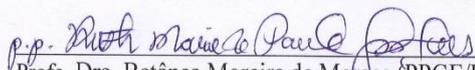


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

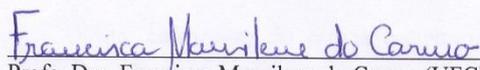
Aos onze dias do mês de abril de dois mil e dezesseis, **ANTONIO DÁRIO LOPES JÚNIOR** aluno(a) regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A CATEGORIA LINGUAGEM EM VYGOTSKY E SEUS REBATIMENTOS NO PCNEM: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Betânea Moreira de Moraes (PPGE/UECE), Dra. Francisca Maurilene do Carmo (UFC) e Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC). A defesa ocorreu das 9:15 às 11:40, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovado o(a) mestrando(a) **Antonio Dário Lopes Júnior**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Ruth Maria de Paula Gonçalves, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
\_\_\_\_\_

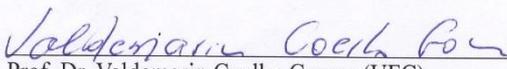
Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Presidente – PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Betânea Moreira de Moraes (PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo (UFC)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC)

À todos aqueles que acreditaram e acreditam em mim. Que sempre me apoiaram nos mais diversos momentos. Esta conquista só foi possível graças ao apoio e carinho de cada um de vocês.

## AGRADECIMENTOS

Não sou mais religioso, mas, caso exista, agradeço à Deus ou alguma força espiritual que possa ter me ajudado ao longo do caminho, cara, ou moça, você é demais.

*In Memoriam* ao meu pai, Antonio Dário Lopes, que teve três filhos. Enquanto era vivo, o mais velho um policial, o do meio, tinha um comércio e o mais novo só fazia estudar. Ele não chegou a ver eu me formar no Ensino Médio, mas muito obrigado por valorizar o meu estudo.

À minha mãe, Maria de Fátima Lopes, que teve que, em parte abrir mão do filho mais novo para que este conseguisse trilhar o caminho acadêmico.

Aos meus irmãos, Raimundo Antonio e Geipson Lopes, os quais cuidaram de mim quando era mais novo e, cada um à sua maneira, sempre repetem isso até hoje, que cuidarão de mim.

À minha cunhada, Alexandra Mateus, ou como gosto de chama-la, a irmã que nunca tive, minha cunhada desde os meus quatro anos, não preciso dizer do enorme carinho que sempre tivemos um pelo outro.

À minha cunhada, Karine. Somos cunhados a pouco tempo, mas esta também me ofereceu apoio.

Às minhas sobrinhas e sobrinho. Por sempre me lembrarem o bom de ser um pouco mais infantil, ou relativizar essa infantilidade ao vê-los crescer. E, claro, pela forma como sei que se importam comigo, da mesma forma que eu me importo com eles.

À minha sobrinha-neta, Sarah. Te conheço pouco, mas fez com que eu virasse tio-avô antes dos trinta.

À minha avó, Maria Rosélia, que me abrigou e abriga em sua casa desde o dia em que eu cheguei a Fortaleza.

Aos meus amigos do CACD, não poderia fazer um trabalho sobre o Ensino Médio sem mencionar de onde eu saí.

À professora, Alessandra Xavier, por ter sido a primeira professora a orientar um trabalho meu enquanto graduando.

À professora, Betânea Moreira de Moraes, simplesmente pela pessoa que ela é, por ter sido minha orientadora durante toda a graduação, sem o seu auxílio eu não poderia ter almejado me tornar um pesquisador, da forma como sou hoje.

À professora, Lia Carneiro Silveira, por ter embarcado comigo em minhas loucuras durante a graduação.

À professora Ruth Maria, por estar sempre presente durante a graduação, onde nossa parceria começou.

Aos melhores presentes que a graduação pôde me oferecer, digo ao meu grupo da Graduação, Emilie, Estéfanni e Mayara. Por simplesmente fazerem parte da minha vida, e estarem aqui para quando eu precisar. Em especial a Emilie, amiga pra todas as horas, em que nos cobramos mutuamente e nos preocupamos mutuamente. E, claro, cooptamos a Érika, não nos graduamos juntos, mas tu entra aqui Kinha.

Ao Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL – UECE), por ser o meu porto seguro, um verdadeiro lar. Feito não apenas de tijolos, mas de relações, por ter me proporcionado e proporcionar o contato com pessoas maravilhosas que, de outra forma não teria sido possível o encontro.

Ao Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC -UFC), por ter me proporcionado o contato com pessoas tão divertidas e loucas como Bárbara Castelo Branco Monte, ou Bárbara, a louca. Uma pessoa que me mostrou o que se é possível ser sempre jovem e sempre se preocupar com aquelas pessoas que nos são queridas.

Ao meu querido amigo Caio Gustavo, que sempre me fez rir quando dizia que tinha medo de mim.

Ào programa de Pós-Graduação em Educação por me receber.

Ao professor Osterne Nonato, por sua presença e por ter tão gentilmente permitido que eu fosse cedido em orientação para a Ruth.

A forma como sou afortunado em encontrar verdadeiros presentes no mestrado, pessoas que sem as quais esta nova jornada não teria sentido, como Débora, Aline e Maiara. Amizades que creio que serão para a vida. Mais do que o título, são elas, que eu creio em levar para o devir

À banca, em especial a professora Maurilene que, prontamente aceitou o convite e as suas contribuições.

Ao professor Valdemarin Coelho, por ter prontamente aceitado o convite de ser suplente.

À minha orientadora de mestrado, isso, mais uma vez tu Ruthinha. Não sei nem o que dizer, é tanta coisa. Por estar aqui, pelo constante apoio, por me ver não apenas enquanto orientando, mas enquanto pessoa. Por me mostrar que o real valor do mestrado não está no lattes, mas nas relações.

Ao CNPQ pela bolsa.

## RESUMO

O presente estudo tem por objeto esclarecer acerca das aproximações e distanciamentos entre a categoria linguagem em Vigotski e o processo de estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), destacando suas repercussões para a prática docente. Trata-se de uma pesquisa teórico-documental, efetivada mediante a imersão nos estudos desenvolvidos pelo psicólogo soviético, como também por meio da análise dos PCNEM. Assim, a pesquisa foi dividida em dois momentos, no primeiro, caracterizado como estudo teórico, clarificamos a materialidade histórica de Vigotski e a forma como seus estudos foram apropriados no Ocidente, observando como estes passaram a figurar no processo de Reforma Curricular. Em seguida, retomaremos, à luz da ontologia marxiana, a relação entre as categorias Trabalho e Linguagem, tendo em vista que, em primeiro lugar, é por meio do trabalho que se cria o mundo dos homens e os demais complexos sociais, incluindo a linguagem. Em segundo lugar, por meio da linguagem se criam os signos, os quais são imprescindíveis para o processo de humanização do homem. Este caminho tornou-se necessário para que, no segundo momento, ao efetuarmos a análise documental, pudéssemos fazê-lo mediante sua legalidade histórica, buscando efetuar a contraposição entre componentes centrais dos PCNEM, tais como os processos de contextualização e o *hibridismo* evidenciando suas repercussões para a prática docente, em detrimento daquelas assertivas defendidas por Vigotski e levantadas anteriormente. Dentre os resultados, podemos destacar que o autor soviético foi utilizado na confecção de um híbrido, o qual se opõe frontalmente a suas proposições em vida. Embora em alguns momentos, a utilização da linguagem dentro dos PCNEM encontre certa ressonância com os estudos de Vigotski, seus desdobramentos dentro do documento incorrem em uma inversão idealista, onde a materialidade da prática social é substituída pela subjetividade das práticas discursivas. E a união da perspectiva sociointeracionista, juntamente com a pedagogia das competências efetuam uma hipervalorização da dimensão do cotidiano do aluno, em detrimento da importância do professor no papel pedagógico, tendo efeitos deletérios para a prática docente.

**Palavras-chave:** Vigotski. Trabalho. Linguagem. PCNEM. Prática docente.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo aclarar acerca de las similitudes y diferencias entre la categoría lenguaje en Vigotski y el proceso de estructuración de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (PCNEM), destacando sus implicaciones para la práctica de la enseñanza. Esta es una investigación teórica y documental, realizado por la inmersión en los estudios desarrollados por el psicólogo soviético, así como a través del análisis de los PCNEM. Por lo tanto, la investigación se dividió en dos fases, la primera se caracteriza como un estudio teórico, aclaramos la materialidad histórica Vigotski y cómo sus estudios eran apropiados en Occidente, viendo a medida que aparecen ahora en el proceso de Reforma Curricular. A continuación, reanudar a la luz de la ontología marxista, la relación entre las categorías trabajo y lenguaje, dado que, en primer lugar, es a través del trabajo que se crea el mundo de los hombres y los otros complejos sociales, incluyendo el lenguaje. En segundo lugar, a través del lenguaje para crear las señales, que son esenciales para el proceso de humanización del hombre. De esta manera se hizo necesario para que el segundo tiempo, para efectuar el análisis documental, que podría hacerlo por su legalidad histórica, buscando la oposición entre los componentes básicos de PCNEM tales como los procesos de contextualización e *hibridación* que muestra sus repercusiones para la enseñanza, en detrimento de esas afirmaciones defendidas por Vigotski y planteadas anteriormente. Entre los resultados, podemos señalar que el autor Soviética se utilizó para la fabricación de un híbrido, que se opone firmemente a sus proposiciones en la vida. Aunque a veces, el uso de la lengua dentro de la PCNEM encontrar alguna resonancia con los estudios de Vigotski, su desarrollo en el documento de incurrir en una inversión idealista, donde la materialidad de la práctica social se sustituye por la subjetividad de las prácticas discursivas. Y la unión de las perspectivas sociointeractionista, junto con la enseñanza de habilidades de efectuar una sobreestimación del tamaño de la vida diaria del estudiante, en lugar de la importancia del profesor en papel pedagógico, que tiene efectos nocivos sobre la práctica docente.

**Palabras clave:** Vigotski. Trabajo. Lenguaje. PCNEM. Práctica docente.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Associação direta e uso do instrumento .....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 2 – Mediação, uso das ferramentas e Signos.....</b>	<b>93</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio Brasileiro .....</b>	<b>132</b>
<b>Gráfico 2 - Matrícula Ensino Médio Estado do Ceará.....</b>	<b>132</b>
<b>Gráfico 3 - Percentual da população entre 15 e 17 anos que frequenta a escola..</b>	<b>134</b>
<b>Gráfico 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o EM .....</b>	<b>135</b>
<b>Gráfico 5 - Matrículas Ensino Médio Noturno - Brasil .....</b>	<b>137</b>
<b>Gráfico 6 - Matrículas Ensino Médio Noturno - CE .....</b>	<b>137</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>DA REVOLUÇÃO MATERIAL À REVOLUÇÃO ESPIRITUAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A PSICOLOGIA E À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1	VIGOTSKI: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	21
2.2	AS TRANSFORMAÇÕES NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA.....	32
2.3	A PSICOLOGIA NO CONTEXTO SOVIÉTICO.....	43
2.4	VIGOTSKI E SUA APROPRIAÇÃO OCIDENTAL.....	52
<b>3</b>	<b>TRABALHO E LINGUAGEM EM VIGOTSKI.....</b>	<b>67</b>
3.1	TRABALHO E ONTOLOGIA.....	68
3.2	O TRABALHO: INTERLOCUÇÕES ENTRE MARX E ENGELS, LUKÁCS E VIGOTSKI.....	72
3.3	OS INSTRUMENTOS E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES .....	85
3.4	TRABALHO, LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	101
3.5	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS: INTERLOCUÇÕES ENTRE VIGOTSKI E LUKÁCS .....	113
<b>4</b>	<b>OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM): UMA LEITURA A PARTIR DE VIGOTSKI.....</b>	<b>119</b>
4.1	A EDUCAÇÃO BÁSICA E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO MÉDIO.....	120
4.2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O IDEAL CONSTRUTIVISTA E O ECLETISMO DOS PCN.....	138
4.3	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: O QUE OS PCN ABORDAM ACERCA DA LINGUAGEM – UM OLHAR POR MEIO DE VIGOTSKI .....	154
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas linhas que seguem, pretendemos fazer as discussões pertinentes a nossa dissertação de mestrado. Contudo, neste início, pedimos licença, tanto a banca, quanto aos nossos futuros interlocutores para nos distanciarmos, mesmo que momentaneamente, das pretensões “sérias” que o ambiente acadêmico nos exige para, mediante um pequeno diálogo com a literatura, trazer alguns dos elementos que este mesmo espaço espera de uma introdução. Acreditamos que esta solicitação seja acertada, pois o trabalho acadêmico se constitui de um espaço autoral, no qual, objetivamos articular uma série de leituras para desenvolver algo que possa ser considerado como nosso e, em meio a este processo, quem sabe, subverter um pouco a própria academia.

Assim, por meio do acima exposto, considero que os leitores se inclinaram em aceitar nossa proposta. O que nos permite convocar em nosso auxílio a raposa, personagem d’*O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, pois, foi somente por meio de sua máxima: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 72) que consegui, juntamente com minha orientadora, organizar de uma forma compreensível como os diversos componentes do objeto eleito para este estudo, examinar de que forma os postulados Vigotskianos se encontram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), em especial, aqueles destinados ao Ensino Médio (PCNEM).

Salientamos que a escolha de nosso objeto de estudo, bem como o seu processo de maturação não se deu em um piscar de olhos, existiu um certo namoro, ou como diria a personagem de Antoine de Saint-Exupéry, um ritual, e como tal, não diz respeito somente a nossa relação singular com este tema, mas também, dos lugares que ocupamos, das discussões que travamos, das pessoas que nos foram queridas e fizeram parte de nossa trajetória intelectual, as quais acabaram, mesmo que de forma indireta, a nos impelir ao tema pretendido.

Desta maneira, mesmo agora, ao reivindicar o tema como nosso, no momento desta dissertação, temos a mais absoluta certeza que seu nascimento não se deu do dia para noite, não exclusivamente por nossas mãos, mas é fruto das relações construídas e vividas com várias pessoas, as quais, diferentes de outros cem mil, nos cativaram e cativam conferindo possibilidade de vida ao espaço acadêmico.

Assim, em primeiro lugar, os rudimentos de nossa proposta residem na participação de um grupo de estudos, sediado no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), o qual, para nós, se configurou como um primeiro espaço, o qual nos forneceu a semente vinda, não se sabe de onde, tão diferente de tantos outros, que se constituiu no interesse pela psicologia soviética, como também o local onde encontrei duas das pessoas sem as quais este caminho não poderia ter sido trilhado, as professoras Betânia Moreira de Moraes e Ruth de Paula.

Deste encontro adveio uma maravilhosa parceria, onde conseguimos construir um espaço no qual aquele pequeno botão, continuou a crescer, germinando junto as propostas desenvolvidas pelo Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL-UECE), onde à flor pôde se preparar, vestindo-se, “lentamente, ajustava uma a uma suas pétalas” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 29), em um lugar que nos abrigou e abriga desde sua criação.

Destes ambientes, que se escrevem e reinscreveram diariamente em nossa história, podemos afirmar que, tal como a Rosa fomos nos preparando para o dia em que finalmente pudéssemos florescer, ou tal como a raposa, que consegue uma nova forma de perceber o mundo<sup>1</sup> ao ser cativada pelo Pequeno Príncipe, também nós conseguimos os rudimentos teórico-metodológicos que nos serviram de norte para o desenvolvimento da pesquisa, dentre os quais destacamos o encontro com os estudos de Marx (2010, 2014), Marx e Engels (2007, 2007a), Vigotski (1991, 2009, 2005), Luria (1992), Leontiev (1982), Duarte (2011), Saviani (2008), Jimenez (2010), Carmo (2008), dentre tantos outros. De suas contribuições, um dos aspectos que merece ser destacado se constitui na forma de se compreender um fenômeno, pautado em sua história real; e, como um desdobramento deste aspecto, não podemos discorrer sobre os fenômenos partindo das ideias, ou dos discursos acerca deste fenômeno, pois a formação da ideia é algo posterior, ocorrendo a partir da práxis material (MARX; ENGLENS, 2007a).

Ao adotar esta premissa metodológica, somos inclinados a concordar com as assertivas de Costa, Gonçalves<sup>2</sup> e Moraes (2013), uma vez que, para desenvolver um real debate dentro da área das ciências humanas, em especial, na seara educacional, devemos, antes de mais nada, ambientar esta discussão dentro da lógica do sistema

---

<sup>1</sup> Na história do pequeno príncipe, a raposa, ao ser cativada pelo Pequeno Príncipe afirma que coisas que até então lhe eram indiferentes ganharão grande valor por, de alguma forma, se relacionarem ao seu futuro amigo.

<sup>2</sup> Embora no livro em questão, temos o nome Ruth de Paula, o nome completo da autora é Ruth Maria de Paula Gonçalves, e ao se consultar o lattes da autora seu nome para citações bibliográficas é GONÇALVES, R. M. P.

capitalista, o qual é marcado pela contradição, entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo, entre o econômico e o social; o social e o neoliberal. “Enfim, contradições que atualizam, especificam e particularizam a contradição entre capital-trabalho” (GONÇALVES, 2010, p. 20), sendo o Estado um aparato que nasce para mediar as diferenças impostas pela divisão social do trabalho; implicando na relação de exploração do homem pelo homem.

Sob a égide da contradição, visualizamos as vitórias que o trabalho alcançou sobre o capital. No entanto, “nenhuma delas conseguiu por em xeque a lógica mais profunda do seu antagonista” (TONET; NASCIMENTO, 2009, p.2), ou segundo a letra marxiana, não foram suficientemente fortes para subverter as bases de todo o existente, e assim chegar a Revolução (MARX; ENGELS, 2007a). Culminando a assimilação destes rudimentos revolucionários por parte do sistema, e assim, ao perder de vista o ideal revolucionário passa a se converter em uma nova forma de se auxiliar na exploração do homem pelo homem, mesmo que de uma forma mais “humanizada”.

Neste processo a relação do homem com a natureza é excluída da história, engendrando uma oposição entre elas. Assim, conseguimos uma concepção idealista de história, vista apenas nas

ações políticas dos príncipes e dos Estados, lutas religiosas e simplesmente teóricas e, especialmente, que ela tenha de *compartilhar*, em cada época histórica, da *ilusão dessa época*. Por exemplo, se uma época se imagina determinada por motivos puramente “políticos” ou “religiosos”, embora a “religião” e “política” sejam tão somente formas de seus motivos reais, então o historiador dessa época aceita essa opinião. A “imaginação”, a “representação” desses homens determinados sobre a sua práxis real é transformada na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens (MARX; ENGELS 2007a, p. 44, grifo dos autores).

De maneira semelhante, conforme o assinalado por Tonet e Nascimento (2009), no momento atual, por meio da chegada ao poder de alguns partidos de esquerda, vemos um deslocamento da centralidade do trabalho em direção à centralidade da política, como se está servisse de eixo norteador da luta pelo socialismo na totalidade do processo. De acordo com os autores:

os reformistas entendiam que se tratava de uma caminhada lenta e gradual, não comportando, em momento algum, uma ruptura radical. O resultado, neste caso, é que o eixo de toda a luta social, mesmo das lutas travadas fora do parlamento, está colocado no interior deste. Isto porque se pressupõe que a superação do capitalismo seja um processo que se realize sem que, em

momento algum, se dê uma quebra do ordenamento democrático (TONET; NASCIMENTO, 2009, p3).

A compreensão deste processo é importante, tendo em vista que serve de base para que percebamos parte do pano de fundo para o ordenamento do sistema educacional brasileiro. Contudo, ao se estudar acerca da educação, devemos remetê-la a totalidade das relações sociais, ou como salientam Moreira e Maceno (2012), buscando não apenas as relações que esta mantém com a política, mas com o processo produtivo como um todo. Neste sentido, as diversas campanhas promovidas pelos Organismos Multilaterais que versam sobre formas de se chegar a uma educação de qualidade, e como esta figuraria como uma espécie de arauto para a “emancipação humana”,

não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. Mas para que esse tipo de conhecimento possa ser difundido, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia da condição de absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos (DUARTE, 2011, p. 7).

Tal paliativo se apresenta por meio de uma perspectiva construtivista, a qual dita a redação tanto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, quanto nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os quais, segundo Duarte (2011) buscam, por meio de uma união eclética entre os estudos de Piaget, e uma apropriação pós-moderna da teoria de Vigotski, legitimar:

- a) A centralidade das interações discursivas.
- b) A defesa de concepções multiculturalistas.
- c) A defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano.
- d) A defesa da interação linguística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da negociação de significados culturais.
- e) A defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que a relação vertical “hierarquizada” entre professor e aluno.

Ao concordar com as críticas tecidas por Duarte (2011), sinalizamos que, embora tais prerrogativas se arvorem na possível valorização do saber proveniente do aluno, um saber que, na perspectiva construtivista, seria de qualidade superior aquele realizado por meio de outras pessoas (DUARTE, 1998), neste cenário, caberia ao professor ser apenas um facilitador do processo, auxiliando o aluno a aprender por si próprio, ou “aprender a aprender”. Na esteira do apresentado por Duarte (1998; 2011), acreditamos que, tais propostas, gestam um progressivo esvaziamento da prática docente.

A falácia desta valorização do saber proveniente do aluno será demonstrada por meio dos estudos desenvolvidos por Vigotski, uma vez que, este não desconsidera o saber originário do aluno, uma vez que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 2005, p. 32), nesse sentido, um dos principais aspectos que diferenciam o saber sedimentado no ambiente escolar, daquele proveniente da esfera cotidiana, reside na sistematização dos conteúdos, enquanto esta se dá pela experiência, ou o contato entre as crianças e seus pares (VYGOTSKY, 2005). Ao aproximar a educação escolar da dimensão do cotidiano perde-se parte de sua vinculação com os aspectos da totalidade, à escola passa a funcionar tendo por mote a preparação dos indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado momento de sua vida, o aprender durante toda a vida, para assim conseguir o tão almejado status de empregabilidade.

Ancorados em Vigotski, compreendemos que uma educação orientada pelo cotidiano, para aquilo que a criança já consegue fazer é ineficaz para o desenvolvimento das potencialidades gerais da criança, o bom ensino formal, por outro lado, ao apresentar de forma sistematizada, a riqueza material e espiritual produzida pela sociedade é aquele que se adianta ao desenvolvimento, à cotidianidade na qual o aluno já está inserido nos demais aspectos de sua vida. Tais discussões nos propiciam material para apreender o porquê de Saviani (2008, p. 13, grifo nosso) caracterizar a educação como:

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

No entanto, este estopim inicial, este *insight*, se configurou no universo que está situado a pesquisa, não ainda um objeto delimitado exequível no exíguo período do mestrado. E assim, destacamos o segundo momento crucial para a confecção desta proposta, que se configura neste espaço de formação que estamos inseridos. Quer os momentos de orientação, ou as disciplinas, dentre as quais, destacamos o *Seminário de Dissertação*. As leituras que até então eram espaçadas e me conferiam diversas possibilidades começaram a ficar mais focadas, as propostas de trabalho e de como chegar a ele ficaram mais claros. Foi por meio das mais diversas intervenções que foram cultivadas pelos colegas de mestrado que eu, até então um estrangeiro na área da educação, tendo em vista que, minha graduação foi em psicologia, pôde se sentir em casa e finalmente compreender um pouco mais sobre um universo que poderia ser trabalhado.

Assim, do interesse inicial que se constituía em traçar um paralelo entre a linguagem, tal como apresentada por Vigotski, e como esse complexo aparece nos documentos normativos, acabamos por conseguir delimitar o universo de análise, de nossa proposta: para investigar como a linguagem figura dentro do *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o qual é um componente dos PCNs, em especial os destinados ao Ensino Médio, destacando as implicações de tais fundamentos na práxis.

A justificativa para a escolha de tal faixa educacional motiva-se pelo fato de que, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, até o ano de 2009, o Estado não era obrigado a garantir a universalização do o Ensino Médio, “porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados” (BRASIL, 2013, p.13), sendo este, doravante compreendido como a etapa conclusiva, por meio da qual serão consolidadas as aprendizagens ocorridas nos demais momentos da Educação Básica de toda a população nacional.

Situando os estudos de Vigotski (2009), o período da adolescência é aquele no qual o sujeito consegue alcançar a forma de pensar por conceitos verdadeiros, propriamente ditos, em virtude de sua vivência dentro da prática social.

Agora, que já fomos cativados pelo objeto de investigação, seremos obrigados a nos despedir, mesmo que momentaneamente, da nobre raposa, que até então sempre caminhava a nosso lado.

Ao encontrar a centelha que permitiu trilhar o longo caminho do mestrado, pediremos licença mais uma vez, agora para, por meio do diálogo com um filme, abordar um pouco sobre o caminho da pesquisa. Neste caminho escolhemos, um famoso personagem infantil, o Pinóquio de Collodi, no caso, a adaptação que a Disney fez desta personagem<sup>3</sup>.

Descobrimos o objeto, o qual, tal como a Fada Azul, nos confere “vida” dentro do programa, começamos a questionar, como vamos conhece-lo? Qual é o instrumental/ritual que deverá ser utilizado para se chegar a este de uma forma justa? O que podemos fazer para converter Pinóquio em um menino de verdade? Tais indagações servem de fio condutor para se considerar acerca do método a ser empregado, que, nas palavras de Vigotski (1995, p. 47, tradução livre), “é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação<sup>4</sup>”.

Dentre o universo que podemos utilizar para o desenvolvimento desta proposta, o método que mais nos permite compreender as nuances do objeto se constitui no materialismo histórico-dialético, tal como apresentado primeiramente por Marx e depois apropriado e interpretado por Lukács (2012; 2013). Tal método, apropriado por Vigotski (1991) através de sua busca por uma psicologia de base marxista, e por intérpretes nacionais que primam pela letra de Marx, como Lessa (2012) com suas contribuições sobre a ontologia do ser social e Tonet (2009) no tocante a educação e formação humana constituíram o suporte teórico para apreendermos o objeto.

Com efeito, nos apoiamos nesses referenciais por compreendermos que não estudam os fenômenos de uma forma isolada, mas remetendo os mesmos a totalidade social, que é histórica.

Dito isto, por meio de Lukács (2013, p. 127) consideramos que, no processo de investigação do real,

o homem sempre fala “sobre” algo determinado, que ele extrai de sua existência imediata em duplo sentido: primeiro, na medida em que isso é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo – e aqui a distância aparece ainda mais intensamente, se isso é possível –, empenhando-se por precisar cada vez o objeto em questão como algo concreto; seus meios de expressão, as suas designações são de tal modo construídos que cada signo pode figurar em contextos completamente diferentes.

---

<sup>3</sup> O fato de escolher a versão cinematográfica ao invés da literária se justifica por dois motivos: em primeiro lugar, no livro Pinóquio mata o Grilo, enquanto no filme é uma jornada a dois, o Grilo sempre estando presente. Pinóquio é uma marionete que quer ser um menino de verdade, ou seja ser humanizado.

<sup>4</sup> es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Assim, compreendemos que, para se chegar ao objeto, apreender a sua lógica interna em termos objetivos, devemos começar analisando sua existência, que se dá por meio das formas de comunicação material e espiritual gestadas no desenvolvimento das forças produtivas (LEONTIEV, 1982).

Como Pinóquio, sempre tentamos fazer arte, ou remeter o objeto a totalidade social, em uma jornada que acabou por se mostrar cheia de travessuras, idas e voltas, conselhos do Grilo, narizes grandes que depois voltavam ao normal. Em meio a este trajeto, o objeto acabou por ser paulatinamente modificado. Assim, o fruto desta jornada, se refere a examinar aspectos da apropriação de Vigotski junto aos PCNEM, estabelecendo um contraponto, entre tais perspectivas e as defendidas pelo autor, em especial no que se refere ao aspecto da linguagem, destacando as implicações de tais fundamentos na valorização da prática docente.

Como objetivos específicos temos, a) analisar a relação entre o texto e o contexto na obra de Vigotski e sua incorporação ao ideário ocidental; b) perscrutar a relação entre trabalho e linguagem dentro de sua obra; c) explicitar o processo de construção dos PCNEM e suas repercussões para à prática docente à luz de Vigotski. Assim, os contornos de nossa jornada foram:

*Capítulo 2: Da revolução material à revolução espiritual: as contribuições de Vigotski à psicologia e à educação*, efetivamos um apanhado geral das transformações sociais que ocorriam na Rússia que propiciaram o surgimento da proposta de Vigotski, traçando um paralelo com as diferentes roupagens que sua teoria passa a apresentar no ocidente, em especial na seara educacional.

*Capítulo 3: Trabalho e Linguagem em Vigotski*, nos propomos a discutir, de que maneira as categorias trabalho e linguagem aparecem dentro dos estudos do autor soviético, e a forma como estes se relacionam no processo de formação do ser social. Para tanto, nos utilizaremos tanto dos estudos de Vigotski, quanto de seus companheiros/discípulos, por acreditarmos que estes nos proporcionam uma base mais sólida para ver um caminho para a consolidação de suas propostas.

*Capítulo 4: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): uma leitura a partir de Vigotski*. Apontamos o momento em que o Ensino Médio passa a fazer parte da educação básica, ao passo que, por meio de Vigotski tecemos algumas críticas aos PCN, em especial ao seu processo de estruturação e a forma como estes sinalizam os aspectos da prática docente.

## 2 DA REVOLUÇÃO MATERIAL À REVOLUÇÃO ESPIRITUAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA À PSICOLOGIA E À EDUCAÇÃO

A página em branco está envenenada. O livro que não conta nenhum relato mata.  
(Tzvetan Todorov)

Ao planejarmos desenvolver um estudo orientado pela proposta vigotskiana, o primeiro passo se constitui em ser fiel a letra de Vigotski<sup>5</sup> e, desta maneira, compreender a realidade, a base material na qual o mesmo viveu. Uma vez que esta é indispensável para se compreender o substrato para o desenvolvimento de sua teoria. Tendo cumprido este primeiro objetivo, mesmo que de maneira *en passant*, poderemos analisar, de uma forma mais criteriosa, alguns de seus postulados no que concerne a linguagem e o feitiço com o qual tais propostas foram/são adaptadas e assimiladas na realidade ocidental, mais precisamente no contexto educacional.

Desta forma, deveremos ter em mente que, pela natureza de seus estudos e o material crítico dele advindo, Vigotski é caracterizado como um autor radical<sup>6</sup>, principalmente no concernente a denúncia às verdadeiras quimeras metodológicas que se tornavam cada vez mais constantes na psicologia, constituídas quando se: “tomam a cauda de um sistema e o adaptam a cabeça de outro, intercalando, entretanto, o tronco de um terceiro<sup>7</sup>” (VYGOTSKI, 1982, p. 294). No entanto, as proposições de Vigotski, ao saírem do solo soviético, foram alvo de uma adaptação eclética, na qual, muitos dos aspectos metodológicos mais caros foram relegados a segundo plano, em prol de se permitir que seu pensamento fosse mais acessível, e porque não dizer digeríveis as estruturas conceituais ocidentais imersas na forma capitalista de se compreender o mundo.

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que, embora haja várias transliterações foram feitas acerca do sobrenome do autor: Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii e Vigotskii. Optei ao longo deste texto de utilizar a grafia “Vigotski”, como sugerida no texto de Marta Shuare (1990) *La psicologia soviética tal como la veo*. As demais grafias só serão utilizadas quando se tratarem de citações.

<sup>6</sup> O termo radical é empregado no sentido de raiz, Vigotski, por meio de seus estudos, buscava ir à raiz de todos os problemas, ao passo que se mantem fiel a um método de compreensão do psiquismo humano.

<sup>7</sup> toman la cola de un sistema y la adaptan a la cabeza de outro, intercalando entretanto el tronco de un terceiro Tomam a cauda de um sistema e o adaptam a cabeça de outro, intercalando, entretanto, o tronco de um terceiro (VYGOTSKI, 1982, p.294)

Assim, como forma de se compreender este capítulo, o subdividiremos em quatro momentos distintos. No primeiro, tentaremos tecer uma breve consideração acerca da biografia de Vigotski. No segundo momento, no deteremos mais precisamente sobre as transformações pelas quais estava passando a Rússia, e a posterior União Soviética, palco para o desenvolvimento das teorias do autor. Em um terceiro momento, evidenciaremos de que maneira as transformações da base material repercutiram nas propostas espirituais daquele período, em especial, nas propostas vinculadas a psicologia. Por fim, discorreremos acerca da maneira como Vigotski foi apropriado junto no ocidente, bem como a forma como este adentra no ideário educacional.

## 2.1 VIGOTSKI: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem as de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 1992, p. 43).

Lev Semionovich Vygotsky<sup>8</sup> nasceu em 5 (17)<sup>9</sup> de novembro de 1896, em Orsha, uma cidade provinciana, às margens do rio Dnieper, nas proximidades de Minsk, capital da República Bielorrussa. No entanto, quando este contava com um ano de idade, sua família se muda para Gomel<sup>10</sup>, uma cidade pequena, mas com uma vida cultural mais intensa, está podendo ser considerada a cidade de Vigotski, onde o mesmo viveu toda sua infância, juventude e o começo de sua vida profissional (CARMO, 2008).

Van der Veer e Valsiner (2006) apontam que Vigotski foi o segundo de uma família de oito filhos. Seus pais eram membros bem instruídos da comunidade judaica de Gomel, o pai trabalhando como chefe de departamento no Banco Unido e como representante de uma companhia de seguros. A este entendimento, Rivière (2002)

---

<sup>8</sup>Rivière (1984) assinala que a letra “d” do sobrenome foi substituída por um “t” pelo próprio Lev Semionovich, que acreditava que sua família procedia da localidade de Vygotovo.

<sup>9</sup> Carmo (2008) aponta que, embora possamos encontrar referências a duas datas: 5 de novembro e 17 de novembro. Tal fato se deve a uma alteração sofrida pelo calendário russo, ressaltando que no calendário atual a data de nascimento de Vigotski é 17 de novembro e, no antigo calendário dia 5 de novembro.

<sup>10</sup> A mudança para Gomel estava associada a ascendência judia da família, tendo em vista que estava situada na região da Pale. Van der Veer e Valsiner (2006) apresentam que, sob o governo czarista, os judeus não tinham permissão para viver fora do Território de Assentamentos (Pale), uma região que até 1907 massacres eram uma ocorrência comum. Tendo, o próprio Vigotski presenciado massacres no ano de 1903, sendo felizmente repelidos por uma defesa organizada.

acrescenta que o patriarca dos Vygotsky era um homem preocupado com a cultura, sendo graças as iniciativas deste que foi-se aberta a primeira biblioteca pública de Gomel. Alguns anos mais tarde, após a revolução de Outubro de 1917, o pai de Vigotski chegou a chefiar a seção do Banco Comercial de Moscou. Tal fato o conferiu condições financeiras suficientes para proporcionar a seus filhos uma excelente educação: como a disponibilidade de uma boa biblioteca e aulas com tutores particulares (CARMO, 2008), dentre os quais podemos destacar a figura de Salonon Ashpiz. Autores como Rivière (2002) acreditam que este exerceu grande influência em Vigotski, tendo em vista que só aceitava ensinar alunos com muitas capacidades.

Embora sua família não fosse muito religiosa, eles mantinham as tradições judaicas, tendo Lev Semionovich recebido uma educação judaica tradicional, para Van der Veer e Valsiner (2006) as constantes referências que são feitas à Bíblia na obra deste autor podem ser compreendidas neste contexto.

Quando adolescente Vigotski participava ativamente, junto com um círculo de amigos, de uma espécie de seminário sobre a história do povo judeu, pois, de acordo com Rivière (2002), a questão inerente as nacionalidades e as minorias étnicas eram muito sérias na Rússia czarista. O autor ainda assinala que o jovem Vigotski demonstrava interesse em outros temas como: filosofia, história e, em especial, pela dialética hegeliana. Assim, em virtude da organização destes espaços, seus amigos se referiam a ele como seu líder, mestre intelectual, ou “professorzinho” (NEWMAN, HOLZMAN, 2002).

Segundo Rivière (2002) e Van der Veer e Valsiner (2006), outra figura que exerceu forte influência sobre Vigotski foi seu primo David Vygotski, o qual, era muitos anos mais velho que ele, já sendo um importante linguista. Com o primo compartilhava diversos interesses, como a semiologia, os problemas linguísticos, a poesia e o teatro.

Neste contexto, evidenciamos que a educação de Vigotski contou com dois momentos distintos: no primeiro, ficou a cargo dos instrutores particulares e, mais tarde, frequentou as duas turmas mais adiantadas do *Gymnasium* judeu de Gomel, graduando-se com medalha de ouro em 1913. Van der Veer e Valsiner (2006) e Carmo (2008) apresentam que sua educação posterior foi influenciada em grande medida por sua origem judia, tendo em vista que, durante o regime czarista, existia na Rússia uma série de limitações impostas ao povo judeu, no aspecto educacional podemos assinalar a

existência de cotas para a admissão destes em instituições de ensino superior<sup>11</sup>. No entanto, no momento em que Lev Semionovich prestava seus exames, o ministro da educação divulgou uma nova normativa ministerial que alterava o regulamento vigente, sendo que, doravante, os estudantes judeus deveriam ser matriculados tomando por base um sorteio.

Vygotski foi um dos poucos felizardos a conseguir adentrar na Universidade de Moscou, mas, por insistência de seus pais solicitou matrícula para a faculdade de medicina, em 1913. Contudo, Rivière (2002) aponta que, naquele momento Vygotski não sentia interesse para a carreira médica, visto que, a orientação de seus estudos e interesses no ciclo médio versavam sobre a linguística e a literatura, as línguas clássicas e a filosofia. Segundo o autor “antes de começar os estudos universitários em Moscou, Vygotski havia desenvolvido uma importante formação humanista” (p. 15). Mas, por que Vygotski, mesmo tendo esta formação anterior escolhe medicina?

A escolha das disciplinas foi, influenciada por sua ascendência judia, tendo em vista que disciplinas de:

História e filosofia não eram boas opções, porque geralmente levavam apenas à posição de professor da escola secundária, e como os judeus não tinham permissão para ser funcionários públicos o único emprego disponível era de professor de um *Gymnasium* judeu particular. O curso de direito oferecia a oportunidade de vir a ser um advogado, e advogados tinham permissão de morar fora do Território de Assentamento. A medicina garantia um futuro modesto, embora monótono, e seguro. (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 19)

Assim, embora tenha optado pela medicina, sua formação humanística o fez modificar sua matrícula para o Direito. No entanto, mesmo nesta faculdade não haviam estudos de história e filosofia (RIVIÈRE, 2002), tal fato fez com que aliado a sua formação jurídica, ele realizasse estudos mais vocacionais – com destaque para as áreas de história e filosofia – na Universidade Popular Shanyavsky<sup>12</sup>, a qual “influenciou muito mais a Vygotski que a da Faculdade de Direito da Universidade Imperial. Era

---

<sup>11</sup> Van der Veer e Valsiner (2006) assinalam que a cota para as universidades de Petersburgo e Moscou era de três por cento o que, na prática, significava que pessoas com medalha de ouro tinham a admissão garantida.

<sup>12</sup> Rivière (1984) destaca que esta era uma instituição livre, cujas titulações não eram reconhecidas pelas autoridades educativas da Rússia czarista, uma vez que, de acordo com Newman e Holzman (2002), foi criada em 1906, alunos que haviam participado de uma revolta anticzarista foram expulsos da Universidade de Moscou, sendo que, em protesto a tal atitude quase uma centena de professores renomados se demitiram e fundaram a “Universidade do Povo”.

mais adequado para sua mente crítica e analítica” (RIVIÈRE, 2002. p. 15, tradução livre).

Tendo concluído seus estudos universitários em 1917, Vigotski retornou à sua cidade, onde, como uma das consequências da Revolução de Outubro, a legislação antissemita havia sido abolida, e assim este teve permissão para lecionar em escolas estaduais. Compreendemos que, em muitos sentidos, Vigotski era um filho da revolução, e se incorporou ativamente no projeto para desenvolver uma nova sociedade e uma nova cultura (RIVIÈRE, 2002). Podemos compreender o hiato entre o fim dos estudos universitários e a participação no *II Congresso Pan-russo de Psiconeurologia*, como uma ativa fase de transição, na qual Vigotski permaneceu em sua cidade natal lecionando tópicos, nos quais se tornou especialista (literatura, língua russa, lógica, psicologia, estética, história da arte e teatro) em escolas técnicas e em institutos especializados na formação de professores e operários (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Em 1920 Vigotski teve sua primeira crise de tuberculose, sendo enviado a um sanatório. Achando que iria morrer pediu a um crítico literário e ex-professor da Universidade do Povo, Yuly Aikhenwald, que publicasse suas obras postumamente. No entanto, Vigotski conseguiu se recuperar dessa primeira crise, mas a doença passou a acompanhá-lo desde então até sua morte em 1934 (VAN DER VEER; VALSINER, 2006).

No ano de 1924 se casou com Roza Smekhova, (com quem teve duas filhas, Gita Vygotskaya) que foi logo uma figura muito importante por sua habilidade em ajudar Vigotski a superar os muitos momentos difíceis que viveu em Moscou. Neste momento, conforme salienta Rivière (2002) as atividades científicas e profissionais de Lev Semionovich estiveram marcadas por três grupos de interesses: 1) os que perfaziam as questões pedagógicas e educativas; 2) os referidos à estética promoção institucional da arte e 3) os propriamente psicológicos.

No entanto, mesmo com todos estes interesses, considero acertada a defesa feita por Newman e Holzman (2002, p. 177, grifo nosso), quando os autores advogam que Vigotski

Não foi nenhum diletante. Longe de borboletear de uma área ou disciplina para outra, **ele acrescentou, avançou e construiu tudo o que estava à sua disposição.** A intensidade e a excitação da tarefa do revolucionário socialista – construir uma sociedade nova –, para aqueles, como Vygotsky, que estavam dispostos a levá-la até o fim, implicaram construir uma nova cultura,

novos modos de relacionamento, de aprendizagem, de trabalho e de jogo, de pensar e sentir, por meio da reorganização da totalidade das condições materiais.

Assim, apresentamos que esta transição para a psicologia ocorreu de forma paulatina, Rivière (2002) ressalta que no ano de 1918 Vigotski, juntamente com seu primo David, começou a lecionar literatura na Escola do Magistério. Também oferecendo cursos de estética e história da arte, em um conservatório e a disciplina de psicologia em uma Escola Normal. Assim, o autor exorta que Vigotski se preocupou como ensino durante toda sua vida profissional, contudo tal cuidado não ficou circunscrito ao aspecto didático, o qual sempre caminhava de mãos dadas com os interesses de natureza teórica, principalmente no quesito da educação infantil.

A segunda atividade desenvolvida por Vigotski em Gomel elencada por Rivière (2002) se constitui de uma antiga paixão de Vigotski pela literatura e pela arte. De acordo com o autor, Vigotski não se limitou apenas as considerações teóricas acerca desta seara, como também se dedicou a promoção desta em sua cidade, tendo sido diretor da Seção de Teatro do Comissionado de Instrução Pública, bem como fundou uma revista dedicada a crítica literária e a criação vanguardista, *Veresk*.

Leontiev (1982) e Rivière (2002) salientam que foi por meio das inquietações provocadas pelo campo da arte que auxiliaram Vigotski em sua migração para a psicologia. A influência proveniente desta seara se relaciona as divergências que Vigotski tinha para com as análises psicológicas usuais acerca da arte, as quais almejavam compreender possíveis problemas de personalidade de seu autor, compreender sua ideia, ou os questionamentos morais que a obra propunha, a Vigotski interessava outra coisa: como os leitores percebem a obra literária, e quais partes dela evocam que tipo de emoção.

Com base no acima exposto, compreendemos que o crescente interesse de Vigotski em compreender como as emoções humanas eram modificadas no contato com as obras de arte fez com que o autor se confrontasse com as posições até então existentes, tais como o behaviorismo, reactologia e reflexologia. Ao tentar utilizar as correntes disponíveis em sua época atentou para que elas não eram capazes de responder as suas indagações. Segundo Leontiev (1982) os maiores defeitos das perspectivas materialistas até então vigentes se consistia no elevado simplismo com o qual encaravam o fenômeno psicológico, o analisando tomando por base as expressões

fisiológicas, visto em sua incapacidade em discutir a respeito das manifestações superiores da psique, em outras palavras, a atividade consciente do homem.

A este entendimento, Luria (1992) acrescenta também que devemos levar em conta os esforços desenvolvidos por Vigotski junto a escola normal, o qual, o colocara em contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos, tais como cegos, surdos e deficientes mentais; assim, surge a Vigotski a necessidade de auxiliar essas crianças a realizarem suas potencialidades individuais.

Assim, de certa maneira, Vigotski acaba enveredando pela seara da psicologia para responder as inquietações provenientes de sua formação humanista, quer sobre as especificidades inerentes as análises da arte, quer o trato com as crianças portadoras de necessidades especiais.

De acordo com Leontiev (1982) e Rivière (2002) um dos fatores que auxiliaram Vigotski em seu processo de reconstruir a psicologia: a clareza mental, e a habilidade ímpar que este possuía para a identificação da estrutura essencial de problemas complexos, consiste no fato de que, antes de Vigotski exercer as atividades de psicólogo, ele era um metodólogo, semiólogo, crítico e tinha diversas leituras em filosofia. Tendo em vista que ele não era de abandonar nenhum de seus objetos de interesse, muito pelo contrário, ao adentrar em algum novo, “permitia que o novo reorganizasse a totalidade de seu conhecimento e de sua atividade existentes” (NEWMAN, HOLZMAN, 2002, p. 179). Assim, ao adentrar nas investigações psicológicas seus interesses iniciais o proporcionavam instrumentos de combate, como escudo, espadas e bestas para promover o enfrentamento das verdadeiras quimeras que se tornavam cada vez mais frequentes no processo de oscilação entre as perspectivas idealistas e materialistas em psicologia. Ao passo que esta mesma profundidade teórica se materializa em seus estudos como uma espécie de fio de Ariadne, o qual se encontra fixada naquela pedra que os construtores da psicologia rejeitaram, a qual, para Leontiev (1982) adquire um duplo significado, tanto a teoria em um aspecto filosófico-metodológico, e por outro a atividade prática do homem.

Assim, Rivière (2002, p. 31, tradução livre) apresenta que Vigotski:

Possuía uma formação filosófica suficiente para analisar em profundidade onde estava a raiz da crise da psicologia, que todos percebiam, e apontar as orientações fundamentais para construir uma síntese nova. Precisamente porque ele veio das humanidades, filosofia e semiótica, Vigotski desfraldou perante os seus colaboradores, um conjunto de novas categorias (incluindo uma concepção holística e histórica de funções superiores, conceitos

estruturais e esquemas profundamente dialéticos) que permitiram construir, entre todos, a "terceira via" (a objetivismo não reducionista) que procuravam. A liderança intelectual de Vygotsky era, então uma exigência da situação objetiva e não só um efeito de envolver personalidade que todos reconheceram.<sup>13</sup>

Seguindo a proposição de Leontiev (1982, p. 429, tradução livre), compreendemos que, o que difere Vigotski a seus contemporâneos se refere a que: “Vygotski soube ver a questão da consciência não só o problema do método concreto a aplicar, senão, antes de tudo, *um problema filosófico-metodológico* de colossal transcendência, a pedra angular do futuro edifício da ciência psicológica<sup>14</sup>” (grifo no original). E, por isso, foi o primeiro a aplicar de maneira correta os postulados do materialismo histórico e dialética na ciência psicológica para assim, conforme assinala Shuare (1990), de forma semelhante ao que Marx, a colocando sobre seus próprios pés, e, conseqüentemente provocando uma verdadeira revolução copernicana na psicologia.

O momento de Gomel se caracteriza como o plantio de uma semente que germinará após o II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, em janeiro de 1924, por meio do qual perceberemos os frutos inerentes da criação propriamente psicológica de Vigotski.

Conforme os estudos desenvolvidos por Luria (1992) e Carmo e Jimenez (2007), sinalizamos que durante o já citado *II Congresso Nacional de Psiconeurologia*, Vigotski, ao invés de tentar se pronunciar acerca de algum tema menor, optou em seu trabalho acerca d’*O método de investigação reflexológica e psicológica* abordar a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem.

Como resultado, Luria (1992, p. 44) aponta, ainda que Vigotski:

Não tenha conseguido convencer a todos da consistência de seu ponto de vista, tornou-se claro que este homem, de uma cidade provinciana do Oeste da Rússia, era uma potência intelectual que não podia ser ignorada. Decidiu-se que Vygotsky seria convidado a integrar a jovem equipe do novo Instituto

---

<sup>13</sup> Poseía una formación filosófica suficiente como para poder analizar en profundidad dónde estaba la raíz de la crisis de la psicología, que todos percibían, y señalar las orientaciones fundamentales para construir una síntesis nueva. Precisamente porque provenía de las humanidades, la filosofía y la semiótica, Vygotski desplegaba, ante sus colaboradores, un conjunto de categorías nuevas (incluyendo una concepción holista e histórica de las funciones superiores, nociones estructurales y esquemas profundamente dialéticos) que permitían construir, entre todas, la “tercera vía” (un objetivismo no reducionista) que buscaban. El liderazgo intelectual de Vygotski era, entonces, una exigencia de la situación objetiva y no sólo un efecto de la atractiva personalidad que todos le reconocían (RIVIÈRE, 2002, p. 31).

<sup>14</sup> Vygotski supo ver en la cuestión de la conciencia no sólo el problema del método concreto a aplicar, sino, ante todo, *un problema filosófico-metodológico* de colosal transcendencia, la piedra angular del futuro edificio de la ciencia psicológica

de Psicologia de Moscou. No outubro daquele mesmo ano, Vygotsky chegou ao Instituto.

Com sua chegada, tanto Luria, antigo discípulo de Kornilov e Leontiev, antigo aluno de Chelpanov, ao reconhecerem as raras habilidades do recém-chegado o chamaram para fazer parte de seu grupo, o qual chamaram de *troika*. Mais tarde reuniu um grupo de cinco, denominado *pyatorka*.

Luria (1992) e Leontiev (1982) assinam que, tendo Vigotski como líder intelectual reconhecido, começaram a efetuar uma revisão crítica da história e do *status* da psicologia na Rússia bem como no restante do mundo. Durante este processo eles revisitaram os textos alemães, franceses, ingleses e estadunidenses. Em meio a estes estudos, podemos atentar que Vigotski consegue articular as próprias transformações que estavam ocorrendo na Rússia revolucionária<sup>15</sup>, com o momento de crise na qual ele acreditava que a ciência psicológica, tais inquietações desembocarão na redação, em 1926/27 do texto *O significado histórico da crise da psicologia* (CARMO; JIMENEZ, 2007; CARMO, 2008).

Neste sentido, Piccolo (2012, p.284) salienta que:

Vygotsky (1991) tentou principiar uma crítica similar àquela empregue por Marx (1987) contra as correntes filosóficas idealistas e mecanicistas. Para tanto, destacou como cientificamente inconsistente a oposição dualista que reinava na psicologia entre o que era chamado de psicologia subjetiva ou introspeccionista e a psicologia objetivista, incluindo aqui a reflexologia bejteriana e o conductismo americano. De acordo com Vygotsky (1991), ambas as correntes teóricas não davam conta da explicação dos processos decorrentes da relação entre ser humano e realidade, pois ignoravam a presença de mediadores em tal contato, seja na categoria de instrumentos ou ferramentas.

Conforme Leontiev (1982), a intenção de Vigotski com o artigo de 1926/27 era bastante clara, lançar os fundamentos teórico-metodológicos para uma psicologia marxista, as quais deveriam começar a elaborar-se em meio a atividade prática do homem.

A este entendimento Luria (1992) acrescenta que, na ótica vigotskiana, as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. No entanto, isto não quer dizer que o homem

---

<sup>15</sup> Relembrando que a revolução chamou a psicologia para uma atividade mais prática, tendo em vista que ela estava mais restrita ao ambiente de laboratório.

é um ser passivo, um produto do meio em que está inserido, mas um agente na construção deste meio.

Como um desdobramento epistemológico desta relação, nosso universo de análise não está determinado pela natureza dos fenômenos que estudamos, mas pelas possibilidades apresentadas pela história do homem.

Precisamente porque no nosso nível atual de conhecimento, as propriedades naturais dos fenômenos psíquicos constituem uma categoria puramente histórico (uma vez que estas propriedades variam durante o processo de conhecimento, e a soma de certas propriedades é uma magnitude puramente histórico) cabe considerá-las como a causa ou como uma das causas do desenvolvimento histórico da ciência (VYGOTSKI, 1982, p. 274<sup>16</sup>, tradução nossa).

Desta maneira, no momento em que Vigotski afirma que é um dos fatores determinantes de nossa experiência ele passa a introduzir uma dimensão de suma importância para o estudo da psicologia, e não apenas nela, mas para a ciência de uma forma geral, que é a história, a qual, para Marx, se constitui na totalidade viva, sensível, contínua e indivisível da existência humana (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Assim, retomando as propostas de Shuare (1990) percebemos que, na letra de Vigotski, o tempo não pode ser percebido como um simples devir externo, mas é o vetor que define a essência da psique humana.

Tal alegação encontra respaldo na obra *A ideologia alemã* de Marx e Engels, quando os autores advogam que o mundo sensível (2007b)

Não é algo diretamente dado desde toda a eternidade e constantemente igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do Estado social, no sentido em que é **um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações**, cada uma das quais pisa sobre os ombros da anterior, segue desenvolvendo sua indústria e seu intercâmbio, e modifica sua organização social segundo as novas necessidades (MARX; ENGELS, 2007b, p. 67, grifo nosso).

Por meio deste movimento iniciado por Marx e apropriado por Vigotski, conseguimos tatear que o tempo humano é sua história, tanto em sua vida individual, quanto social, esta última percebida enquanto a história do desenvolvimento da

---

<sup>16</sup> Precisamente porque en nuestro actual nivel de conocimientos, las propiedades naturales de los fenómenos psíquicos constituyen una categoría puramente histórica (ya que esas propiedades varían durante el proceso de conocimiento, y la suma de determinadas propiedades es una magnitud puramente histórica) cabe considerarlas como la causa o como una de las causa del desarrollo histórico de la ciencia (VYGOTSKI, 1982, p. 274).

sociedade, a atividade produtiva dos homens deve ser entendida como o ponto nodal para compreender todo o processo de desenvolvimento psíquico.

Nesta perspectiva, a característica principal da atividade humana é o seu caráter mediado, por um instrumento, o qual se interpõe entre o indivíduo e o objeto de sua atividade, ou seja, o mundo natural. As particularidades desta relação não se configuram como o foco deste capítulo, sendo melhor explicitadas no seguinte, por agora, convém destacar, de acordo com Shuare (1990) que a natureza sociocultural não coexiste, nem se sobrepõe a natureza natural do homem, mas a transforma, submetendo-a a leis de ordem superior.

Luria (1992) assinala que a Vigotski apetece chamar essa abordagem iniciada por ele de psicologia “cultural”, “instrumental” ou “histórica”, sendo que cada um destes termos refletia algumas das características presentes nesta nova abordagem.

- a) Instrumental: se referia à natureza basicamente mediana de todas as funções psicológicas superiores. No qual, diferente das respostas esperadas no processo de estímulo-resposta, o adulto não apenas responde as modificações ambientais, mas o modifica ativamente, fazendo destas modificações um instrumento próprio de seu comportamento;
- b) Cultural: se relaciona aos modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade ordena as tarefas para as crianças, bem como as ferramentas físicas e mentais disponíveis;
- c) Histórico: as ferramentas confeccionadas não estão relacionadas com algum aspecto ideal, mas sim com os aspectos inerentes ao próprio desenvolvimento de dada sociedade, em outras palavras “foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem” (LURIA, 1992, p. 49).

Ao passo que a URSS era o palco de toda essa efervescência intelectual existia, desde o regime czarista uma forte carência nas condições materiais de vida. Neste sentido, mesmo que a família de Vigotski tivesse alguma condição financeira, não passou incólume as dificuldades apresentadas até então, tais como: carência de alimentos, água e aquecimento, além das invasões de exércitos estrangeiros durante a guerra civil. Outra grande dificuldade desse período foram as doenças e estas atingiram profundamente a família de Vigotski. Em 1918, seu irmão mais novo, Dodik, contrai a

tuberculose, vindo a falecer em seus braços (CARMO, 2008; NEWMAN; HOLZMAN 2002).

Com base no apresentado por Newman e Holzman (2002) e Carmo (2008), percebemos que, em 1920, aos 24 anos, o próprio Vigotski teve o primeiro de vários ataques sérios desta enfermidade, que o confinava no hospital por longos períodos, algumas internações podendo durar cerca de um ano. Um fato interessante é que a obra de Vigotski fora escrita, assim muitas de suas obras foram escritas, ou ditadas, enquanto ele estava nos sanatórios, em meio aos ataques de tuberculose<sup>17</sup>.

Vigotski acaba padecendo em virtude da tuberculose no ano de 1934, aos 38 anos de idade, mas atentamos que um de seus principais objetivos em vida, foi o de reformular a psicologia segundo as prerrogativas marxistas, afim de desenvolver modos com os quais possamos lidar com as tarefas que se impunha na realidade da Rússia pós-revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN 2002). Os frutos do árduo trabalho desenvolvido entre 1924 e 1934 se encontram nos seus mais de 180 trabalhos (entre monografias, teses, informes, cursos, etc.), sendo este, de acordo com Shuare (1990) o resumo mais rigoroso possível de sua obra.

Como outrora apresentado, ao longo de sua vida e, de maneira mais efetiva após a sua morte, as obras de Vigotski sofreram diversas sanções impostas pelo regime stalinista. Alvarez e Pino (1982) informam que, dentre as motivações oficiais para a censura estão os estudos efetuados por Luria sobre os camponeses da Ásia Central, uma vez que, segundo a ótica de Stálin, estes atribuem processos mentais deficitários a estes camponeses, e não em um aspecto evolutivo.

A respeito destes estudos Lopes Júnior *et. al* (2011), aponta que, em um ambiente em que não se ocorreu a instrução formal, as cadeias lógicas, como as formas geométricas, não eram tidas como tão evidentes, sendo que, as respostas dos camponeses ficavam circunscritas ao aspecto da prática. No entanto, à medida que o grau de instrução aumentava os nomes de formas geométricas abstratas iam se tornando predominantes. Em outras palavras, os estudos desenvolvidos por Vigotski e Luria, não apontavam para um possível déficit dos camponeses, muito pelo contrário, se compreende que a percepção categorial é historicamente constituída. Os camponeses as percebiam como inerentes aos seus instrumentos de trabalho. No entanto, por este

---

<sup>17</sup> Como já apresentado, este fato foi comumente utilizado como justificativa para a omissão das repetições presentes na escrita de Vigotski, entendidas como vícios de linguagem, ou decorrentes de seu estágio terminal.

mesmo fator, compreendemos que tais percepções podem ser modificadas a partir da experiência, por meio da mediação de outro sujeito, ancorada na apropriação dos conhecimentos advindos do ato do trabalho.

Uma outra motivação, igualmente oficial, conforme apontam Alvarez e Pino (1985), se refere ao ataque frontal do stalinismo à psicologia de Vigotski, e às proposições que está tinha, frente aos modelos oficiais propostos pelo Estado, muito mais ideológico e rigidamente escolástico. Assim, as produções de Vigotski foram suprimidas durante um bom período da própria URSS, sendo a proposta oficial da psicologia naquele bloco as contribuições de Pavlov e, para aqueles corajosos o suficiente para reafirmarem a centralidade marxiana presente nos trabalhos de Vigotski, havia duas opções: o exílio, ou a morte.

De acordo com Jimenez, Carmo e Lima (2010) os ataques dirigidos a Vigotski, culminam, em 1936 com um decreto editado pelo próprio Stálin, “Sobre as perversões pedagógicas no sistema do comissariado do povo para a educação”, o qual teve como resultado imediato, a retirada de muitos psicólogos do sistema educacional, bem como do cenário científico soviético e, dentre eles, temos Vigotski.

Neste período, alguns pesquisadores, dentre eles Luria, desenvolveram uma técnica para conseguir continuar com suas pesquisas, se mantinham fiéis aos postulados de Vigotski, mas no momento da redação de seus trabalhos se utilizavam dos jargões pavlovianos. Tal prática foi comum até a morte de Stálin. No processo de desestalinização da URSS, ocorreu que, muitos dos autores revisitaram os seus textos, retirando os jargões até então impostos e reafirmando a importância dos trabalhos de Vigotski.

## 2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA.

Como a proposta de Vigotski tem como solo os desdobramentos ocorridos na revolução de Outubro de 1917, nosso intento, antes de começar a realmente analisar as particularidades de do desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, consiste em perceber como as diversas modificações, em relação a base material da sociedade, serviram de bojo para o nascimento da dita proposta. Nestes termos, ao analisarmos a conjectura da Rússia pré-revolucionária devemos pensa-la como uma sociedade que deixava gradualmente os resquícios feudais – tendo em vista que o Império russo foi o

último a abolir a servidão, em 1861, mediante a reforma promulgada por Alexandre II (SILVA, 2012) –, caminhando em direção ao capitalismo (TULESKI, 2008).

Sobre os termos que se referiam dita reforma, Silva (2012) assinala que os senhores venderiam aos camponeses as parcelas de terras que estes já ocupavam. Ao Estado, caberia pagar aos senhores uma determinada quantia a pretexto de indenização pelas terras “perdidas” com a venda. No entanto, o quadro que se esboçava no momento de transição, no qual a propriedade passaria do senhor para o camponês, não era muito favorável aos camponeses, uma vez que estes não adquiririam o direito de propriedade privada sobre a terra comprada, permanecendo como membros de uma comuna (*mir*) e de um grupo doméstico, os quais deveriam, tanto pagar um imposto coletivo, quanto o débito contraído com o Estado pelas terras adquiridas dos senhores.

Salientamos que tais medidas apenas mascaravam as relações feudais, nas quais ainda se baseava o Estado russo. Dentre as particularidades do processo de “expropriação” dos senhores e conseqüente “emancipação” do campesinato, atentamos que o último grupo, na verdade, passou a perder grande parte de suas terras, bem como o direito de usar as terras comunais<sup>18</sup>. Assim,

tanto nas terras do Estado como nas propriedades dos senhores, os antigos servos continuaram obrigados a empenhar boa parcela dos seus rendimentos no pagamento de impostos e no ressarcimento das terras recebidas. De um modo geral, a terra foi avaliada acima do preço de mercado. A insatisfação gerada pela reforma foi grande, uma vez que os camponeses consideravam que estavam pagando por terras que já eram deles (GERSCHENKRON *apud* SILVA, 2012, p.112).

em outras palavras, a relação feudal estava mantida, constituindo-se de um recurso que pretendia assegurar uma arrecadação fiscal estável e permanente, num país onde havia abundância de terra, no qual a agricultura representava a principal fonte de exploração econômica, mas onde a mão-de-obra era escassa (TRAGTENBERG *apud* CABO, 2012).

Ou seja, neste período houve uma modificação terminológica, na qual o camponês deixava de ser servo, mas ainda estava sujeito as obrigações servis. As modificações de cunho mais estrutural começaram a ser realmente efetivadas mediante o desenvolvimento da indústria e das medidas governamentais destinadas a promove-la.

---

<sup>18</sup> Para se compreender as implicações que esta perda de terra ocasionou a via campesina deveremos perceber que a Rússia deste período ainda é eminentemente feudal, em outras palavras os meios de produção para o cultivo do solo ainda são bem rudimentares. Em outras palavras precisa-se de um maior número de terras cultiváveis para se conseguir o necessário para subsistência.

Para Silva (2012), retomando os estudos de Gerschenkron: o desenvolvimento industrial russo só foi possível mediante a intervenção estatal e se baseou na superexploração da massa camponesa, na medida em que apoiava o setor siderúrgico e mecânico.

Deste modo, no começo do século XX as diferenças engendradas pela moderna indústria tecnologicamente avançada, em contraposição a um latifúndio feudal, onde muitas vezes a terra chegava ao seu potencial de esgotamento em virtude de técnicas agrícolas inadequadas, firmou-se como a contradição fundamental do desenvolvimento econômico russo (CABO, 2012; SILVA, 2012). Tal paradoxo econômico pode ser melhor entendido ao visualizarmos que, na mesma medida em que o Império se torna um dos primeiros exportadores de cereais do mundo, dentro do país passa-se por uma crise no abastecimento, fazendo grande parte da população perecer.

A estrutura feudal auxiliou a abafar parte da insatisfação popular, pois embora houvessem conflitos, nos quais os camponeses se revoltavam contra a servidão e ao processo de autocracia russa, muitos de tais movimentos não se dirigiam diretamente a figura do Czar, que ainda era venerado por parte do campesinato. Para Cabó (2012, p.30, grifo do autor):

Tal veneração devia-se, entre outros fatores, à ação da burguesia e do clero russo que se encarregavam de mitificá-lo como “*Pai do país*”, evidenciando deste modo que o regime czarista, autocrata e ilimitado – *uma verdadeira monarquia absolutista*, imperava na Rússia de modo quase incontestemente uma vez que sua governança dava-se tanto de modo consciente como pelo uso da força, e tinha como suas principais alianças à nobreza rural e a burocracia.

Contudo, o agudizamento, tanto da exploração, quanto do carecimento dos bens para a subsistência em virtude do financiamento dos conflitos imperialistas irão aos poucos minar a figura do czar e auxiliar na eclosão de diversas revoltas que culminarão na Revolução de 1917, dentre as quais podemos destacar a participação da Rússia na Guerra Russo-Japonesa e na Primeira Guerra Mundial.

Acerca do primeiro conflito, no ano de 1904 a Rússia entra em confronto com o Japão em uma disputa pelo território da Manchúria. O germe desta contenda remonta a crescente ocupação russa de território japonês, como já havia ocorrido com a Coreia do Norte e a região da Manchúria, no ano de 1900, bem como a recusa por negociações por parte do governo czarista. A união de tais fatores fez com que em fevereiro de 1904 o Japão executasse um ataque surpresa (CABO, 2012) deflagrando o estado de guerra.

Neste período a situação do país se agrava, tendo em vista que boa parte das provisões: recursos materiais e humanos que se dispunha são empregados para a manutenção do conflito. O cenário de mais completa miséria, eclodida pelos interesses imperialistas do czar, leva a população as ruas. Contudo, mesmo que parte da população tenha se revoltado, estes tinham o czar como o “pai do país”, nestes termos, conforme apontam Cunha et al (2010), o movimento tinha por intuito alertar ao pai do país acerca da miséria à qual a população estava submetida para o custeio da guerra<sup>19</sup>. No entanto, ao chegar às terras do czar os manifestantes foram recebidos por um exército fortemente armado em um episódio que ficou conhecido como o “Domingo Sangrento”.

Como um desdobramento deste lamentável episódio Cunha *et. al* (2010) aponta que os operários e tripulantes do navio de Guerra “Couraçado Potemkim” revoltaram-se contra o Czar, organizando uma greve geral. O movimento fez com que o Czar recuasse, acatando algumas reivindicações dos revoltosos, dentre as quais podemos citar a criação da Duma (Assembleia Nacional), assim como a legalização dos partidos políticos.

Sobre este momento de efervescência, Cabó (2012) e Cunha *et. al* (2010) apontam que a criação da Duma se configura como uma espécie de cavalo de tróia, tendo em vista que, embora possa figurar como um ganho do movimento, na verdade, configura-se como uma derrota travestida de vitória, uma vez que, esta passou a ser um forte instrumento de vigilância/controlado dos partidos políticos por parte da aristocracia russa.

Ao que se refere as mudanças ocorridas na realidade campesina, Silva (2012) afirma que, em virtude dos protestos e da questão do Couraçado, o governo czarista fez algumas concessões políticas para as camadas médias, promulgando uma reforma no sistema agrário. Assim, compreendemos que:

a propriedade camponesa individual da terra foi finalmente estabelecida e o futuro do mir foi selado. De 1906 a 1911, uma série de leis encorajou a conversão da propriedade comunal em propriedade privada, e também a consolidação de faixas de terras em unidades compactas. A permanência do mir estava descartada (SILVA, 2012, p.125).

---

<sup>19</sup> Conforme apontam Cabó (2012) e Cunha et al (2010), além dessas a população também reivindicava por liberdade de imprensa, liberdade para a associação sindical, direito de greve, instrução gratuita e obrigatória, oito horas de jornada de trabalho, bem como a expropriação dos grandes latifundiários em benefício das comunidades camponesas, convocação de uma Assembleia Constituinte, com a criação dos partidos políticos.

Por meio de tais concessões, o campesinato, fica ao lado do Czar, abandonando os operários de Moscou que continuaram lutando sozinhos até serem esmagados durante as lutas de 7 a 17 de outubro (CUNHA *et. al*, 2010). Com a derrota sofrida em 1905 abriu alas para o crescimento de um movimento reacionário que durou de 1906 a 1912.

A entrada da Rússia na I Guerra Mundial só vem a agravar ainda mais a situação do país, pois, de maneira semelhante ao ocorrido na Guerra russo-japonesa, onde os esforços impetrados pelo Estado também estão situados no desenvolvimento das forças bélicas, feito mediante a transferência de recursos essenciais para a sobrevivência da população para o poderio militar. Assim, como um desdobramento desta conjectura evidenciamos o agravamento do já dramático regime de repressão e miséria vivenciada quer por operários, quer por camponeses russos. Vale ressaltar que, o setor fabril russo, de acordo com Cabó (2012, p.40), só tinham a capacidade de satisfazer a um terço das capacidades militares, sendo “o preço para ultrapassar esse limite seria provocado a custo de uma crise de abastecimento da população, o que acaba ocorrendo no ano de 1916”.

Acerca das peculiaridades vivenciadas neste período, Trotsky (*apud* CABO, 2012, p. 40-41) afiança que:

As indústrias de guerra cresciam desmesuradamente, devorando em torno de si todos os recursos e solapando as suas próprias bases. Os ramos da produção de tempo de paz começaram a estiolar-se. Apesar de todos os esquemas elaborados, o planejamento geral da economia nada conseguiu. A burocracia não consentia em entregar à burguesia o papel regulador da economia, apesar de sua capacidade para assumir êste encargo, diante da obstrução dos poderosos Comitês das Indústrias de Guerra. O caos aumentava. Os operários experientes eram substituídos por aprendizes. Cedo perderam-se as minas carboníferas, as usinas e fábricas da Polônia. Viu-se a Rússia privada, no primeiro ano da guerra, de uma quinta parte de seus recursos industriais. **Cêrca de 50% da produção fôra prejudicada pelas necessidades do Exército e da guerra**, sendo que, dessa percentagem, 75% correspondiam aos tecidos fabricados no país. Sobrecarregados de serviços, eram os transportes incapazes de satisfazerem às necessidades das fábricas, em relação ao combustível e à matéria-prima. A guerra não sômente absorvia todos os recursos nacionais em circulação, como também começava a dissipar assustadoramente o capital fundamental do país (grifo nosso).

Este cenário propiciou o descontentamento com a forma de direção do país e os dois modelos sociais que lá coexistiam: os resquícios do feudalismo – compreendido na estrutura do governo czarista –, e os rudimentos de um capitalismo nascente – percebido nas repetidas guerras motivadas pelo imperialismo russo. Assim, a

luta agora seria tanto contra inimigos internos, quanto externos “que impediam o desenvolvimento da Rússia e condenavam a população àquela situação de penúria” (TULESKI, 2008, p. 77).

Desta forma, sob o slogan “Pão, paz e terra” por parte do partido bolchevique, serviu como consolidador do apoio popular, tendo em vista que aglutinava os principais anseios desta classe.

Os argumentos por ora apresentados nos auxiliam a perceber as particularidades da formação da sociedade civil, e as tensões pelas quais está passava. Em outras palavras a exploração, tanto do operariado, como dos camponeses. Em nossa análise não podemos considera-la como um bloco monolítico, mas como grupos que, mesmo compartilhando a situação de exploração seus anseios e objetivos eram diferentes e, por esta razão se materializavam de maneira diversa dentro da luta revolucionária.

Desta maneira sinalizamos, conforme Marx e Engels (2007a), que o mosaico no qual se constitui a sociedade civil é o verdadeiro cenário e palco de toda a história. Assim, quando tomamos por base as transformações materiais fazemos frente as proposições de outrora que se descuidavam das relações reais, limitando-se as ações de príncipes ou de alguns Estados.

Assim, a Revolução Russa aglutina diversos movimentos que vão contra o regime czarista, e as estruturas feudais ainda presentes no país. Neste sentido, podemos perceber os acontecimentos da Revolução, como a “última das grandes revoluções burguesas e a primeira revolução proletária na história da Europa” (BARROCO, 2007, p.52). Contudo, mesmo apresentando características burguesas a revolução teria um lado progressista por meio do qual promoveria as mudanças necessárias para o socialismo (TULESKI, 2009). Tal fato pode ser evidenciado pelos interesses quer do proletariado, quer do campesinato que serviram de sustentação para o movimento

Conforme os estudos desenvolvidos por Barroco (2007), as ramificações da Revolução Russa de 1917 ocorrem em dois momentos: Fevereiro e Outubro, o que confere certa identidade ao movimento é sua oposição, aos resquícios do regime feudal, representado pelo czarismo, bem como a tentativa de instalação do regime comunista. Este momento de transição fora marcado pela tentativa de organização da sociedade pelo governo provisório, representando os interesses divergentes da burguesia, proletariado e campesinato (TULESKI, 2008). No entanto, com a hesitante política efetivada pelos diferentes governos burgueses que existiram neste hiato, principalmente no que se referia a guerra imperialista, conduziu a radicalização das posições proletárias

revolucionárias, favorecendo a captação destes sentimentos pelos Bolcheviques (LÖWY, 1997).

Desta maneira, embora os dois movimentos tenham tido a liderança dos bolcheviques, a historiografia soviética descreve a Revolução de Fevereiro como um movimento eminentemente burguês e a Revolução de Outubro é caracterizada como um movimento operário, uma vez que:

*a Revolução de Fevereiro abriu alas para o desenvolvimento de algumas formas burguesas de propriedade, mediante a distribuição de terras da aristocracia, sendo que, livres de aluguéis e dívidas, uma parte dos camponeses aumentou suas posses e queria um governo que lhes assegurasse essa condição recém-alcançada. Lênin entendia que esse seria um novo terreno para a proliferação do capitalismo, uma vez que, mesmo antes da Revolução, os camponeses já estavam tomando terras da aristocracia. (BARROCO, 2007, p. 53, grifo da autora)*

Sobre o papel da via campesina neste processo revolucionário Silva (2012) adverte que, para Lenin, o mesmo não era avesso ao capitalismo. Uma vez que, quando, pela “decomposição do campesinato”, gestada pela reforma de 1861, assistimos a um processo de polarização das classes no campo, do qual emergiram três categorias sociais: dos capitalistas do campo – aqueles que enriqueceram com a reforma e praticavam a agricultura mercantil –, os camponeses médios – nos quais a economia mercantil encontrava-se menos desenvolvida. Sua posição oscilando entre a agricultura independente (anos bons) e a prisão por dívidas (anos de colheita ruim) –, em terceiro temos os operários agrícolas – aqueles possuidores de um pedaço de terra, ou sem terra alguma. Nestes termos,

*o campesinato russo não era avesso ao capitalismo; pelo contrário, ele constituía a sua base mais profunda e sólida, porque era justamente no interior da comunidade aldeã, longe de toda influência das cidades e malgrado a permanência de instituições retrógradas, onde se podia observar a formação contínua de elementos capitalistas; e porque era sobre o campesinato em especial que pesavam as tradições do regime patriarcal e era, portanto, aí que a ação transformadora do capitalismo no âmbito das forças produtivas e das relações sociais se manifestaria de modo mais contundente (SILVA, 2012, p. 118)*

Em decorrência do descontentamento dos camponeses expropriados e dos produtores rurais, que buscavam o fim da guerra, bem como uma real partilha das terras foi sua posterior entrada no movimento revolucionário, que propiciou o advento de uma nova etapa para o mesmo, tendo em vista que havia sido a união entre o campesinato e a

burguesia que havia propiciado a base de sustentação para a formação do governo provisório (TULESKI, 2008).

Em contraposição as propostas de Fevereiro, o carro chefe da Revolução de Outubro, consistia na extinção da propriedade privada. No entanto, em virtude das agudas diferenças existentes na Rússia no período pré-revolucionário Lênin acreditava, que sua participação na Revolução comunista ocorreria sob a tutela de algum país capitalista mais desenvolvido, tendo em vista que nos mesmos os meios de produção estariam mais desenvolvidos. Como consequência do agravamento da crise gestada na I Guerra Mundial, compreendemos que, a nível mundial, ocorreu um movimento paradoxal, enquanto a Rússia assistia a união de camponeses e proletários conta o czar, os países desenvolvidos assistiam a um recrudescimento do movimento operário (TULESKI 2008; 2009).

Com a efetivação das propostas da revolução a principal problemática se constituía em construir uma nova forma de vida que não fosse baseado na substituição de uma forma de exploração por outra. Assim, nos primeiros anos da formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) o que se vê é uma grande dose de pragmatismo, de empirismo e de adaptação às circunstâncias que se apresentavam no real (BARROCO, 2007; LÖWY, 1997). Uma vez que, mesmo com o processo de expropriação de terras engendrado pela Revolução de Outubro os conflitos não cessaram. Com efeito, o fim da propriedade privada não decretou o fim da luta de classes, ou dos interesses antagônicos dentro da URSS, onde a propriedade privada fora abolida judicialmente, mas as relações burguesas ainda permaneciam, apresentando-se de forma diferenciada nas etapas de construção do socialismo russo. Assim,

... a luta de classes permanecia porque a relação burguesa de produzir não fora inteiramente “abolida”. Em cada unidade de produção os produtores inseriam-se no mesmo tipo de divisão do trabalho, mantendo-se a separação entre trabalho intelectual e manual, entre tarefas diretivas e executivas. (TULESKI, 2008, p. 79-80)

Um exemplo apontado por Tuleski (2008) corresponde ao período entre 1917 a 1923, no qual a classe burguesa, amplamente alijada no aspecto político e econômico da iniciativa privada, transforma-se em uma burguesia estatal, a qual serve para evidenciar o diminuto grau de transformação no processo de produção que as necessidades da sociedade russa determinavam.

Por conta da perpetuação dos interesses antagônicos, no hiato caracterizado pelo “comunismo de guerra”, o novo governo lutou por sua sobrevivência, que era ameaçada pelos exércitos alemães, os quais eram financiados por capitalistas e latifundiários, gerando constantes ataques contra-revolucionários. Assim, assinalamos que a existência destes conflitos, ora irão produzir características mais burguesas, ora socialistas às relações de produção. Em meio a estes conflitos é que se encontra o solo que gestou as proposições da escola de Vigotski.

Com efeito, o primeiro momento da Revolução, fora pautado nos postulados do marxismo-lenismo, neste sentido, o papel desempenhado pelo novo governo era garantir uma transformação socialista, almejando que a Revolução Russa alastrasse, convertendo-se uma revolução mundial, ou ao menos europeia. Contudo, mesmo que os acontecimentos russos tenham apontado um horizonte para o socialismo, o caráter da revolução é dado, não pelo desenvolvimento de um ideal revolucionário, mas pelo movimento da base material da sociedade, neste sentido, a revolução não se prolongou para além da Revolução chinesa e do caso cubano.

Para um melhor entendimento de tais peculiaridades, arvorados nos estudos desenvolvidos por Marx e Engels (2007b, p. 62), onde os autores defendem que:

São estas condições de vida, com as quais as diferentes gerações se encontram ao nascer, que decidem, também, se as transformações revolucionárias que se repetem periodicamente na história serão ou não suficientemente fortes para derrubar a base de tudo aquilo que existe; e se não estão disponíveis estes elementos materiais de uma transformação revolucionária total – ou seja, de um lado as forças de produção vigentes e de outro a formação de uma massa revolucionária que se levante não apenas contra certas condições da sociedade até agora, mas contra a própria “produção da vida” vigente até agora, contra a “atividade de conjunto” sobre a qual descansa –, em nada contribuirá para fazer mudar a marcha prática das coisas o fato de que a *idéia* desta transformação revolucionária já tenha sido proclamada centenas de vezes, conforme aliás demonstra a história do comunismo.

Em decorrência deste descompasso a URSS foi condenada ao isolamento e atraso em virtude, tanto da guerra civil, quanto da intervenção estrangeira.

Como uma forma de se efetivar realmente a transformação socialista, o período compreendido entre 1917–1929, havia sido caracterizado, fundamentalmente, pela abertura de um debate aberto e rico nas mais diversas ciências (RIVIÈRE, 2002), basta citar os movimentos transformadores na poesia, teatro, cinema, pintura e

linguística, os quais encontraram na atmosfera pós-revolucionária um clima de paixão intelectual e de criação propício para o seu desenvolvimento (SHUARE, 1990).

No entanto, após a morte de Lênin<sup>20</sup>, em 1924, e a consequente ascensão de Stálin ao poder, mais precisamente no período posterior a 1929, foi marcado por profundas transformações no cenário soviético, dentre as quais podemos destacar o acentuado endurecimento dos debates e o início da submissão da ciência e das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência que terminou por cercear muitas das possibilidades geradas pela própria revolução (RIVIÈRE, 2002)

Em decorrência direta deste dirigismo, salientamos que, embora o marxismo fosse confirmado como o fundamento de todas as ciências, tais exigências acabaram por promover uma apropriação escolástica e dogmatizante do materialismo que, no fim das contas, acaba por promover a castração dos conteúdos verdadeiramente dialéticos presentes no materialismo (SHUARE, 1990).

Assim, Rivière (2002, p. 69, tradução livre) assevera que podemos atentar que “o período de 1929 a 1936 tem, na vida intelectual da União Soviética, um caráter de transição entre os criativos e pluriformes anos vinte pós-revolucionários e os planejamentos uniformes e estáticos posteriores à 1936<sup>21</sup>”.

A respeito desta descontinuidade que representa as posturas de Lênin para a de Stálin, Nazarov e Gridneva (*apud* TULESKI, 2011, p. 119, grifo dos autores) advogam que:

Numa breve nota **Sobre a atividade do Comissariado do povo para a instrução**, Lênin escrevia: “O dirigente comunista deve demonstrar o seu direito de dirigir pelo fato, e apenas por esse fato, de **encontrar muitos**, cada vez mais numerosos auxiliares, escolhidos entre os pedagogos-práticos, pelo fato de **saber** ajuda-los a trabalhar, de **colocá-los** em primeiro plano, de ressaltar **sua** experiência e saber leva-la em conta. É por isso que devemos, sem maior discussão, adotar a seguinte palavra-de-ordem: **menos** “direção”, mais trabalho prático [...]”

A partir de 1936 esse método foi repudiado e substituído pela exigência: o máximo de “direção”. Por fim resultou que a decisão sobre os destinos do teatro não cabia mais aos artistas, mas sim aos burocratas da administração, enquanto as organizações sociais eram completamente afastadas da obra de direção da atividade teatral.

<sup>20</sup> Vladimir Ilitch Lênin (22 de abril de 1870 – 21 de janeiro de 1924)

<sup>21</sup> el período de 1929 a 1936 tiene, en la vida intelectual de la Unión Soviética, un carácter de transición entre los creativos y pluriformes años veinte posrevolucionarios y los planteamientos uniformes y estáticos posteriores a 1936 (RIVIÈRE, 2002, p. 69).

Por meio deste quadro Tuleski (2011) alerta-nos que, a partir de 1930, Stálin começa a intervir nesses domínios e tornando-se autoridade indiscutida em questões nas quais a sua competência tinha ficado até então oculta. Neste sentido, seu primeiro golpe foi desferido em relação à filosofia, ao proclamar-se “o maior intérprete de Hegel”; depois, no campo da historiografia e, em seguida, em relação à criação artística e literárias, ou seja, nas ciências humanas de uma maneira mais geral, o que acabou por provocar uma involução nesta seara.

Conforme o exposto por Shuare (1990), Rivière (2002), Tuleski (2011) e Cabó (2012), este obscurantismo cultural está relacionado a um processo maior, denominado de “culto à personalidade”, que imprimiu um grande retrocesso às artes e ciências soviéticas. Este quadro se deve a uma particularidade no desenvolvimento destas ciências, as quais não se desenvolvem seguindo apenas a sua própria lógica interna, como está em estreita relação com os fatores extrínsecos a ela (aspectos estruturais e superestruturais) que acabam por determinar o movimento e as características definidoras de uma sociedade dada em uma época histórica.

Tomando por base o estudo desenvolvido por Shuare (1990), percebemos que, as discussões científicas travadas no período posterior a 1936 se convertem praticamente em uma espécie de monólogo, pois “... no melhor dos casos, aos acusados fica a possibilidade de “reconhecer seus erros” e, no pior, ter a sorte de ver deformadas suas concepções e eles mesmos erradicados da ciência como inimigos desta e do povo<sup>22</sup>” (SHUARE, 1990, p.88, tradução livre).

Nas palavras de Pedrosa, citado por Tuleski (2011, p. 119-120),

Culturalmente era impositivo tratar de ajustar o domínio das superestruturas aos interesses do Estado, já muito mais burocrático que “operário”, na velha ideologia. Forja-se, então, a golpes de porrete sobretudo e muitíssimo menos a passes de florete, no campo das ideias, uma teoria oficial total, que abrange todos os domínios e da qual não se podia divergir, sob pena de exclusão do partido, de degredo, perda de emprego, ostracismo, trabalho forçado. Foi proclamado, então, o direito da suprema direção de intervir e de submeter a atividade criadora dos escritores, artistas, historiadores e um controle sistemático, enquanto a história da revolução e a história do próprio partido era reservada a uma secção do partido diretamente ligada ao Departamento da Polícia e a Stálin. Qualquer tentativa de objetividade na apreciação dos acontecimentos do passado era reprimida não no seu mérito, mas como malignos desvios políticos, suscetíveis de repressão.

---

<sup>22</sup> al mejor de los casos a los acusados les queda da posibilidad de ‘reconocer sus errores’ y, en el peor, correr la suerte de ver deformadas sus concepciones y ellos mismos erradicados de la ciencia como enemigos de ésta y del pueblo (SHUARE,1990, p. 88).

Tal situação se alastra durante todo o regime stalinista, cessando somente após a morte do mesmo, em 1953, e o posterior governo de Krushev. Assim, a partir de 1955 conseguimos visualizar um progressivo processo de desestalinização, no qual percebemos o enfraquecimento do poder da política, reabilitação de muitos presos políticos e o fechamento dos campos de trabalho forçado. No âmbito da ciência, esta recebe a brisa da liberdade e muitos dos estudos que haviam sido censurados durante a ditadura de Stálin são trazidos novamente a luz.

### 2.3 A PSICOLOGIA NO CONTEXTO SOVIÉTICO

Uma vez explicitada as transformações ocorridas na base material da sociedade russa/soviética, agora tentaremos esclarecer como algumas destas repercutem, principalmente as engendradas pela Revolução de Outubro, na base espiritual, mais precisamente no desenvolvimento das propostas psicológicas.

Neste sentido, observamos que o desenvolvimento da psicologia Russa, no período anterior à Outubro de 1917, era muito similar ao da psicologia ocidental, na qual encontramos o desenvolvimento de dois grupos distintos: um que se arvorava nas contribuições do positivismo biologicista, e outro que estavam situados no idealismo filosófico.

Acerca do primeiro grupo, podemos assinalar que se propunha a um estudo baseado no materialismo biologicista, encontrando respaldo nos avanços da fisiologia ocorrido no final do século XIX e começo do século XX. Suas pesquisas remontavam a busca da base material da atividade nervosa superior. Tendo, por principais expoentes: Séchenov (1829-1905), considerado como o fundador da escola fisiológica e da orientação científico-natural na psicologia russa, e seus discípulos Pavlov (1849-1936), Bójterev (1857-1927) (ZANELLA, 1994; REY, 2012; SHUARE, 1990).

Concordando com as propostas apresentadas por Souza Júnior, Lopes e Cirino (2007) e Shuare (1990) afiançamos que a importância de Séchenov reside em sua teoria sobre a atividade psíquica, cujos mecanismos para sua realização se constituem nos reflexos, tendo este buscado estudar os processos psíquicos por meio de conceitos e métodos científicos naturais, em uma clara tentativa de fazer frente as proposições mentalistas presentes na psicologia soviética. De acordo com os autores, Séchenov, já em sua tese intitulada *Dados para a futura fisiologia da intoxicação alcoólica*, há o

germe da proposta de uma fisiologia preocupada com as questões inerentes a relação do organismo com as forças ambientais externas a ele.

Na perspectiva defendida pelo autor russo, a vida psíquica não era independente do corpo, mas somente uma função do sistema nervoso central, em especial do cérebro. Em outras palavras, é por meio da fisiologia que seremos capazes de compreender os fenômenos mais complexos, esta premissa foi considerada por muitos investigadores, e por muito tempo, a base necessária para a criação de uma psicologia materialista, dentre os quais destacamos seus discípulos diretos: Békterev e Pavlov.

De acordo com Shuare (1990), Békterev foi um autor de suma importância, cujos trabalhos de maior destaque se encontram nas áreas da anatomia e a fisiologia do sistema nervoso, dentre os avanços que alcançou nesta área destacaremos que: descobriu as vias de condução do cérebro e da medula, estabeleceu as bases anatomofisiológicas do equilíbrio e da orientação no espaço, as funções do tálamo óptico, dentre outros.

Nestes termos, convém distinguir dois momentos da obra de Békterev. No primeiro, seus aportes à fisiologia, sua intenção de fundar a psicologia em dados objetivos em referência a seus trabalhos anteriores acerca do sistema nervoso e, por outro lado, suas concepções estritamente psicológicas, que deram lugar a formulação de uma psicoreflexologia (SHUARE, 1990).

Dos estudos mais próximos à psicologia mencionamos: *A psicologia objetiva e seu objeto* (1904), *Fundamentação da psicologia objetiva* (1907), *Acerca dos métodos da psicologia objetiva* (1908).

Neles, em oposição as concepções idealistas que separavam espírito e matéria, Békterev considerou como indubitável a existência de um mundo subjetivo, no entanto, este era inseparável dos processos materiais que transcorrem no cérebro, se tratando de dois aspectos do mesmo processo e não de dois processos que transcorrem paralelamente, tais processos devendo ser chamados de neuropsíquicos (SHUARE, 1990).

Pavlov, por sua vez, também seguiu as propostas de Séchenov, sobre o sistema nervoso, afirmando que a função reguladora do mesmo sobre o organismo, tanto em estados sãos, como na patologia é o caráter refletor da atividade psíquica.

Por meio das assertivas propostas por Luria (1991), Shuare (1990), acreditamos que esta concepção contribuiu, em parte, a fazer frente as proposições

irracionalistas até então reinantes, mas, por outro lado, os critérios de cientificidade, próprios deste dito pensamento gerou diversas formas de reducionismo providas por uma visão a-dialética, e a-histórica do materialismo como uma essência para a psique humana.

Nas palavras do autor soviético:

O enfoque naturalista, que tentava estudar uma linha única de desenvolvimento da consciência dos animais ao homem, desempenhou papel positivo em seu tempo no combate às concepções dualistas pré-científicas. No entanto as afirmações de que os animais têm em embrião todas as formas da vida consciente do homem, o enfoque antropomórfico da “razão” e das “vivências” dos animais, bem como a falta de vontade de reconhecer as diferenças de princípio entre o comportamento dos animais e a atividade consciente do homem continuaram a ser o ponto fraco do positivismo naturalista. Ficava sem solução o problema da origem das peculiaridades da atividade consciente do homem... (LURIA, 1991, p. 74)

O segundo grupo, por outro lado, trilhava os caminhos propostos pelo idealismo, o qual também experimentou amplo desenvolvimento dentro do cenário soviético, tendo como um de seus principais expoentes Chelpanov.

Sobre o papel desempenhado por este pesquisador, Rey (2012) e Van der Veer e Valsiner (2006), atestam que o mesmo, desde sua cátedra de filosofia da Universidade de Moscou organizava um seminário de psicologia, no qual participavam algumas das pessoas que se tornariam grandes expoentes da Psicologia Soviética, dentre eles podemos destacar as figuras de P. Blonsky, K. Kornilov e P. Rudik. No entanto, para além deste seminário, Chelpanov juntamente com Kornilov (a época seu assistente júnior) foram os responsáveis pela criação do primeiro Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou<sup>23</sup>, em 1912, ainda que sua inauguração oficial tenha ocorrido em 1914 (LEONTIEV, 1982; RIVIÈRE, 2002; ZANELLA, 1994; REY, 2012).

Acerca do papel desempenhado pelo Instituto, compreendemos que, em seus primeiros anos, sob tutela de Chelpanov, neste predominava a tradição idealista, por meio da qual as investigações eram desenvolvidas tomando por base o modelo introspeccionista. Chelpanov acreditava ser a metafísica idealista perfeitamente compatível com a investigação experimental, semelhante à realizada pelos investigadores da Escola de Wüzburg (RIVIÈRE, 2002).

---

<sup>23</sup> De acordo com Leontiev (1982), neste momento, a produção científica deste centro era insignificante enquanto a seu volume e muitos casos, pouco original no que se refere a seu conteúdo.

Com efeito, alguns aspectos conferiam uma perigosa aproximação tanto a proposta materialista, quanto a idealista. Em primeiro lugar, a interpretação simplista dos fenômenos psíquicos que muitos dos materialistas da época realizavam, por meio da qual, mesmo que, o materialismo positivista seja de grande auxílio pelo seu método experimental, acaba caindo em uma espécie de idealismo, na medida em que se baseia em discussões de cunho biológico para explicitar acerca das singularidades do comportamento humano. Neste sentido, Bock (2011, p. 33), afirma que:

o positivismo, ao basear-se na naturalização dos fenômenos humanos e sociais e ao buscar, através de um método objetivista, afastar os elementos sociais e os valores culturais da produção da ciência, efetivou um real desligamento do pensamento de sua base material. Fez dos fenômenos entidades abstratas, cuja verdade se encontra no esforço do pensamento racional e de seus métodos. O positivismo tornou-se idealista.

Assim sendo, a principal luta que se travava contra a corrente idealista que passava a se travestir de um idealismo reeditado.

Um segundo aspecto, é que ambas as propostas intentavam compreender as peculiaridades da psique humana sob um viés primordialmente universitário, os estudos de laboratório. Nestes termos, os primeiros anos posteriores à Revolução de Outubro ocasionam uma mudança na proposta de sociedade, a qual, ao repercutir na psicologia, gera a necessidade de se superar a velha psicologia (voltada para o estudo de laboratório), a psicologia burguesa, em favor da construção de uma nova.

Segundo Smirnov (*apud* SHUARE, 1990, p. 25, tradução livre):

A ciência psicológica da jovem Rússia soviética deu seus primeiros passos na investigação de questões práticas que a construção de uma nova vida colocados para ela. As possibilidades abertas antes de psicologia e, neste período, em termos de uso de suas realizações, a fim de resolver tarefas práticas, testemunhou a necessidade de grande desenvolvimento adicional.<sup>24</sup>

Tal processo condiz com a necessidade que é posta para a Psicologia de uma forma geral, e da revolucionária em um aspecto mais específico, que se configura como a resolução de problemas práticos, no qual a ciência psicológica deixa os marcos acadêmicos tradicionais, deixando de ser uma ciência mais ou menos neutra, devendo

---

<sup>24</sup> La ciencia psicológica de la joven Rusia soviética dio sus primeros pasos en la investigación de cuestiones prácticas que la construcción de una vida nueva planteaba ante ella. Las posibilidades que se abrieron ante la psicología ya en este período, en el plano de la utilización de sus logros con la finalidad de resolver tareas prácticas, testimoniaban la necesidad de su amplio desarrollo ulterior (SMIRNOV *apud* SHUARE, 1990, p. 25)

passar agora, não apenas a investigar as situações em laboratório, mas deve compreender os fenômenos em situações reais e procurar as respostas para problemas enfrentados pela sociedade. Leontiev (1982, p. 421, tradução livre) aponta que:

A primeira exigência que a própria vida do país, destruído e arruinado pela guerra, levantou a ciência psicológica foi a de dedicar-se a analisar problemas de aplicação prática. Imediatamente depois da revolução começa a desenvolver-se na Rússia um novo ramo da psicologia: a psicologia do trabalho – a psicotecnia<sup>25</sup>.

Mas para os psicólogos, a tarefa daqueles anos consistia em elaborar uma nova teoria no lugar da psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que se cultivava durante o período precedente à revolução. A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, havia de converter-se em uma psicologia marxista<sup>26</sup>.

Desta maneira, conforme o apresentado por Shuare (1990), compreendemos que, por meio da revolução encontramos os rudimentos práticos que impulsionarão uma reflexão teórica a respeito da essência da psique humana, do problema do objeto da psicologia e dos métodos existentes para alcançá-lo.

No entanto, mesmo que a Revolução tenha colocado em questão tal necessidade, não podemos efetuar uma análise reducionista, por meio da qual acreditemos que a mesma tenha tido sido simplesmente aceita por todos, como se fosse o produto de uma iluminação individual/coletiva. Como apresentado anteriormente, na Rússia pré-revolucionária existiam e, ainda existem após a revolução, duas correntes principais, o positivismo e o idealismo, que propiciam duas formas de compreender o psíquico, atuando como verdadeiros polos de atração para os cientistas da época. Neste quadro, foi necessário um áspero e prolongado enfrentamento às interpretações então reinantes. Sobre os movimentos presentes na psicologia russa, nos primeiros anos após a revolução de Outubro, Shuare (1990, p. 27. Tradução livre) a caracteriza pela:

- 1) a defesa da psicologia tradicional (subjetivista, empirista) em especial na sua linha experimental, que tinha um desenvolvimento considerável no país;
- 2) a prolongação da tradição científico-natural da fisiologia, que havia ganhado não poucos êxitos no estudo do cérebro e do sistema nervoso em

---

<sup>25</sup> La primera exigencia que a propia vida del país, destruido y arruinado por la guerra, planteó a la ciencia psicológica fue la de dedicarse a analizar problemas de aplicación práctica. Inmediatamente después de la revolución comienza a desarrollarse en Rusia una nueva rama de la psicología: la psicología del trabajo – la psicotecnia.

<sup>26</sup> Pero para los psicólogos, la tarea de aquellos años consistía en elaborar una nueva teoría en lugar de la psicología introspectiva de la conciencia individual basada en el idealismo filosófico que se cultivaba durante el período precedente a la revolución. La nueva psicología debía partir de la filosofía del materialismo dialético e histórico, había de convertirse en una psicología marxista.

geral e que pretendia converter-se no modelo para a psicologia e, inclusive substituí-la; 3) os intentos de criar novas concepções sobre a base do marxismo.

Seguindo o raciocínio apresentado pela autora, compreendemos que, como um desdobramento deste panorama, para a psicologia, na primeira etapa da revolução se caracteriza:

- a) a gênese de um novo objeto de estudo para a psicologia, o comportamento, no entanto este sendo compreendido sob um aspecto diferente do conducionismo estadunidense;
- b) a pretensão de se reduzir o psíquico a manifestação subjetiva do sistema nervoso e, diversos outros tipos de interpretações que bebem em um materialismo reducionista;
- c) diferentes propostas que visam incorporar os postulados marxianos à psicologia.

Dada a realidade revolucionária e os constantes conflitos ainda existentes, tanto contra os ideólogos religiosos, quanto a burguesia, Lênin, ao adotar o marxismo, e nele uma forma de se perceber o mundo por meio das relações concretas, escreve um artigo em 1922 *Sobre o significado do materialismo militante*, por meio do qual defende não apenas a difusão das obras clássicas do marxismo, mas também que as produções sobre o ateísmo em geral deveriam figurar dentro da URSS, como forma de fazer frente ao obscurantismo até então vigente, representado pela sociedade culta.

o trabalho que o materialismo militante deve impulsionar – a aliança selada com representantes das *Ciências Naturais modernas* que se inclinem para o materialismo e não temam defende-lo e difundi-lo na luta contra as vacilações filosóficas da moda, existentes no campo do idealismo e do ceticismo, predominantes na assim chamada “*sociedade culta*” (LENIN, 1922, p. 9, grifo do autor)

De tal modo, podemos compreender que a revolução gerou mudanças estruturais em toda sociedade russa, nos movimentos de transformação da poesia, teatro, cinema, pintura, linguística, e a psicologia não ficou a margem destas transformações, esta: “necessitava de uma completa transformação em todos os sentidos: basicamente se tratava de desenvolver no prazo mais breve possível uma nova ciência que substituísse a velha psicologia” (LEONTIEV, 1982, p. 421).

A necessidade de transformação da psicologia clamada pela revolução e exortada por Lenin, não foi compreendida por muito psicólogos, principalmente aqueles que eram discípulos de Chelpanov, tendo em vista que, de acordo com Rivière (2002), este havia declarado, que o marxismo seria um dogma, sem aplicação possível para a psicologia. No entanto, no começo dos anos de 1920 o problema da relação entre psicologia e marxismo começou a ser levantado, tanto por Blonsky e Kornilov, o que acaba por produzir uma ruptura interna dentro Instituto.

Rey (2012) e Van der Veer e Valsiner (2006) apresentam que as disputas entre Chelpanov com seus discípulos Blonsky e Kornilov teriam sido de caráter eminentemente político, como se estes não estivessem interessados em uma psicologia de caráter marxista, mas apenas a direção do instituto. Consideramos tais assertivas problemáticas, pois a revolução material que estava ocorrendo conclama para si uma revolução também de ordem espiritual, a qual começou a ser desenhada pelos antigos discípulos de Chelpanov.

Concordando com o apresentado por Shuare (1990), assinalamos que, na obra de Blonski se pode encontrar com uma maior claridade toda a luta ideológica que foi desenrolada após os acontecimentos de Outubro, de uma forma especial o enfrentamento, não apenas as posições idealistas de seu antigo tutor Chelpanov, mas também as posições materialistas de Séchenov, almejando por meio das referências ao marxismo, em uma vertente que se aproximava mais das concepções ao viés dialético que histórico desta proposta. O autor acreditava que tal teoria serviria de ponto de apoio para livrar o combate final da psicologia com o idealismo.

Blonsky, ao tecer críticas a psicologia tradicional, a considerada uma “ciência mitológica”, por se ocupar em demasia da alma e dos fenômenos espirituais, tomando por método a introspecção (SHUARE, 1990), por outro lado, advogava a existência de um método comum a todas as ciências, o método analítico. Assim, a psicologia científica deveria ser baseada no marxismo. Com efeito, embora tenha sido Blonsky o primeiro a formular tal perspectiva, coube a Kornilov uma estruturação mais coesa e aceita da mesma, principalmente em seu informe *A psicologia e o marxismo* dentro do *I Congresso de Psiconeurologia*, em 1923.

Em estudo realizado por Lopes Júnior, Santos e Martins (2010), percebemos que no momento em que efetuava sua ruptura com o idealismo de Chelpanov, Kornilov defende uma separação completa entre a filosofia e a psicologia, já que em sua opinião a primeira só servia como uma espécie de freio para o desenvolvimento da segunda como

uma ciência, por seu caráter eminentemente especulativo. Acreditamos que esta ojeriza aos aspectos inerentes a filosofia possa ser uma espécie de reflexo de seu próprio processo de cisão com o ideário até então reinante. Tanto é assim que, conforme aponta Shuare (1990), a omissão da filosofia apregoada por Kornilov ocorreu de direito, por meio de suas afirmativas, mas não se efetivou de fato, pois muitos aspectos filosóficos ainda estavam presentes em suas obras.

Esta cisão, porém, não perdurou muito, tendo em vista que já em 1923, por ocasião do I Congresso, o autor propõe um programa de reconstrução da psicologia, no qual o principal postulado se configura como a necessidade de uma psicologia pautada no marxismo, que é um sistema filosófico. Por meio de seus estudos, Kornilov acredita ter superado o dualismo espírito matéria, no momento em que define a psique como uma propriedade da matéria altamente organizada.

Depois do Congresso, foi desencadeada uma verdadeira luta dentro do Instituto se, por um lado, temos os psicólogos marxistas, encabeçados por Kornilov, por outro temos os idealistas cuja expressão máxima é Chelpanov. O resultado deste conflito foi em favor da corrente marxista, tendo em vista que, de acordo com Leontiev (1982), uma resolução adotada em novembro de 1923 pelo Conselho Científico Estatal destituiu Chelpanov do cargo de diretor do Instituto e nomeia Kornilov em seu lugar.

Em seus primeiros anos como diretor do Instituto, o novo diretor teve que improvisar bastante, chamando pesquisadores muito jovens, muitos na época ainda estudantes, pois, quando a destituição do primeiro diretor, muitos de seus colaboradores e discípulos deixaram suas atividades no Instituto como uma forma de protesto (RIVIÈRE, 2002).

Desta maneira, conforme apontam Leontiev (1982) e Rivière (2002), embora Kornilov e seus colaboradores almejassem a construção de uma psicologia que tomasse por base o marxismo, na verdade, a grande maioria dos psicólogos daquela época, não era de formação marxista, era um processo que podemos chamar de um marxismo vultar, efetivado por meio de citações, nos quais os estudiosos simultaneamente tentavam apreender o *abc* do marxismo e aplica-lo na ciência psicológica. O marxismo era empregado mais como uma forma de exemplo, do que como método. Em decorrência disto acabaram caindo em um beco sem saída acerca da dupla determinação do psiquismo humano.

Acerca das contribuições do pesquisador de Tiumen para o desenvolvimento de uma psicologia marxista Rivière (2002) assinala que se constituem no:

- a) monismo materialista, considerando que as funções psicológicas superiores são frutos de propriedades da matéria altamente organizadas;
- b) reconhecimento da irreducibilidade dos fenômenos psicológicos aos aspectos fisiológicos;
- c) valorização da natureza social das relações humanas, bem como o da natureza idealista das formas até então imperantes no estudo da psicologia individual, a qual desconsiderava os aspectos inerentes a influência das classes sociais no processo de desenvolvimento dos indivíduos;
- d) reconhecimento da natureza mutável da realidade física e social (mudança da base material da sociedade) e sua interconexão com todos os fenômenos psíquicos em um processo de síntese dialética.

Ancorado nos estudos apresentados por Rivière (2002), Shuare (1990) e Lopes Júnior, Santos e Martis (2010), a orientação apontada por Kornilov de uma psicologia dialética se apresentava incapaz de resolver muitos dos problemas postos para a sociedade soviética, tendo em vista que, ao defender o materialismo dialético Kornilov o concebia como uma forma de síntese entre as proposições da psicologia empirista e objetiva. No entanto, conforme o apresentado por Shuare (1990) o erro se configurava, pois com a soma de duas posições equivocadas não se poderia chegar a um resultado correto, a questão não se encontrava em uma soma dialética entre as alternativas, mas em uma superação dialética das que já estão postas.

Contudo, mesmo com a compreensão esquemática dos postulados básicos do marxismo, a importância de Kornilov reside em ter proporcionado os rudimentos para se pensar em uma psicologia marxista dentro do Instituto, o qual, no ano de 1924 já havia sido, em sua maior parte renovado, havendo alcançado uma posição de vanguarda e propulsora de uma psicologia pautada no marxismo.

Em termos gerais, este é o cenário que se desvela a psicologia soviética no ano de 1924, no momento em que ocorre o II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, comumente considerado como o debute Vigotski à comunidade acadêmica russa, depois dos quais ele começou a, efetivamente participar dos ciclos que estavam promovendo mudanças decisivas na psicologia soviética, pelo menos nos próximos dez anos.

## 2.4 VIGOTSKI E SUA APROPRIAÇÃO OCIDENTAL

Vigotski foi um autor que viveu e militou dentro da Rússia Soviética tinha um enorme apreço para com as proposições de Marx, a tomando como um possível ordenador para uma psicologia verdadeiramente científica. Sendo esta referência a Marx uma característica constante em muito de seus intérpretes. No entanto, conforme assinala Duarte (2011, p 3):

o fato de ser admitida essa influência não implica necessariamente a aceitação da tese de que a característica central da psicologia vigotskiana seja a de constituir-se e uma contribuição para a construção de uma psicologia marxista. Ou seja, muitos autores podem admitir que Vigotski tenha sido, de alguma forma influenciado pelo marxismo e, mesmo assim, apresentarem uma leitura do pensamento desse autor que o afasta do universo político-ideológico de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. Muitos autores que admitem a influência do marxismo na psicologia vigotskiana acabam, no conjunto de sua interpretação, por relegar essa influência à condição de um detalhe periférico, acidental, mero resquício do discurso dominante existente no ambiente cultural no qual vivia Vigotski ou até mesmo uma concessão a pressões políticas externas e estranhas ao universo do pensamento vigotskiano.

Com efeito, ancorados nas propostas de Duarte (1996, p.22), afiançamos que, muito embora não é necessário ser marxista para se ler o pensamento de Vigotski, no entanto, é muito pouco provável que ela possa compreender Vigotski “sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico”.

Assim, mediante ao apresentado por Burgess (1995), compreendemos que a difusão do pensamento vigotskiano no ensino inglês ocorre, principalmente a partir dos anos 1930. Neste momento, a principal ênfase se configurava nos estudos que tratavam acerca do significado da palavra, na fala interna e na contribuição da linguagem para o intelecto. Na década de 1970, por outro lado, buscavam nas obras do autor russo substratos para o auxílio da sociolinguística, a valorização da variabilidade linguísticas, do bilinguismo, aos dialetos e padrões, aos quais serviram de base para os estudos culturais.

Corroborados por Burgess (1995), assinalamos que, tal processo legitimou uma certa polarização das leituras de Vigotski dentro do ensino inglês. Em uma delas, o autor soviético passa a ser abordado a partir de uma tradição de pensamento sobre o papel do símbolo na atividade humana. Busca-se em Vigotski conceituações acerca da

aprendizagem, do desenvolvimento e no papel da linguagem no pensamento, tendendo aos estudos do símbolo e da simbolização, “porque isso se adapta bem à ênfase na criatividade e na contribuição ativa da criança em sua própria aprendizagem” (BURGUESS, 1995, p. 35). Este primeiro grupo, embora não negligencie o aspecto social o toma como pano de fundo, em termos mais genéricos e complacentes, conferindo maior ênfase à interação que a sociedade, fruto da grande influência que o pensamento neokantiano, dentre os quais podemos destacar a figura de Piaget teve no período pós-guerra.

O segundo grupo, por outro lado, buscava em Vigotski os fundamentos para discutir a questão da política e da cultura, tendo por principal influência a política cultural de Antonio Gramsci e, em decorrência das propostas do autor italiano, chegamos a superação do idealismo alemão denunciado por Marx, assim, para Burgess (1995, p. 37) “nessa leitura, o pensamento de Vygotsky está relacionado à luta cultural e política”.

Por meio das assertivas desenvolvidas por Carmo (2008), chegamos ao entendimento que estes são os rudimentos do pensamento neovigotskiano, nos quais outras categorias, como a linguagem e a política, em contraposição à categoria trabalho, são, passam a ser tidas como centrais em sua obra.

Com efeito, reafirmamos que um dos momentos de difusão dos estudos vigotskianos no ocidente recaí tanto em um período anterior aos acontecimentos da II Guerra mundial, quanto também nos desdobramentos da Guerra Fria. Nesse contexto, um sentimento era patente em relação ao que acontecia dentro da União Soviética (URSS) o medo, dentre as justificativas se encontra uma certa “hostilidade em relação à stalinização da psicologia soviética como também da intolerância para com o pensamento marxista” (BURGESS, 1995, p. 44). Tal proposta foi coadunada pelo governo estadunidense e em sua esteira diversos países da América Latina, os quais consideravam como uma espécie de subversão ideológica qualquer tipo de produção advinda daquele país (REY, 2007).

Em meio ao clima de verdadeiro preconceito para com as produções soviéticas, os autores ocidentais que por ventura estivessem interessados na perspectiva de Vigotski tiveram que defender a utilização do mesmo e, como uma forma de facilitar essa defesa se utilizaram de um subterfugio: o processo de adaptação e recortes efetuados no arcabouço vigotskiano. Assim, retomando os estudos apresentados por Sève, autores como: Duarte (1996, 2004) e Tuleski (2008) advogam que tal expediente

incidiu, particularmente, nas reflexões marxistas presentes em seus estudos, “como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor” (DUARTE, 1996, p. 19), uma vez que, na ótica do período, o marxismo se converteria em uma subversão gestada no interior da URSS.

Em decorrência deste processo, conforme assinala Burgess (1995), Vigotski passa por um processo de ocidentalização e, em decorrência deste, alguns aspectos de sua teoria são alterados, a exemplo: a importância conferida ao papel dos instrumentos para o autor, passa a encontrar respaldo nas assertivas desenvolvidas por Bacon, mas não de Engels. E, ao “tomamos conhecimento de ‘suportes’ e ‘instrumentos’ e de uma visão vygotskiana de consciência relacionada ‘ao que chamamos atualmente de metacognição’, mas não ao que se passava no debate soviético” (p. 47), como uma das consequências diretas deste processo, temos traduções “limpas”/asépticas, no que concerne a ideologia marxista, ao passo que nos permite ter acesso aos estudos de Vigotski, acaba por gerar, também, uma falsa polêmica, a de que Vigotski seria ou não um marxista.

Concordando com a denúncia feita por Duarte (2004), Carmo (2008) e Tuleski (2008), apreendemos que a “veracidade” da adoção do marxismo, via uma ideologia oficial, que acabava por obrigar os cientistas a utilizarem o materialismo dialético em todos os seus trabalhos está implícita no célebre estudo de Van der Veer e Valsiner (2006), o que veio a reforçar tal polêmica.

Não pensemos que tais escolhas se devam a inocência de Van der Veer e Valsiner, tendo em vista que, de acordo com Molon (2010), este último, tem como princípio fazer uma união das teorias de Piaget e Vigotski, em um chamado co-construtivismo. Assim, ousamos levantar a possibilidade de que, as polêmicas proporcionadas por eles sirvam como mote a facilitar a assimilação de Vigotski ao ideário construtivista, ou de que, algumas das críticas que este teceu a teoria de Piaget fossem devidas a esta imposição ideológica.

Os rebatimentos desta suposta irmandade, ou complementaridade, entre as teorias de Vigotski e Piaget estão tão arraigados nos espaços destinados a formação do educador que se torna praticamente senso comum afirmar “que Piaget e Vigotski seriam igualmente construtivistas, por defenderem a centralidade do sujeito no processo de construção do conhecimento (JIMENEZ; CARMO; LIMA, 2010, p. 234).

A este respeito Duarte (1996) adverte que, a grosso modo, podemos aproximar a teoria dos dois autores no que concerne a sua oposição as abordagens inatistas e empiristas até então reinantes. No entanto, existe algo que pode ligar a compreensão pré-formistas, empiristas e interacionistas que é um o modelo biológico, naturalizante, a partir do qual é assumida uma posição perante essa questão. Por outro lado, para a Escola de Vigotski, mais importante do que apenas superar os unilateralismos presentes na relação sujeito-objeto, devemos atentar para as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Assim, indo a contracorrente das perspectivas modais, afirmamos que a psicologia histórico-cultural não pode ser caracterizada como uma variante “mais social” do interacionismo-construtivista.

Assim, concordando com os estudos desenvolvidos por Duarte (1996, 2004, 2007; CARMO, 2008), vislumbramos que a diferença entre as propostas da psicologia histórico-cultural para as demais, residia em seu caráter de historicizar o psiquismo. E, ao contrário de qualquer apropriação asséptica, para eles, somente uma psicologia de base marxista poderia proporcionar o substrato teórico-prático para tal intento.

Deste modo, conforme aponta o estudo doutoral desenvolvido por Carmo (2008), observamos que, as propostas de Van der Veer e Valsiner, particularmente, no capítulo que trataria especificamente da teoria histórico-cultural, converter-se em uma exposição de forte cunho ideológico, cuja função seria, ao que parece, apresentar a obra de Vigotski como um apanhado construído a partir de contribuições dos mais diferentes veios teóricos, em contraposição a um eixo marxista.

No entanto, se, Van der Veer e Valsiner (2006) se arvoram nos acontecimentos do Regime stalinista para a defesa de um marxismo incrustado na teoria via ideologia, conclamaremos para este debate Duarte (2009) o qual informa que Vigotski não produziu sua teoria no “regime totalitário do capitalismo”, mas que os postulados teórico-metodológicos que serviram de norte para sua teoria foram gestados na sociedade pós-revolucionária, visando imprimir um regime socialista, rumo ao comunismo. A este entendimento Tuleski (2011) acrescenta que, dentre as mudanças impostas na sociedade soviética imediatamente após a revolução havia uma luta do partido a favor de uma arte realista, em outros termos, baseada na crítica paciente entre os companheiros. No entanto, com o advento de Stálin “o conceito de ‘direção’ passa a identificar-se cada vez mais com o conceito de ‘comando’, cujo principal método era a intervenção administrativa vinda de cima e repressões de toda espécie” (p. 118).

Ainda em nossa defesa, por meio da leitura do próprio Vigotski (1982), atentamos uma preocupação constante para com a utilização legítima do marxismo dentro da psicologia. Assim, segundo o pensamento proposto por ele, compreendemos que a única forma coerente de utilização do marxismo dentro da psicologia seria a criação de uma psicologia geral, cujos conceitos se formassem em dependência direta da dialética geral, pois, de maneira diferente teríamos apenas construções escolásticas e verbalistas, as quais se tornavam muito comuns dentro da URSS, com a qual perdíamos o critério objetivo das tendências históricas no desenvolvimento da ciência, ao expressar as alterações psicológicas como meramente terminológicas.

Vigotski, considerava acertada a fórmula proposta por Engels, no desenvolvimento da ciência, para o qual, não deveríamos tentar impor as leis da dialética à natureza, mas atentá-las como derivadas da natureza. Segundo o autor:

A aplicação direta da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou a psicologia é *impossível*, como é aplica-la *diretamente* a história e sociologia. Há entre nós quem pensa que o problema da "psicologia e do marxismo" se limita a criar uma psicologia que responda ao marxismo, mas o problema é, na verdade, muito mais complexo. Do mesmo modo que a história, a sociologia precisa de uma *teoria especial* intermediária do materialismo histórico, para esclarecer o valor *concreto* das leis *abstratas* do materialismo dialético para o grupo de fenômenos que tratam. E assim como necessário ainda não foi criado, mas teoria biológica inevitável do marxismo e do materialismo psicológico como a ciência intermediária, explicando a aplicação concreta dos princípios abstratos do materialismo dialético para o grupo de fenômenos que trabalha<sup>1</sup> (VYGOTSKI, 1982, p. 389, tradução livre, grifo do autor)<sup>27</sup>.

Não bastasse seu processo de adaptação, segundo Duarte (2004), um segundo procedimento que visa a neutralizar o caráter marxista da teoria vigotskiana, consiste em separar a obra desse autor dos trabalhos produzidos pelos demais autores da escola da psicologia soviética, conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sociohistórica, como se, seus estudos se constituíssem na odisseia de um pesquisador abandonado por todos, até seus colaboradores mais próximos, mas que,

---

<sup>27</sup> La aplicación *directa* de la teoría del *materialismo dialético* a las cuestiones de las ciencias naturales, y en particular al grupo de las ciencias biológicas o a la psicología es *imposible*, como lo es aplicarla *directamente* a la historia y a la sociología. Hay entre nosotros quien piensa que el problema de "la psicología y el marxismo" se limita a crear una psicología que responda al marxismo, pero el problema es, de hecho, mucho más complejo. De igual manera que la historia, la sociología necesita una *teoría especial* intermedia del materialismo histórico, que esclarezca el valor *concreto* de las leyes *abstractas* del materialismo dialético para el grupo de fenómenos de que se ocupa. Y exactamente igual de necesaria es la aún no creada, pero inevitable, teoría del marxismo biológico y del materialismo psicológico, como ciencia intermedia, que explique la aplicación concreta de los principios abstractos del materialismo dialético al grupo de fenómenos que trabaja (VYGOTSKI, 1982, p. 389, grifo do autor)

*“apesar de viver no próprio centro do mundo socialista, manteve laços com a comunidade científica internacional e acabou por dela receber o justo reconhecimento”* (DUARTE, 2004, p. 163, grifo nosso).

Tal compreensão está implícita nas propostas apresentadas, tanto por Van der Veer e Valsiner, quanto por González Rey. Com isso, não queremos identificar os dois autores, tendo em vista que Rey defende a compreensão marxista de Vigotski, contudo, de forma semelhante a Van der Veer e Valsiner, este efetua severas críticas a aproximação dos estudos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev, como se, uma das problemáticas centrais enfrentadas pela apropriação ocidental da psicologia sóciohistórica recaísse em considerar as proposições de Leontiev, como as legítimas herdeiras da obra de Vigotski (REY, 2012). Alguma das justificativas apresentadas para a secção de Vigotski e Leontiev remontam a desavenças de cunho pessoal. Nestes termos, Van der Veer e Valsiner (2006, p. 315-316) apresentam que:

Leontiev distanciou-se das ideias de Vygotsky em um obituário escrito em 1934 (pp.188-9), em que enfatizou que os processos de mediação baseiam-se em atividades materiais e sociais e renomeou a teoria histórico-cultural de “teoria histórico-social” (...) Fica claro que, ao substituir a ênfase de Vygotsky nos signos como meios de mediação entre objetos da experiência e funções mentais pela ideia de que a ação física (trabalho) deve fazer a mediação entre o sujeito e o mundo exterior, Leontiev se manteve fiel à ideologia oficial. De acordo com os guardiães ideológicos, o trabalho (atividade física) devia ter precedência sobre a fala.

Corroborados pelo estudo de Duarte (2004), vislumbramos que a estratégia de tais autores consiste em apontar Leontiev como um mero repetidor do discurso oficial, como alguém que cedeu à ideologia oficial, renegando a teoria de Vigotski. No entanto, a maneira que a crítica é apresentada por Van der Veer e Valsiner é de grande desrespeito, convertendo-se em um ataque, não a teoria, mas a pessoa de Leontiev.

Duarte (2004), por sua vez, tece duras críticas a proposta apresentada por Van der Veer e Valsiner, acreditando que, o reducionismo operado por estes, no entendimento das particularidades da teoria de Leontiev, não estão circunscritas apenas a este autor, como também as de Vigotski.

Só que, enquanto o objetivo de reduzir a teoria de Leontiev a uma teoria da primazia da atividade material é o de associá-la a uma ridícula caricatura do marxismo, o objetivo de reduzir a teoria de Vigotski a uma ênfase nos signos é o de aproximá-lo das concepções pós-estruturalistas, que tudo reduzem ao embate de discursos. (DUARTE, 2004, p. 164)

Por meio das assertivas apresentadas por Leontiev (1972) e Vigotski (1985), afiançamos as propostas desenvolvidas por Duarte. Uma vez que, ao tratar acerca da teoria da atividade, visualizamos que:

não importam as condições e formas nas quais a atividade do homem procede, não importam quais estruturas adquire, não pode ser considerada como algo extraído de relações sociais, da vida da sociedade. Apesar de toda sua diversidade, todas as suas características especiais, a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece o sistema de relações da sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe (LEONTIEV, 1972, p. 2).

Uma segunda característica inerente a teoria da atividade é a necessidade de um objeto, que tem sua existência independente do homem, materializado por meio das relações sociais, da realidade. Como uma premissa metodológica, partir do objeto, ou da realidade também está presente em Vygotski (1985, p. 289), uma vez que este assevera que: “ a realidade determina nossa experiência: que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo da realidade representada por esses conceitos<sup>28</sup>”.

Por meio do acima exposto, esperamos ter podido elucidar algumas questões inerentes as divergências de cunho teórico, acerca dos problemas pessoais, somos partidários aos estudos feitos por Duarte (2004) e Piccolo (2012), uma vez que, não temos condição de ter acesso a dados absolutamente confiáveis acerca desta questão, mas, mesmo que tais desavenças tenham ocorrido, o fundamento marxiano e a forma como este é trabalhado na obra de Leontiev mesmo que não o converta em um legítimo herdeiro do pensamento vigotskiano – conforme as críticas apontadas por Rey –, não o faz menos tributário aos esforços impetrados por Vigotski.

Com efeito, reiteramos que das confluências de Vigotski e Leontiev estão que ambos são tributários do marxismo, tomando o trabalho como a categoria fundante do ser.

Concomitante a estes dois revezes sofridos: a retirada de Vigotski do solo soviético e em decorrência disto o seu isolamento da realidade soviética, como um desdobramento desta realidade, temos, seguindo o raciocínio de Facci (2004), a substituição daquilo que Vigotski escreveu, por aquilo que escreveram seus intérpretes e as traduções adaptadas ao ideário ocidental (ou por que não dizer capitalista) os quais

---

<sup>28</sup> la realidad determina nuestra experiencia; que la realidad determina el objeto de la ciencia y su método, y que es totalmente imposible estudiar los conceptos de cualquier ciencia prescindiendo de las realidades representadas por esos conceptos (VYGOTSKI, 1985, p. 289)

também se consistiam em um entrave para a compreensão do marxismo como parte crucial dentro das propostas desenvolvidas pela psicologia vigotskiana.

Acerca daquilo que os intérpretes e comentadores escreveram, Rey (2012) aponta que tais obras foram de suma importância no momento de difusão do pensamento de Vigotski no ocidente, no entanto estas ficaram inseparáveis dos posicionamentos teóricos de seus intérpretes/tradutores. Ou seja, não havia uma forma sistemática de apropriação da escrita vigotskiana, mas sim, naqueles conceitos, ou ideias que coadunassem nos posicionamentos dos intérpretes. Por meio desse processo, evidenciamos a existência de diversos estudos que versam sobre as mais diferentes nuances do pensamento vigotskiano, ou melhor dizendo, das mais diversas formas de apropriação deste pensamento.

Neste contexto, encontramos na produção de Newman e Holzman (2002) uma expressão deveras problemática que demonstra a verdadeira miscelânea que se converte o intento de se estudar Vigotski, o termo: “nosso Vygotski”, o qual, mesmo contra vontade, confere o mesmo nível de legalidade a todas as expressões da apropriação do pensamento de Vigotski, até aquelas que o situam fora do ideal revolucionário da Revolução de Outubro. Pois, enquanto o Vigotski apresentado pelos autores vivenciou as transformações da URSS, tendo um referencial marxiano, o mesmo Vigotski, mas de outro, tais características cruciais podem ser relegadas a segundo plano, ou apenas aparecer como uma nota de rodapé, como se tivesse pouca implicação para a teoria do autor.

Reafirmamos que, o Brasil não ficou avulso neste processo, o pensamento de Vigotski em terras tupiniquins ocorreu de forma lenta, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1970. Na década de 80, o contexto histórico e político, principalmente a efervescência do processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica. Então em universidades como Unicamp e PUC/SP, aos poucos, foram se formando grupos de estudiosos da obra desse autor, os quais influenciaram a formação de outros grupos em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (MAINARDES; PINO, 2000).

Salientamos, conforme o apontado por Mainardes e Pino (2000), que no ano de 1984, a editora Martins Fontes publicava a versão brasileira de *Mind in Society* e posteriormente, em 1987, a de *Tought and Language*, obras que permitiram um primeiro acesso às ideias de Vigotski. Já no final da década de 80 e início da década de

90, algumas redes de ensino basearam-se em contribuições desta teoria para a definição de propostas curriculares.

No entanto, seguindo o raciocínio proposto por Facci (2004), Duarte (1996, 2004), Tuleski (2008) e Carmo (2008), atentamos que apesar destas obras serem desenvolvidas por meio das assertivas vigotskianas estas se constituem de uma verdadeira colcha de retalhos da teoria, no qual os editores tiveram grande liberdade, inserindo materiais provindos das mais diversas obras, quer do próprio autor, ou de algum colaborador. O objetivo por trás de tais alterações seriam uma maior clareza do significado do que Vigotski gostaria de conferir ao texto.

Acerca das particularidades deste período Mainardes e Pino (2000, p. 256) apresentam que:

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vigotski, explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana. A rápida difusão das idéias de Vigotski no Brasil nem sempre vai de par a uma compreensão mais profunda do seu pensamento.

A gravidade da situação apresentada pelos autores é corroborada por Newton Duarte, uma vez que este alerta acerca do cenário problemático no qual se converteu a recepção das propostas de Vigotski no cenário educacional brasileiro. Uma vez que, pelos motivos acima expostos, o autor soviético estava e continua se tornando famoso e referenciado entre os educadores brasileiros antes de ser verdadeiramente conhecido por estes, sendo este contato efetivamente efetuado por meio de obras que almejavam “aprimorar” ou facilitar a escrita vigotskiana (DUARTE, 2007). A problemática envolvida em tomar estes fragmentos como reais expoentes, ou como os autores apontam, a referência obrigatória do arcabouço teórico de Vigotski, fica evidente, em uma análise preliminar das mesmas, que se configuram como um apanhado de ideias parciais e provisórias de quem está estudando o autor. Neste contexto, iremos demonstrar algumas das questões por nós levantadas tomando por base as obras *A formação social da mente* e *Pensamento e Linguagem*.

No prefácio da primeira, encontramos que:

O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada da **qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e a qual acrescentamos materiais que nos parecem**

**importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vigotski. [...] Temos, ainda, perfeita noção de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história; entretanto, acreditamos também que, deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorceremos os conceitos originalmente expressos por Vigotski** (COLE et. al., 2004, p. XIV-XV, grifo nosso).

Embora o editor acredite que, ao informar o procedimento metodológico adotado: ora a omissão de materiais *redundantes*, ora acréscimo de outras fontes, não ocasione distorções na teoria de Vigotski, cremos ser infrutífera, e porque não dizer leviana, a sua tentativa de defesa. Como forma de sustentação de nosso posicionamento lembramos que Vigotski é um partidário do pensamento marxista e, sob essa perspectiva, a forma como as ideias são desenvolvidas está intimamente relacionada com a base real da sociedade. Uma vez que, para Marx, “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da riqueza de suas relações reais” (MARX, 2002b, p. 61), como um desdobramento direto desta prerrogativa podemos pensar que: “os conceitos científicos devem ser entendidos no conjunto das obras do referido autor e em relação ao momento histórico vivido por ele” (TULESKI, 2008, p.32). Ou seja, os conteúdos que Vigotski quis trabalhar em vida e o feitio com o qual os cunhou, não é algo de caráter abstrato, ou apenas fruto de seus interesses pessoais, mas está intimamente relacionado com as relações sociais dos homens nos quais serviram de substrato para tais ideias.

De maneira semelhante, neste momento, da obra *Pensamento e Linguagem*, nossa análise será realizada em seu prefácio e introdução, no qual encontramos uma situação deveras desconcertante.

No primeiro, desenvolvido por Hanfmann e Vakar (2008), os autores apresentam que o material que serviu de base para a confecção do referido trabalho, no caso os originais russos, não era muito bem organizado, o qual constava com diversas repetições em seus capítulos, o que, para eles, acarreta que o “desenvolvimento das ideias seja um tanto obscuro” (p. XV). No entanto, por meio dos esforços impetrados por eles, os editores chegaram a uma espécie de consenso de que:

**A repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor contemporâneo deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara.** Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vigotski, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido (...) embora nossa tradução mais compacta pudesse ser considerada uma versão simplificada do original, sentimos que a condensação aumentou a clareza e a legibilidade do texto,

sem qualquer perda quanto ao conteúdo do pensamento ou à informação factual (HANFMANN; VAKAR, 2008, p. XVI, grifo nosso).

O sucesso de tal intento é apontado por Bruner, que assina a introdução da obra, tendo em vista que, para ele, “o pensamento de Vigotski é apresentado de forma tão clara nesta tradução que, neste prefácio, quase não se faz necessário apresentar um sumário de seu trabalho e de sua teoria” (2008, p. IX).

Ou seja, uma forma de texto que, por diversos motivos o tornam de difícil apreensão, pelo processo de compactação, simplificação, converte-se em tão claro que até o prefácio se faz desnecessário. O que se converte em problemático, a nosso ver, é a forma este processo de condensação foi executado. Tendo em vista que, conforme o anteriormente apresentado, tomando por base os esforços desenvolvidos por Tuleski (2008) e Duarte (2000) atentamos que a obra *Pensamento e Linguagem* foi reduzida a menos da metade, tendo em vista que em uma comparação com a mesma obra contida no volume II das *Obras escolhidas*, a tradução espanhola possui 60% de páginas a mais do que as provenientes da tradução inglesa e americana e, em decorrência disso, a versão brasileira.

A retirada de grande parte de uma obra não deve ser um trabalho muito fácil, então, imaginemos que os esforços dos tradutores e editores incidiu sobre os elementos que, na compreensão deles, possam turvar as ideias de Vigotski, a título de exemplo, as diversas digressões de repetições polêmicas, pois seria de pouca utilidade para o público inglês “seguir o curso **ideológico** da obra de Vigotski, através dos terremotos e das tempestades que envolvem a psicologia na União Soviética” (BRUNER, 2008, VII, grifo nosso).

Contudo, em uma tentativa de se perceber o que Bruner poderia considerar como uma perspectiva de cunho ideológico no pensamento de Vigotski, reafirmamos o que ora foi apresentado por Burgess (1995), acerca das grandes ressalvas que se fazia ao pensamento marxista dentro daquele momento histórico. Ou seja, retirar o componente ideológico, poderia se converter em um processo de assepsia do aspecto marxista presente no estudo e, assim, atendendo aos interesses do público de língua inglesa. No entanto, o marxismo para Vigotski não corresponde a simplesmente um aspecto ideológico, mas sim **metodológico**, o qual nos auxilia a compreender o seu próprio movimento de pesquisa.

Um segundo aspecto que devemos levar em conta ao acusar Vigotski de repetições desnecessárias, seria o próprio período histórico em que ele viveu, marcado

por tendências reducionistas. Assim, ao repetir determinados termos a exaustão o autor, provavelmente, estaria reafirmando suas posições, em uma tentativa de não ser cooptado, quer por compreensões que arvoreem no materialismo mecanicista, ou no dualismo cartesiano.

O quadro apresentado começa a ser alterado com a crescente difusão da tradução espanhola das *Obras escolhidas*, sendo desenvolvidas direto dos originais. Neste sentido, Tuleski (2008, p. 25, grifo do autor) apresenta que, a partir do ano 2000, embora tais alterações modificações:

não possam ser ainda consideradas como significativas em termos quantitativos são relevantes qualitativamente. Quando entendidas como um movimento de superação das apropriações “simplificadas” da teoria de Vygotski. Pode-se citar neste bojo a nova tradução da obra *Pensamento e Linguagem* de Vygotski, diretamente do original russo com o título *A construção do Pensamento e da Linguagem*, em 2000, que possibilitou o acesso na íntegra das ideias do autor, sem a “limpeza” ou “seleção” realizada a partir das traduções norte-americanas.

Assim, no prólogo do tradutor de *A construção do pensamento e da linguagem*, ao tratar sobre as repetições, tão malvistas na edição anterior assinala que:

Por outro lado, algumas (não todas!) das repetições devem-se ao próprio estilo polêmico de Vigotski, à forma às vezes sinuosa da sua reflexão, a uma espécie de ansiosa necessidade de demonstrar postulados teóricos com base em matéria empírica, o que torna algumas afirmações Vigotskianas fortemente categóricas. Contudo, ao constatar-se a repetição é necessário que se tenha em vista o contexto em que ela ocorre, pois só assim é possível verificar se o autor cometeu algum lapso ou vício de raciocínio ou a está usando para reforçar algum tipo de reflexão. O segundo caso é o mais comum em Vigotski... (BEZERRA, 2009, p. VII-VIII)

Acerca da relação entre as duas obras, compreendemos que a primeira, feita a partir da tradução estadunidense nos anos de 1980, continha 135 páginas, enquanto que a última, provinda da edição russa possui 496 páginas, sendo que ambas possuem a mesma estrutura e quantidade de capítulos (TULESKI, 2008). A este entendimento acrescentamos as pequenas modificações que a própria obra *Pensamento e linguagem* vem sofrendo, tendo em vista que, sua 4ª edição conta com 194 páginas, 59 páginas a mais que a edição dos anos de 1980.

A importância conferida aos fatos acima assinalados, se converte em assinalar, em que medida, os estudos de Vigotski são apropriados no Brasil e figuram dentro do ordenamento para a Educação Básica, nos quais iremos nos deter nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como tecer algumas notas acerca Linguagem e Códigos e suas tecnologias.

Embora este seja o foco em uma sessão futura da dissertação, convém assinalar que, embora algumas das competências previstas possam ser apresentadas de uma forma que se problematize a realidade existente e assim nos libertarmos de parte da ideologia dominante, a forma de como elas são exemplificadas acabam por minar este potencial, a exemplo: “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p.8). Aqui a utilização de Vigotski pode estar referida ao caráter social da linguagem, ou, conforme apresentado por Burguess (1995), uma utilização de Vigotski para se compreender a função política da mesma. No entanto, em uma leitura em de que maneira essa competência se efetiva em sala de aula, vemos que ela auxilia o aluno na:

análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as *lutas discursivas* em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (BRASIL, 2000,p. 8, grifo nosso).

Percebam, que o mote para a construção dos gêneros artísticos e os mais diversos tipos de gêneros, não remontam a materialidade histórica da sociedade, mas as lutas discursivas, sendo este o mote do documento.

Sendo assim, compreendemos uma visão fragmentada de Vigotski favorece o seu processo de vulgarização e a utilização de sua teoria para legitimar as mais diversas propostas teórico-metodológicas, algumas até que poderiam ser contrárias aos próprios argumentos de Vigotski.

Com efeito, acreditamos que a única maneira correta de se estudar e utilizar Vigotski seria compreendê-lo em meio as lutas que se travavam a sua volta, na Rússia pós-revolução, neste discordamos de Newman e Holzman (2002) quando estes “optam”, por não localizar Vigotski em seu contexto social, “pois ele é inseparável de seu momento histórico, de sua atividade prático-crítica” (p. 174). Se, tal prerrogativa é verdadeira, como acreditamos ser, devemos sim, situá-lo historicamente, não que tal contextualização sirva, ou para um processo que o transforme em uma figura cultuada, ou como um produto alienado de sua época, muito pelo contrário, para que possamos

perceber Vigotski quanto um pensador historicamente datado e quais forças estavam em voga e que serviram como propulsores para o seu pensamento.

Como forma de sustentação de nossa crítica nos arvoramos no estudo apresentado por Davydov e Zinchenko (1995), ao defenderem que o olhar vigotskiano se desenvolveu nos anos de Revolução, refletindo as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas, relacionadas ao entendimento das forças essenciais para a formação pela do gênero humano, só alcançada mediante as condições da nova sociedade socialista.

Como forma de culminância de tudo o que foi por ora apresentado, acreditamos que, somente pela retomada da história de Vigotski conseguiremos efetivar a apreensão de sua teoria, uma vez que, de acordo com Shuare (1990, p. 59), Vigotski introduz o tempo na psicologia, o qual não é algo naturalmente dado, ou despregado de uma realidade objetiva, como o tempo de maturação de uma semente. Para o autor de Orsha, esta variante é compreendida dentro do arcabouço proveniente do materialismo dialético e, em decorrência disto: “o tempo humano é história, quer dizer, o processo de desenvolvimento da sociedade<sup>29</sup>” (SHUARE, 1990, tradução livre, p. 60).

Tal assertiva nos coloca, mais uma vez, contra o movimento modal de parte dos neovigotskianos, que se apropriam da teoria a desvinculando da historicidade do autor, com efeito, acreditamos ser acertada as propostas desenvolvidas por Tuleski (2000), pois uma teoria transladada para outro campo, sem considerar o campo que a fez germinar, pode sofrer um processo de assepsia neutralizadora que autoriza sua vulgarização sem ameaça ou suspeita.

Recuperar a historicidade do pensamento de Vygotski significa, antes de tudo, pensar sua concepção teórica à luz da história, ou seja, como projeto coletivo pós-revolucionário, tal como se faz, sem julgar os acontecimentos como produto de boas ou más intenções dos homens, ou como fruto de equívocos teóricos ou práticos. Neste sentido, Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que deparavam os homens daquele período histórico (TULESKI, 2008, p. 71).

Em segundo lugar, estamos sendo condizentes com a proposta do materialismo histórico, no qual o autor era filiado. Uma vez que Marx e Engels (2007a, p. 32-33), apontam que:

---

<sup>29</sup> “el tiempo humano es historia, es decir el proceso de desarrollo de la sociedad” (SHUARE, 1990, p. 60)

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado.

Desta maneira, diferente da cruzada pessoal apontada por Duarte, ou dos revezes da ocidentalização apontado por Burguess (1995), conceber Vigotski como um pensador soviético consiste na retomada do terreno fértil no qual o seu pensamento pôde germinar. Pois, conforme assevera Luria (1991), retomando os estudos de Vigotski, a tarefa principal para se superar a crise da psicologia seria converter em objeto de pesquisa as formas superiores de atividade humanas de atividade consciente e “enfocá-las da ótica da análise científica, explicar por via causal a sua origem e definir as leis objetivas *a que elas se subordinam*” (p. 6, grifo do texto).

Na compreensão do autor filiado a escola de Vigotski:

As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de *atividade material* surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formam no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e da *linguagem* (LURIA, 1991, p. 9, grifo do texto).

Em outros termos, só conseguiremos compreender as particularidades da atividade consciente do homem, dentre as quais podemos destacar o seu pensamento (estudo), situando, minimamente, o que lhe serviu de substrato, a base material no qual foi gestado. Assim, saliento que, mesmo que o foco de meu estudo não seja a revolução Russa, é de extrema relevância expô-la em seus aspectos mais gerais – os embates provocados pela/na Revolução de Outubro que, ao pretenderem alterar a forma das relações sociais, também o fazem no âmbito da ciência e das artes –, os quais reverberaram sobremaneira na proposta vigotskiana.

### 3 TRABALHO E LINGUAGEM EM VIGOTSKI

No primeiro momento de nossa pesquisa discorreremos acerca de Vigotski, seu histórico e a forma como seu legado chega em terras brasileiras. Agora, tentaremos abordar um pouco mais de alguns aspectos teóricos do autor, trazendo a importância das categorias do *Trabalho* e da *Linguagem*, e a forma como estas duas acabam atuando no processo de desenvolvimento do ser social.

Com esta intenção, começaremos tratando acerca do que se compreende por ontologia e a forma como ela aparece ao longo da história, de início na forma de se perceber o mundo enquanto uma irrupção do sagrado, onde a vida do homem se dá pelo divino. E como o aspecto do trabalho aparece nestas ontologias. Consideramos esta decisão ser acertada, pois embora pareça ser comum para nós ao mencionarmos a ontologia nos referirmos as propostas de Marx, tal como apropriadas por Lukács. A compreensão de Lukács rompe com as perspectivas ontológicas então vigentes, inaugurando uma visão da constituição do mundo e do próprio homem baseadas, não na ação de algum ente divino, mas no homem em relação com a natureza que o cerca.

No segundo momento, discorreremos mais precisamente acerca da centralidade ontológica da categoria trabalho, e as interlocuções existentes nos estudos de Marx, Engels, Vigotski e Lukács e suas repercussões para o desenvolvimento científico. Assim, ao tomar o trabalho, visto enquanto a relação ininterrupta entre o homem e a natureza, como eixo principal para o desenvolvimento do ser, compreendemos sinalizamos uma mudança na importância conferida a história, onde está passa a ser vista enquanto o movimento da base material da sociedade. Em decorrência deste fato, as perguntas e a forma de se respondê-las devem levar em consideração este movimento e a forma que ele modifica as relações dos homens entre si, e destes para com a natureza. Aqui também apresentaremos as formas de se compreender a atividade consciente do homem e como, a perspectiva inaugurada por Vigotski, ao tomar como pressuposto a categoria trabalho, imprime profundas alterações na forma de se apreender este fenômeno.

A terceira parte do capítulo se baseará na máxima de Engels (1983, p. 146, tradução livre), onde o autor assevera que primeiro é o trabalho “e depois dele, e em seguida a par com a linguagem são os dois incentivos mais importantes sob cuja influência tem gradualmente transformado o cérebro do macaco no cérebro do homem,

que, apesar de ser como ele, é muito maior e mais perfeito”<sup>30</sup>. Assim, a primazia é do trabalho e em seguida dos instrumentos criados por ele, em especial a linguagem. Ao retomar tal máxima, objetivamos demonstrar como, a exemplo da linguagem, os instrumentos são gestados e acabam atuando no processo de hominização do homem.

Este caminho se faz necessário para que, no fim deste capítulo, possamos demonstrar os papéis desempenhados, tanto pelo trabalho, quanto pela linguagem no processo de gênese da consciência e, ao tomar estas duas categorias como eixos centrais tecer algumas notas acerca do papel desempenhado pela educação neste processo.

### 3.1 TRABALHO E ONTOLOGIA

Ao perscrutarmos as nuances da categoria *Trabalho*, buscamos inicialmente compreender a raiz de tal termo e o que ele evoca. Neste sentido, Furtado (2011b) sinaliza que este se origina do termo proveniente do latim antigo *tripalium*, comumente atribuído a esse o significado de um instrumento de tortura utilizado para suplicar os escravos.

O trabalho enquanto uma espécie de castigo ou suplicio imposto ao homem em virtude da desobediência pode ser encontrada em algumas expressões religiosas. No livro do Gênesis a necessidade do trabalho é posta quando o homem, ao desobedecer a Deus, come do fruto do conhecimento e abre os olhos. Nas palavras do texto sagrado para os cristãos: “Para o homem ele disse: porque ouviste a voz de tua mulher e comeste da árvore de cujo fruto te proibi de comer, a terra será amaldiçoada por tua causa, com fadiga tirarás dela o alimento durante toda a sua vida”.

Outra representação pode ser encontrada no poema *Trabalhos e Dias* de Hesíodo, no qual o caráter extenuante do trabalho figura como uma punição imposta ao homem por Zeus, tal base pode ser vista na relação entre os mitos de Prometeu e de Pandora. Os quais, em linhas gerais, versam que: Prometeu, filho dos titãs, era um benfeitor da humanidade e enganou a Zeus duas vezes em favor da mesma. Na segunda, roubando uma centelha do fogo celeste – encarado simbolicamente como a inteligência – que era um privilégio de Zeus o trazendo a terra e conferindo aos homens o saber. O

---

<sup>30</sup> El trabajo, en primer lugar, y después de él y enseguida a la par con él el lenguaje son los dos incentivos más importantes bajo cuya influencia se ha transformado paulatinamente el cerebro del mono en el cerebro del hombre, que, aun - siendo semejante a él, es mucho mayor y más perfecto.

pai dos deuses e dos homens, como punição ao homem, pede que seu filho Héstio modelasse a mulher ideal, Pandora (BRANDÃO, 2009).

Consoante ao apresentado por Brandão (2009), sinalizamos que no mito de Hesíodo a raça humana vivia tranquila, ao abrigo do mal, da fadiga e das doenças, mas quando Pandora, por curiosidade feminina abre a jarra que trouxe do Olímpo, dela emergem todas as calamidades que até hoje assolam a humanidade.

Seguindo as prerrogativas sinalizadas por Brandão (2009) e Furtado (2011b), podemos assinalar que o mito de Prometeu e Pandora apontam a necessidade de sofrer e batalhar na terra para obter o sustento, o trabalho aparecendo como um esforço físico que extenua. Embora o trabalho possa ser considerado uma punição, para o poeta grego ele não era uma atividade desvalorizada, ao contrário, o poeta aloca a felicidade e a prosperidade junto ao trabalho, uma vez que este é associado a condição humana e a consciência desta condição.

Optamos por iniciar este momento de nossa discussão por meio dos mitos, pois, de acordo com Eliade (2007 p. 11, grifo do autor), estes narram uma história sagrada; relatando algo ocorrido no tempo primordial, sendo configurada enquanto uma narrativa de criação, apresentando “de que modo algo foi produzido e começou a *ser*”. Para os povos primitivos, aqueles que se defrontavam com diversos fatos inexplicáveis da vida cotidiana, tais como o nascimento, as doenças, a morte, os mitos eram utilizados como um modelo explicativo que legitimava estes acontecimentos, e conferia uma espécie de lógica as vivências humanas. Neste sentido, Eliade (2007) relata que os mitos eram tidos como histórias verdadeiras, histórias que narram a origem de um grupo, tribo ou prática, a qual é legitimada pela própria prática que existe na sociedade. Tendo em vista que estes não narram

apenas a origem do mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje – um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, com determinadas regras. Se o Mundo *existe*, se o homem *existe* é porque os Entes Sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no “princípio”. Mas, após a cosmogonia e a criação do homem, ocorreram outros eventos, e o homem, *tal qual é hoje*, é o resultado direto daqueles eventos míticos, *é constituído por aqueles eventos* (ELIADE, 2007, p.16, grifo do autor)

Podemos perceber que por tal característica a mitologia se configura como uma forma de ontologia, pois explica o fundamento do ser. No entanto, conforme apontam Marx e Engels (2007a), a força motriz da explicação mitológica consiste em

um ideal, a qual faz com que a realidade seja colocada, mais uma vez, de ponta-cabeça onde ao invés dos indivíduos se perceberem enquanto criadores de seu mundo, trata-se somente de uma relação entre a consciência com o objeto, com a verdade. Trata-se somente de uma relação filosófica entre os antigos e o seu mundo, desta forma os autores asseguram que a exemplo da história da Grécia, passa a ser reduzida a uma luta entre abstrações, tais como “o entendimento, o espírito, o coração, a terranidade etc. São esses os partidos gregos. Nesse mundo de fantasmas, apresentado como se fosse o mundo grego, ainda “funcionam [*machinieren*]” personagens alegóricas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 141), onde os desígnios dos deuses passam a determinar as condutas dos homens.

Em outros termos, Lessa (2007) ao retomar os estudos de Lukács demonstra que uma interpretação falseada, uma ontologia fictícia, pode jogar um papel fundamental no desenvolvimento do gênero humano. Uma vez que a mesma fornece uma maneira de compreensão provisória do cosmos que situa o homem em uma determinada relação com o existente, influenciando o desenvolvimento de sua visão de mundo e, deste modo, também influenciando, mais ou menos diretamente, a própria reprodução social.

É oportuno assinalar que nas duas representações mitológicas apresentadas – consoante a bíblia e ao mito grego – o trabalho e o conhecimento andam juntos. A necessidade do trabalho marca o fim da sujeição absoluta do homem aos designios de um ente divino, ou podemos pensar a sujeição as intempéries da natureza. Ou porque os seus olhos foram abertos pelo fruto proibido, ou porque Prometeu trouxe a centelha divina, em decorrência deste processo as necessidades do homem foram modificadas e ele não está mais estreitamente ligado as leis da natureza, mas deve nela trabalhar, a modificar em prol de seu sustento.

No entanto, mesmo que os mitos possam apresentar um fundamento do ser, em outras palavras, uma ontologia<sup>31</sup>, esta não se fundamenta na atividade humana, mas, como apresentado, nas irrupções do sagrado. E assim percebemos o nascedouro de uma ontologia idealista, a qual, para Lukács (2013, p.190), almejava

substituir filosoficamente uma religião em decadência, como no caso da ontologia da Antiguidade tardia, ou foi desenvolvida diretamente a partir de

---

<sup>31</sup> Tonet (2013, p. 13) aponta que a ontologia é o estudo do ser, “isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser”.

pressupostos teológicos, como no caso da ontologia da escolástica, cria necessariamente uma gradação hierárquica das formas do ser, na qual o Ser supremo (Deus), enquanto o mais autêntico dos seres, forçosamente constitui o ápice da hierarquia universal; pense-se na vinculação ontológica da existência de Deus.

Nesta conjectura as premissas do marxismo pouco teriam relação com a ontologia, tendo em vista que está se pautava na metafísica enquanto um dos pressupostos básicos do marxismo se configura a materialidade histórica. Embora Lukács (1968; 2013) reconheça esta questão filosófica, ele, em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, se propõe a demonstrar, “como o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista” (LUKÁCS, 1968, p2), o qual, de maneira diversa da velha ontologia, esta era “purificada do turvamento provocado por categorias lógicas e gnosiológicas, mas também e sobretudo que ocorre a separação inequívoca de pontos de vista ontológicos e pontos de vista axiológicos (LUKÁCS, 2013, p. 190).

Acreditamos que a importância de se começar nossa discussão tomando como base as compreensões ontológicas, bem como acerca do que seria a ontologia se torna interessante pois estes questionamentos estão ligados as balizas para a compreensão da esfera do ser e a própria realidade. Assim, sinalizamos que a ontologia se refere a base da sociedade, uma vez que, todo o conhecimento, toda a percepção da realidade, toma por base as concepções prévias que se tem da mesma.

Em outras palavras, a compreensão da ontologia nos oferece um alicerce, uma vez que explicita os rudimentos teóricos que servirão para pautar uma verdadeira práxis, tendo em vista que,

tem como consequência necessária que esta última, nas suas formas fenomênicas sociais concretas, encontre-se amplamente influenciada pelas representações ontológicas que os homens tem a respeito da natureza. Por sua vez, a ciência, quando apreende com seriedade e de modo adequado a realidade, não pode evirar tais formulações ontológicas; que isso aconteça conscientemente ou não, que as perguntas e as respostas sejam certas ou erradas, que ela negue a possibilidade de responder de maneira racional a tais questões, não tem nenhuma importância nesse nível, porque essa negação, de qualquer modo, age ontologicamente dentro da consciência social. E, dado que a práxis social sempre se desenrola dentro de um entorno espiritual de representações ontológicas, tanto na vida cotidiana, como no horizonte das teorias científicas, essa circunstância por nós referida é fundamental para a sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 92-93)

Consoante Tonet (2013), sinalizamos que as concepções ontológicas não se constituem de construções arbitrárias, ou puramente subjetivas. Antes de tudo, são

produtos histórico-sociais, no qual estão incrustadas as relações do homem com o seu entorno.

Desta maneira, em nossa tarefa de investigar as categorias Trabalho e linguagem presentes na obra de Vigotski, nos apoiaremos fundamentalmente no arcabouço desenvolvido por Lukács, seguindo com Carmo (2008), uma vez que estes identificam a presença de uma ontologia dentro do legado marxiano. Este aporte teórico nos auxilia sobremaneira no movimento da pesquisa, por levar em consideração a origem dos fenômenos, sua natureza, e a função social que os mesmos desempenham (TONET, 2013; CARMO 2008).

### 3.2 O TRABALHO: INTERLOCUÇÕES ENTRE MARX E ENGELS, LUKÁCS E VIGOTSKI.

Conforme o apresentado, atentamos para a existência de dois tipos de ontologia, uma idealista e uma materialista. No entanto, uma outra forma de apreendê-la é pela maneira como os indivíduos se relacionam com o desenrolar do processo histórico. Neste sentido, ao retomar as críticas tecidas por Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, sinalizamos que muitas das concepções de história até o período negavam a importância da relação do homem com a natureza, sendo marcadas por uma visão idealista de história. Nesta perspectiva as mudanças que paulatinamente ocorrem na sociedade são pautadas em modificações no âmbito das ideias, como se, para cada período distinto existiria um conceito, uma ideia central que atuaria como uma espécie de fio condutor para compreendê-lo. Para os autores, estas concepções desconsideraram a base real da história, as relações materiais, ou, quando as levavam em consideração, estas serviam apenas como uma espécie de acessório ao mundo das ideias, pouco tendo relação com o desenvolvimento histórico de uma maneira mais ampla.

Como uma forma de contraposição a tais proposições, e retomando as assertivas apresentadas por Lukács, podemos sinalizar que Marx inaugura um novo tipo de ontologia, a qual eleva a relação do homem com sua materialidade, uma vez que, na perspectiva marxiana:

o primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é sem dúvida, um ato histórico, condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007a, p.50).

Fazendo desta a chave para compreender o desenvolvimento do mundo dos homens, devemos nos basear nas transformações da base material da sociedade, tendo em vista que, deste meio para a satisfação das necessidades, advém novas necessidades. Com efeito “essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (MARX. ENGELS, 2007b, p. 33).

Desta maneira, já se encontram postos os primeiros rudimentos do que seria conceituado como trabalho, o mesmo se configurando na contínua relação entre homem e natureza, na qual este a modifica, adaptando-a as suas necessidades e criando incessantemente o novo. Assim, Marx (2014, p. 211), pressupõe “o trabalho sob forma exclusivamente humana”, pois, por meio dele, o homem diferencia-se sobremaneira dos demais seres existentes, uma vez que os animais reagem as transformações naturais, ou as modificações que estes seres imprimem na natureza, tais como as colmeias das abelhas, as teias das aranhas, a casa do João-de-Barro, são gravadas em suas determinações biológicas, ou dito sob o aspecto ontológico, não passam de epifenômenos do ser orgânico, não indo além de um melhor serviço para a reprodução biológica (LUKÁCS, 2013), “o animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, 2010, p.84).

O homem, por outro lado, não é uno com sua atividade vital, mas faz da mesma um objeto de sua vontade, desta forma, em sua relação com a natureza surge um novo, um material no qual o homem imprime um projeto que já tinha visado,

o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. **E essa subordinação não é um ato fortuito.** Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 2011, p. 212, grifo nosso)

Assim, a principal questão inerente ao trabalho, se refere na intencionalidade deste processo, o trabalho se constituindo no:

processo de que participam o homem e a natureza, processo em **que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.** Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de **apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza** (MARX, 2014, p. 211, grifo do autor).

Desta maneira, ao retomar as assertivas de Lukács (2013, p. 44), atentamos que o trabalho pode ser considerado a categoria ontológica central, uma vez que, somente ele tem,

como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

que se realiza no “âmbito do ser material, um pôr teleológico, enquanto surgimento de uma nova objetividade” (LUKÁCS, 2013, p. 47). Em decorrência deste processo, o mesmo passa a figurar como o modelo de toda práxis social, mesmo que por meio de mediações cada vez mais complexas. O trabalho<sup>32</sup> possui a capacidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução do seu produtor, uma vez que se incorpora no objeto no qual atuou, o convertendo em um meio de produção (MARX, 2014). Este processo inaugura um processo de complexificação, o homem se depara com os frutos de seu trabalho, o analisam e aperfeiçoam, assim a satisfação das necessidades se dá em uma espiral crescente, onde a cada volta, as necessidades são mais complexas, bem como as formas de sua satisfação (MARX, 2014; LUKÁCS, 2013).

A importância de se assumir a centralidade ontológica do trabalho, nos auxilia a toma-lo como base para o entendimento dos outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, o trabalho pode ser visualizado enquanto forma originária. Em outras palavras, o trabalho enraíza uma progressiva diferenciação na vida social, gestando uma multiplicidade de complexos heterogêneos<sup>33</sup>.

Podemos assinalar que, tanto Lukács quanto Vigotski buscam analisar as inter-relações entre os seres biológicos e o ser social. O autor húngaro a faz mediante a gradação ontológica nos níveis de ser. Desta forma,

---

<sup>32</sup> Ao abordar o aspecto do trabalho, devemos ser cautelosos, conforme aponta Lukács (2013), para não fazermos uma apreensão esquemática do mesmo, resumindo toda a forma do agir ao aspecto do trabalho, uma vez que, tendo em vista a dimensão do ser social ele só pode existir em um complexo composto por ele, pela linguagem e pela sociabilidade (LESSA, 2012). No tocante a esta última, assinalamos a imensa distância histórica que medeia as relações de trabalho hodierna com as do homem primitivo, que beirava a animalidade.

<sup>33</sup> Para Escurra (2013) este processo é responsável pela criação do homem enquanto um ser social.

a natureza inorgânica não pressupõe qualquer ser biológico ou social. Ela pode existir de modo totalmente autônomo, enquanto o ser biológico pressupõe uma constituição especial do inorgânico e, sem a interação ininterrupta com ele, não é capaz de reproduzir o seu próprio ser nem por um instante. Do mesmo modo, o ser social pressupõe natureza orgânica e inorgânica e, se não tiver essas duas como fundamento, não lhe é possível desenvolver as suas próprias categorias, distintas daquelas (LUKÁCS, 2013, p. 191).

A transição de um nível de ser a outro ocorrendo na maneira de um salto, o qual, para Lukács (2013), corresponde a uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde, mesmo que a fase inicial contenha determinadas condições e possibilidades das superiores, elas não podem se desenvolver de forma direta. Para ele, “a essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma do ser (LUKÁCS, 2013, p. 46), o qual foi efetivado por meio do trabalho. Tal proposição encontra clara ressonância nas assertivas apresentadas por Vigotski (2009), para ele, uma forma de desenvolvimento não pode ser encarada como a simples continuação direta de outro, muito pelo contrário, ocorre uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento, da conduta regida por princípios biológicos, para a lei histórico-social.

Com efeito, atentamos que o trabalho, juntamente com o advento das leis históricas engendram um progressivo afastamento das barreiras naturais. No entanto, embora possa haver uma distinção ontológica entre as três esferas do ser<sup>34</sup>, elas estão ineliminavelmente articuladas, consistindo em momentos preparatórios, que podem ter ocorrido em um hiato de milhões ou bilhões de anos, nos quais se madura a passagem de uma forma a outra de ser.

Compreendemos que, muito embora Vygotsky (2012) e Leontiev (2004) não tenham tido acesso aos trabalhos de Lukács e vice-versa, percebemos aqui um dos muitos pontos de confluência entre suas teorias, uma vez que os autores soviéticos acreditam que, para se compreender as particularidades do ser humano, ou usando a terminologia lukácsiana, ser social, devemos, sinalizar o processo de evolução biológica das espécies animais até o aparecimento do *Homo Sapiens*, e, por outro lado, apresentar as características do desenvolvimento histórico, graças ao qual, o homem primitivo passa a ser um ser de cultura. Para os autores da Escola de Vigotski, ambos os

---

<sup>34</sup> Retomando o pensamento de Lukács, Gonçalves e Jimenez (2013) asseveram que a relação entre as três esferas se traduz na processualidade humana.

processos, o desenvolvimento biológico e o social atuam de forma separada na filogênese, sendo linhas interdependentes que atuam no desenvolvimento do gênero humano.

Neste sentido, ambos os autores, em sua forma de compreender a nova relação entre o homem e a natureza, se arvoram no pensamento marxiano-engeliano, assim, o ser social é um ser integrado a uma sociedade, a qual se transforma ao longo de sua história, modificando também este ser social.

Com efeito, compreende-se assim as críticas apresentadas por Vigotski e seus seguidores a forma de se explicar até então o surgimento da atividade consciente do homem e a sua progressiva diferenciação do aspecto animal, os quais a caracterizam como, ou filiadas a uma compreensão positivista do homem, enquanto outros remontam as proposições do idealismo, devemos, antes disso abordar um pouco acerca do seu método de trabalho.

Rio e Álvarez (2013) apresentam que, ao seguir o método dialético exige de Vigotski explicitar os conceitos centrais – o objeto conceitual de investigação e suas unidades de análise – bem como, estabelecer as teses que os sustentam, explicando as posições e pondo em relevância as contradições. Para os autores a elaboração dialética de Vigotski segue certas fases de elaboração:

- a) **Exploração e desobjetivação:** configura-se enquanto o primeiro momento da pesquisa, onde Vigotski objetiva revisar a totalidade das produções existentes no novo campo que adentra. Trabalhando com o material proveniente dos mais diversos autores de sua época. Rio e Álvarez (2013, p. 21) apontam:

Sua atitude exploradora o leva a considerar as contradições e divergências como um método, tanto de reconhecimento do problema como de detecção de fontes para sua solução. O faz seguindo a aproximação hegeliana, 'desobjetivando' (desconstruindo, como diríamos hoje) os objetos conceituais ou construtos teóricos anteriores, para reanalisar o que supostamente tratarão de resolver.

- b) **Seleção e visibilizarão:** a fim de perceber melhor os conceitos centrais de determinada teoria e seu significado, Vigotski seleciona as categorias centrais e acentua suas invariantes para conseguir alcançar a bipolarização hegeliana (RIO, ÁLVAREZ, 2013).

- c) **Síntese e superação das contradições:** após radicalizar as posições contrárias Vigotski opera a sua superação, a qual funciona em um processo de afirmação e negação da teoria em prol de uma síntese posterior.

Assim, em seu processo de exploração das produções existentes acerca das particularidades da atividade eminentemente humana, Vygotski (2012b, p. 21, tradução livre) acaba percebendo que

Se olharmos para o aspecto cultural, a base da psicologia pressupunha leis de caráter puramente natural ou puramente espiritual, metafísico, mas em qualquer caso, não há leis históricas. Repetimos novamente: as leis eternas da natureza e as leis eternas do espírito, mas não leis históricas.

Se tratavam de perspectivas a-históricas, as quais, muito embora tratassem acerca da história, se negavam a reconhecê-la, enquanto força motriz para o desenvolvimento do espírito. Ao retomar tais proposições de forma pormenorizada, Vygotski (2012), assevera que, para a primeira teoria, a atividade consciente do homem é fruto direto de sua evolução do mundo animal, como se, as funções psíquicas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade permanecessem imutáveis, as modificações figurando apenas no conteúdo psíquico, “já se podendo observar nos animais todos os fundamentos da consciência humana” (LURIA, 1991, p. 74).

Em contraposição a tais propostas, Vygotski (2012) assevera que o desenvolvimento do gênero humano, não se esgota na simples complexificação da relação estímulo-resposta, como nos estudos pertinentes a psicologia animal, tão pouco pelo progressivo incremento qualitativo das relações. Para o autor soviético, o conhecimento das estruturas das funções rudimentares, aqueles presentes no comportamento animal, nunca poderá nos fazer conhecer, nem a estrutura, nem a atividade das funções, nem seu processo de desenvolvimento uma vez que há, no centro deste processo, um salto dialético, o qual modifica qualitativamente a própria relação entre estímulo e resposta. Em virtude disto, tais funções podem ser consideradas como um indício, não um quadro coerente de todo o processo.

Em outros termos,

Poderíamos formular a nossa dedução, dizendo que o comportamento humano é caracterizado pela mesma peculiaridade qualitativa - em

comparação com o comportamento animal - que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparando à adaptação e desenvolvimento dos animais, já que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade<sup>35</sup> (VYGOTSKI, 2012b, p. 62, tradução livre).

A segunda proposição, encontra uma saída ainda mais fácil, tendo em vista que abre mão das conquistas do desenvolvimento científico e transfere a questão inerente a atividade consciente do homem ao plano espiritual (VYGOTSKI, 2012). Neste sentido, Luria (1991) demonstra que esta corrente reconhecia as acentuadas diferenças entre o comportamento humano e do animal. No entanto, por ser marcada por uma visão dualista de mundo, explicava o desenvolvimento psíquico sem os aspectos inerentes as modificações biológicas/materiais, como se o espírito se desenvolvesse por si mesmo. “Ou bem, como disse outro cientista, poderíamos dizer que a história da cultura é a história do espírito humano” (VYGOTSKI, 2012, p. 33).

Ao assinalar tais questões os estudos de Vigotski encontram grande confluência com as propostas desenvolvidas por Marx e Engels em: *A Ideologia Alemã*, principalmente ao também denunciar que o papel desempenhado pela história é relegado a segundo plano, e não como uma força motriz para o desenvolvimento. Neste contexto, ambas as posições acabam por obscurecer o problema em questão, ou pela negação da importância que o desenvolvimento cultural tem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dito de outra forma, do tornar-se homem do homem, enquanto a outra, dilui a história humana na história do desenvolvimento do espírito (VYGOTSKI, 2012).

Como uma forma de se contrapor a tais prerrogativas, Vigotski e seus seguidores, introduzem uma nova maneira de investigar o problema. Para tais autores: devemos rejeitar as proposições metafísicas, as quais isolam a atividade consciente do homem da vida real. “Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência” (LEONTIEV, 2004, p. 98), uma vez que as particularidades desta atividade são gestadas na tessitura das relações historicamente produzidas pelo conjunto dos homens, as quais acabam por modificar a estrutura de sua própria atividade. Em suma, consoante Luria (1991) as raízes da

---

<sup>35</sup> Podríamos formular nuestra deducción principal, diciendo que la conducta humana se distingue por la misma peculiaridad cualitativa – comparada con la conducta animal – que diferencia el carácter de la adaptación y del desarrollo histórico del hombre comparado con la adaptación y el desarrollo de los animales, ya que el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad (VYGOTSKI, 2012, p. 62).

atividade consciente do homem não deveriam ser procuradas nas peculiaridades da alma, nem no íntimo dos organismos, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas<sup>36</sup>.

Em contraposição a perspectivas dicotômicas, que colocam de um lado o aspecto natural e de outro o social, afiançamos que:

o homem não vive em duas esferas diferentes, não habita, por uma parte do seu ser, na história, e pela outra, na natureza. *Como homem ele está junta e concomitantemente na natureza e na história.* Como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a concebe e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização (KOSIK, 1976, p. 228, grito do autor)

No entanto, até hoje visualizamos o embate com a perspectiva biologicista, que se pauta em uma abordagem científica, sendo realizada mediante estudos de laboratório e comparações entre os seres humanos e os animais superiores. Conforme os estudos apresentados por Lukács (2013), Leontiev (2004) e Luria (1991; 1994), sinalizamos que a hipertrofia da busca de uma solução radicada nos aspectos naturais acaba levando tais investigadores a um beco sem saída, uma vez que os aspectos biológicos podem apenas demonstrar os momentos de transição, a preparação para o salto, mas nunca o salto em si, por meio do qual saímos das determinações biológicas para as sociais. Nesta perspectiva, a principal característica que demarca a diferença entre os desenvolvimentos biológico e social reside no processo de confecção, utilização e apropriação dos instrumentos.

Não queremos dizer com isso que os biologicistas desconsiderem a importância da atividade instrumental, tendo em vista a série de estudos comparativos que estes desenvolvem, na esperança de comprovar as possíveis semelhanças entre os seres humanos e os primatas superiores. Para Lukács (2013), tais intentos não conseguem obter logro, pois, em primeiro lugar, o trabalho humano nasce de sua luta pela própria existência, enquanto que nos experimentos de laboratório os animais superiores – primatas – são alocados em um ambiente em que as questões inerentes a segurança e alimentação não ganham grandes contornos. Em segundo lugar, enquanto que, para o homem, os instrumentos figuram como signos de sua relação com o mundo,

---

<sup>36</sup> Conforme o apresentado por Jimenez e Carmo (2008), toda função psicológica superior, todo o complexo humano, é social.

no polo animal, estes não correspondem aos artífices dos mesmos, uma vez que tais produtos são confeccionados pelo experimentador<sup>37</sup>.

Embora Marx (2014) já tenha preconizado o trabalho enquanto uma estrutura geral, do feitio com o qual o homem interage com a natureza, transformando o existente natural em um *médium*, um órgão de sua própria atividade, o qual passa a acrescer o seu próprio corpo natural é mérito de Engels (LUKÁCS, 2013), o qual, em seu estudo: *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, aloca o trabalho como centro do processo de humanização, do tornar-se homem do homem. Uma vez que, “o trabalho é a primeira condição fundamental de toda a vida humana, até o ponto onde, em um certo sentido, deveríamos afirmar que o homem mesmo foi criado por meio do trabalho<sup>38</sup>” (ENGELS, 1983, p. 142).

No decorrer de sua explanação, Engels (1983) nos convida, por meio de um caso limite – certa raça de macacos antropomorfos em elevado estágio de desenvolvimento, que viveriam em clima tropical, em um local que poderia, hoje, estar submerso no oceano Índico – a perceber em que medida os aspectos biológicos e sociais (mediados pelo trabalho) atuam na constituição do que viria a ser o gênero humano. Em seu exercício intelectual, exorta que tais primatas provavelmente viveriam nas árvores, tendo às mãos a função de se firmar nos galhos, e assim, com o passar do tempo, as mesmas foram pouco a pouco sendo dispensadas do auxílio no ato de caminhar e assim, o homem passara a assumir uma postura cada vez mais ereta. Contudo, o autor assegura: “Para que a marcha ereta, em nossos peludos antepassados, se convertera primeiramente em regra e, com o decorrer do tempo, em necessidade, tinha de ser atribuído para as mãos, entretanto, funções cada vez mais amplas<sup>39</sup>” (ENGELS. 1983, p. 143). Todavia, este momento pode ser considerado uma preparação para o trabalho, pois as transformações morfológicas advindas até então eram regidas pelas leis naturais e fixadas pela hereditariedade.

O processo de trabalho impulsiona um tipo de relação nunca antes vista, por meio dele, o ser não simplesmente reage à natureza, ou passa por transformações para

---

<sup>37</sup> Vigotski (2009) ao analisar os Köhler, apresenta que no que se refere a utilização de um instrumento para a resolução de determinada tarefa, os animais só conseguiam se relacionar com aquilo que está em seu campo de percepção, e apenas neste contexto. Caso contrário, a solução do problema se torna muito difícil, ou até impossível de ser alcançada.

<sup>38</sup> El trabajo es la primera condición fundamental de toda la vida humana, hasta tal punto que, em cierto sentido, deberíamos afirmar que el hombre mismo ha sido creado por obra del trabajo (Tradução livre)

<sup>39</sup> Para que la marcha erecta, en nuestros peludos antepasados, se convirtiera primeramente en regla y, andando el tiempo, en necesidad, hubieron de asignarse a las manos, entre tanto, funciones cada vez más amplias (Tradução livre)

adaptar-se a esta em um processo de especialização, mas a transforma, modifica, altera, deve necessariamente gerar um produto, que, para Marx (2011), se constitui de um material da natureza que foi adaptado às necessidades humanas, passando a servir como vetor da atividade deste sobre a natureza.

Assim, de acordo com Lukács (2013) embora os animais atuem sobre a realidade natural e a transformem, essa ação não ocorre de maneira intencional ou consciente, estando circunscritas ao seu aspecto biológico. O homem, por outro lado, ao nascer, deve, primeiramente, se apropriar do mundo que o cerca, um ambiente composto por objetos e fenômenos, valores-de-uso desenvolvidos pelas gerações precedentes, e as transformações que imprimem na natureza se já existiam antes em sua consciência. Neste sentido, Marx (2011) afirma que:

Quando um valor-de-uso sai do processo de trabalho como produto, participam da sua feitura, como meios de produção, outros valores-de-uso, produtos de anteriores processos de trabalho. Valor-de-uso que é produto de um trabalho torna-se, assim, meio de produção de outro. Os produtos destinados a servir de meio de produção não são apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho. (p. 215)

Neste processo, o homem não entra apenas em uma relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de dada sociedade.

O feitiço que os estudos de Engels influenciaram o desenvolvimento da psicologia sócio-histórica podem ser evidenciados nos estudos desenvolvidos por Leontiev (2004), precisamente em seus textos: *A “Démarche” histórica no estudo do psiquismo humano* e *O homem e a cultura* o autor sistematiza, de forma detalhada o papel que o trabalho desempenha no desenvolvimento da consciência humana, bem como o grau de influência dos aspectos biológicos e sociais neste processo, o qual pode ser visto em dois estágios distintos.

O primeiro compreende a *preparação biológica* do homem, ocorrida entre o fim do terciário e início do quaternário, tendo por representantes os australopitecos, animais com instinto gregário, que eram caracterizados por conhecer a posição vertical, e pela aptidão para algumas operações manuais, o que tornou possível o uso de certo tipo de instrumentos rudimentares (LEONTIEV, 2004).

O segundo estágio, caracterizado pelo surgimento do pitecantropo e o terceiro, com o homem de Neanderthal, podem ser qualificados como estágios de transição para o homem moderno (neantropiano), o qual, de forma diferente do estágio anterior, é marcado pelo início da fabricação de instrumentos, e também formas

rudimentares de trabalho e sociedade (LEONTIEV, 2004). Sendo este fato o propulsor de uma forma diferente de evolução.

No entanto, Leontiev (2004) salienta que, até este período, a formação do homem estava ainda submetida às determinações biológicas, em outras palavras, ela se traduzia por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração por meio da hereditariedade. Desta maneira, afiançamos que, no período de transição, as leis biológicas e sociais passam a atuar na transformação dos indivíduos, contudo, “nestes estágios intermediários, as novas leis sociais se manifestam, relativamente pouco” (LEONTIEV, 2004, p.173), limitadas ao processo de desenvolvimento biológico. Convém salientar que as duas formas de desenvolvimento tornam-se interdependentes, enquanto os aspectos inerentes a questão da influência social só alcançam aquilo que a maturação biológica possibilita, o ser que será humano, passa a se transformar por meio do trabalho e da comunicação pela linguagem que este suscitava, os quais gerarão uma série de transformações na constituição anatômica deste mesmo homem, “do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (LEONTIEV, 2004, p. 280). Ou seja, do desenvolvimento social.

Do outro lado da fronteira, isto é, do homem em formação, a atividade de trabalho estava em relação estreita com a evolução morfológica. Deste lado da fronteira, isto é, no homem “terminado”, **a atividade de trabalho desenrola-se independentemente do seu progresso morfológico.** (ROGINSKI apud LEONTIEV, 2004, p. 174, grifo nosso)

Por meio da perspectiva de Leontiev (2004), assinalamos que a passagem para o homem, neantropiano o aparato biológico já se encontra formado, e com isso as limitações impostas pela esfera biológica são superadas. Com efeito, tais assertivas não se configuram como uma oposição entre os aspectos biológicos e sociais, uma vez que, Vygotski (2012) e Leontiev (2004) acreditam que, para que o ser possa desenvolver as formas superiores de conduta<sup>40</sup> precisa ter certo grau de maturação biológica.

Percebemos a mudança do elemento que promovia o desenvolvimento, se por um lado tínhamos os aspectos inerentes as forças da natureza, agora, no ser humanizado pelo trabalho<sup>41</sup>, passamos a ser circunscritos as determinações das leis

---

<sup>40</sup> Também conhecidas como Funções Psicológicas Superiores, as quais são exclusivamente humanas.

<sup>41</sup> Lima (2009), ao retomar os estudos apresentados por Marx informa que, o trabalho modifica o próprio homem, transformando-o de ser biológico em ser social. Desta forma, da atividade vital do homem origina-se uma nova esfera do ser.

histórico-sociais. Tal fato faz com que o homem doravante, o ser humanizado pelo trabalho, passa a seguir as determinações das leis histórico-sociais, a qual gesta significativas modificações no processo de autoprodução do homem e na forma como este se relaciona com a natureza em busca da satisfação de seus carecimentos vitais.

Neste sentido, Marx (2010,85) advoga que o animal, ou um ser preso a suas determinações biológicas produz

apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe reproduzir segundo a medida de qualquer species (MARX, 2010, p. 85)

É neste processo de produção que encontramos o trabalho, uma vez que este, consoante Lukács (1968) consiste precisamente em ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente, em sua produção unilateral. O ser humano, por outro lado, consegue produzir universalmente, transforma seus próprios carecimentos em perguntas e sofisticada sua forma de satisfação.

Na esteira do pensamento marxiano Lukács (1968) e Leontiev (2004) evidenciam que o momento essencialmente separatório do trabalho, tem início pelo processo de fabricação de instrumentos. No entanto, esta produção só pode ser efetivada mediante a “atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com os outros membros de uma dada sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80). Em suma, o trabalho é, portanto, mediatizado desde sua origem, tanto pelo instrumento que produz, como pela sociedade na qual está inserido de uma maneira mais geral.

Neste sentido Lukács (2013, p. 56-57), exorta que, o pôr do fim, a ideação do trabalho, nasce das necessidades humano-sociais, no entanto,

para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não é alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser

social, exatamente aquele campo por nós designado como investigação dos meios.

Em outros termos, sinalizamos que a essência do trabalho consiste neste processo, por meio do qual um projeto ideal alcança sua realização material, o “pôr pensado de um fim transforma a realidade material” (p.53), inserindo na realidade algo radicalmente novo. Em decorrência deste processo assinalamos que, deste pôr teleológico surge uma objetividade inteiramente diferente dos elementos, uma vez que o gênero humano, ao se defrontar com a realidade natural não a apreende segundo suas propriedades imediatas, nas palavras do autor húngaro, “das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si” (p. 53), mas em uma série de relações totalmente novas, por meio do qual dos elementos existentes na natureza, o homem possa produzir algo inteiramente novo. A título de exemplo, quando o homem primitivo confecciona o machado de pedra, no momento em que ele escolhe uma ao invés de outra pedra, ele deve reconhecer o nexos entre as propriedades do material e a sua posterior utilização concreta.

Percebamos que os instrumentos aqui ocupam uma dupla função, tanto evidenciam aquilo que os objetos querem dizer em si, quanto apontam para as novas conexões, novas possibilidades impostas pelo desenvolvimento histórico. Com efeito, conforme Lukács (2013), assinalamos que no processo do trabalho, a finalidade, o advento do produto, dita os meios para sua produção. No entanto, ao estudarmos o processo de trabalho, devemos percebê-lo em sua continuidade histórica, que, para Vygotski (2012) se configura enquanto apreendê-lo em movimento, assim, o conhecimento mais adequado que fundamenta a utilização dos meios é, muitas vezes, na esfera do ser social, mais importante do que a satisfação das necessidades. Uma vez que, para Marx (2014, p. 213), a ferramenta pode ser vista enquanto uma coisa, ou complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho, o qual lhe serve para dirigir sua atividade a este objeto, desta forma faz-se de algo existente na natureza um órgão de sua própria atividade, “um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu corpo natural”, os quais, mesmo que não guardem nenhuma relação direta com a situação existente, sendo postos a serviço da adaptação ativa do ser social, esta, para Vygotski (2012), é uma característica fundamental das formas superiores de conduta.

Neste sentido, para continuar o traçado da importância desempenhada pelo trabalho no processo de humanização, deveremos explicitar um pouco mais acerca da

importância da atividade instrumental, tendo em vista que a confecção das ferramentas, por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, o trabalho desempenhado com a preparação dos mesmos já não se configura com uma atividade motivada pelo aspecto biológico (imediato).

Assim, é pouco provável que o uso de ferramentas, que difere essencialmente da adaptação orgânica não geste o surgimento de novas funções, ou novos comportamentos, aos quais, Vigotski (2012) denomina como conduta superior.

Desta forma, podemos retomar a centralidade que o trabalho ocupa dentro do processo de humanização, tendo em vista que, por meio dele o homem criará os instrumentos e signos que o auxiliarão no domínio tanto da natureza, quanto do próprio seu comportamento ou de outrem. O trabalho pode ser encarado como o vetor para compreendermos o ser social enquanto sua historicidade. Em decorrência deste fato afiançamos que toda função psicológica superior é social.

### 3.3 OS INSTRUMENTOS E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Até agora esperamos ter conseguido explicitar como o trabalho – visto enquanto categoria fundante do ser social – rompe com a esfera meramente orgânica, criando algo de completamente novo, por meio do qual o homem ao transformar o meio natural passa a modificar sua própria natureza (ENGELS, 1983; LUKÁCS, 2013). A efetivação de tal processo se dá mediante a utilização dos instrumentos, os quais proporcionam aos seres humanos um aumento significativo do seu raio de atividades (LIMA, JIMENEZ, CARMO, 2008). Com efeito, continuaremos explicitando a tensão entre o biológico e o social, o qual se constitui no fio condutor deste capítulo, tentaremos explicar mais acerca do papel da confecção dos instrumentos e sua utilização, bem como o feitiço com que ele se internaliza na conduta humana.

Nestes termos, os instrumentos, ou os meios de trabalho são, para Marx (2014, p. 213), uma coisa, ou complexo de coisas

que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tinham em mira.

Tais objetos se configuram como os meios de trabalho, os quais, diferente dos demais animais que se utilizam de objetos existentes na natureza, o homem confecciona seus objetos de trabalho, Marx (2014) assinala que, embora a utilização de instrumentos já seja encontrada em germe em algumas espécies de animais, a sua fabricação se constitui em um processo eminente humano, este sendo definido enquanto “*a toolmaking animal*”, ou um animal que faz instrumentos de trabalho, os quais, conforme o que já foi explicitado, se constituem de vetores da atividade humana, por meio dos quais este, não apenas a natureza externa, como também a própria natureza humana.

Na esteira desta compreensão, assinalamos que a condição básica da atividade instrumental humana consiste no uso perene dos instrumentos, o qual possibilitou a construção correlata de uma imagem também perene de sua forma de utilização, este processo instaura, para Furtado (2011b), o elemento primordial da consciência, uma vez que transforma o instrumento em instrumento de trabalho. Para o autor,

A transformação do instrumento em instrumento de trabalho significou o seu reconhecimento e a sua conceituação (consciência). A partir dessa condição, o instrumento de trabalho ganha condição simbólica e o trabalho instaura uma nova relação do ser com a natureza: a consciência da transformação da natureza em benefício próprio. A relação primordial permite novas generalizações e a constituição de um repertório (cultura) a partir de novas intervenções na natureza (FURTADO, 2011b, p. 43).

Ao se utilizar os instrumentos como instrumentos de trabalho, de uma forma intencional, instaura, no âmbito do ser social, a possibilidade de uma conceituação acerca de sua ação, ou a forma como se deve agir, o que gesta um progressivo afastamento das barreiras naturais.

Lukács (2013), assinala que este ato, a escolha da pedra, se apresenta extremamente simples, quando visto exteriormente, no entanto, ao pensarmos em sua estrutura interna percebemos o quão complexo ele é, uma vez que aí se inaugura a escolha entre as alternativas, as quais poderão obter logro, ou não. Eu posso idealizar e confeccionar um machado que utilize o algodão ao invés da pedra com o intuito de que ele corte madeira, contudo, no confronto com o objetivo posto, este instrumento não se mostrará útil. Assim evidenciamos que existem na pedra características que carecem no algodão que possibilitam que o primeiro seja usado para o corte.

A peculiaridade da alternativa, ao se escolher a pedra ao invés do algodão enquanto um material para a confecção do instrumento de corte, aquela não é apenas utilizada como um instrumento de trabalho, mas, para que se converta em um melhor meio de trabalho, passa por um processo de refinamento mediante a elaboração ulterior. Neste sentido, compreendemos que “a alternativa revela ainda mais claramente, a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (LUKÁCS, 2013, p. 71).

A possibilidade de escolher entre alternativas por si só, já se trata de uma faculdade humana, tendo em vista que está se configura como um ato consciente, sendo para Lukács a categoria mediadora, por meio do qual o espelhamento da realidade se converte em um fator que auxilia na construção dos instrumentos.

Como uma possível reverberação subjetiva destas alterações na realidade objetiva, sinalizamos que a transformação do mundo material, mediante a utilização dos instrumentos, estabeleceu as condições necessárias para as transformações na própria atividade reflexa do homem, e a sua posterior transformação em atividade consciente (RIVIÈRE, 2002).

No entanto, embora o trabalho e a confecção dos instrumentos subvertam em parte a relação do homem para com a natureza, da adaptação as determinações naturais presentes nos animais, para a transformação da natureza as necessidades humanas, nestes casos podemos perceber um afastamento das barreiras naturais, as quais podem retroceder, mas não serem suprimidas como um todo, uma vez que para Marx (2010), a natureza se configura como o corpo inorgânico do homem.

Com efeito, o instrumento, entendido como uma materialização da influência humana sobre a natureza, nos possibilita uma forma de compreender o mundo e a maneira como o gênero humano se relaciona com a realidade objetiva, tendo em vista que Marx (2014, p. 214) defende que o papel do instrumento para a compreensão das estruturas sociais extintas, adquire importância semelhante a que as estruturas fósseis exercem para o estudo das espécies animais já extintos. Tendo em vista que, “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”. Neste entendimento, os meios de trabalho se configuram, tanto como formas de se medir o desenvolvimento da força de trabalho, como explicitam as condições sociais no qual o mesmo é realizado. Na esteira destas proposições, sinalizamos que Lukács (2013, p. 59), afirma que: “uma ferramenta pode,

com uma análise correta, não só revelar a história da própria ferramenta, mas também desvendar muitas informações sobre o modo de viver, quem sabe até sobre a visão de mundo etc., daqueles que as usaram”, de tal modo, no âmbito do ser social, sinalizamos que, mesmo “o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo” (LEONTIEV, 2004, p.90), mas é efetivada tendo por base a aquisição da experiência e da prática social.

Ao se apropriar de tais proposições os autores da Escola de Vigotski apontam que a *démarche* histórica deveria tornar-se o princípio condutor de toda a edificação sobre a atividade consciente do homem. Segundo Leontiev (2004), as contribuições mais substanciais da dita proposta radicam que, por meio dela se introduziu na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo e o processo de reorganização dos mecanismos naturais em decorrência da evolução sócio-histórica do homem. Para o autor, Vigotski acreditava que tal reorganização seria o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura no decurso de seu contato direto com outros representantes do gênero humano.

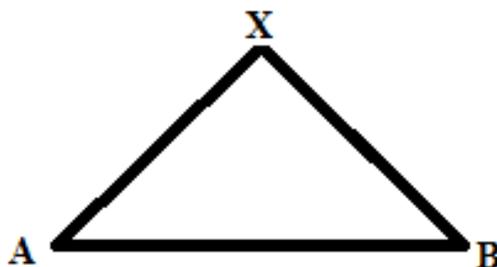
As reverberações desta relação no ser humano são devidamente analisadas por Vygotski (2012), no entanto, antes de prosseguir reiteramos que, a principal diferença do homem para os demais animais, em relação a atividade instrumental, consiste no fato de que estes retiram objetos da natureza e o utilizam de maneira circunstancial, ao contrário do homem que o utiliza de forma perene, ou mesmo o confecciona com um intuito preestabelecido.

Exortamos que a raiz de toda a atividade instrumental consiste na mediação, o objeto criado pelo homem, que determina as ações para as quais este objeto vai servir. Objetos estes que, em contrapartida, se transformam em estímulos que o auxiliarão no domínio de sua própria conduta. Em outros termos, o homem passa a determinar sua a sua forma de ação em virtude dos meios artificialmente criados por ele, quer em um aspecto material, quer espiritual. Assim, enquanto na esfera animal visualizamos uma relação linear, onde este se relaciona diretamente com a natureza e dela retiram os elementos necessários para sua subsistência, a atividade humana, mediada pelos instrumentos provoca uma triangulação, ou seja, conforme o esquema abaixo. Onde *A* representa o homem, *B* a natureza e *X* os instrumentos confeccionados pelo homem.

Neste sentido, conforme o apontado por Vygotski (1991; 2012) e Leontiev (2004), nos animais percebemos uma relação associativa direta, um reflexo entre os

estímulos *A* e *B* e a resposta que eles evocam. O homem, por outro lado, em meio a seus carecimentos, desenvolve os instrumentos, *X* com o qual chega ao mesmo resultado. Assim, em lugar de termos a relação direta *A – B* se estabelecem novas conexões:

**Figura 1- Associação direta e uso do instrumento**



Fonte: Elaborado pelo autor

desta forma visualizamos os momentos *A-X* e *X-B*, os quais se configuram na ação de se utilizar o instrumento e com este agir sobre a natureza. A preparação e utilização dos instrumentos, não são ações diretas, exigindo uma série de procedimentos auxiliares, em outras palavras, conforme Luria (1991), a separação em várias operações, alternativas, as quais consistirão na sucessiva complexificação da estrutura da atividade.

Percebemos assim que a separação entre a atividade biológica geral e as ações humanas não é determinada imediatamente pelos motivos biológicos, mas dirigida pelo objetivo consciente, o qual só adquire sentido com a comparação destas ações com o resultado final, para Luria (1991, p. 77, grifo do autor): “O surgimento de várias ‘operações’ auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a *mudança radical* do comportamento, que é o que representa uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*”, o espelhamento da realidade na consciência.

Lukács (2013) ao retomar os postulados marxianos assevera que a pedra escolhida como um instrumento se configura como um ato de consciência, não tendo mais uma relação de caráter puramente biológico, assim, a confecção dos instrumentos se ocorre mediante a observação e a experiência, em outras palavras, por meio do espelhamento e a sua elaboração na consciência, por meio do qual acabam por ser reconhecidas na pedra certas propriedades que a tornam adequada, ou inadequada para determinada função. Assim, somente a partir de seu uso posterior, o processo ganha sentido.

De tal modo, as alternativas que orientam a confecção e utilização dos instrumentos de trabalho, os quais passam a se desenvolver em um movimento em espiral, são sempre pautados em circunstâncias de uma atividade concreta, quer se trate da utilização de um machado de pedra, com suas limitações e potencialidades, quer o uso do motosserra. Percebam que, em aspectos práticos, tanto o machado de pedra, quanto o motosserra exercem mesma função, são utilizados para o corte. Por outro lado, o raio de ação que o homem pode cobrir ao se utilizar do motosserra é bem maior do que aquele conseguido com o machado de pedra. No entanto, se nos fosse possível efetuar o processo de faturação deste instrumento, retirando dele os procedimentos que o foram refinando no decurso histórico, teríamos como a base de seu desenvolvimento, o instrumento que primeiro teve sua tal função seria o machado de pedra, o qual auxilia o ser humano no domínio da natureza.

No entanto, no processo de efetivação do trabalho o homem não deve dominar apenas o ambiente natural, como também aspectos de sua própria conduta, se apropriar e internalizar os objetos e as significações que existem culturalmente, deve se apropriar dos signos. Com efeito, Vygotski (2012), advoga que a invenção e o emprego dos signos, em qualidade de meios auxiliares para a solução de uma determinada tarefa, pressupõe uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas, sendo a característica principal de ambos os conceitos radica no papel que estes desempenham da adaptação da conduta. Assim, o papel do signo pode ser considerado análogo ao papel que as ferramentas desempenham em uma operação de trabalho, sendo está a função instrumental do signo.

De maneira análoga a função das ferramentas, que atuam no processo de mediação do homem com a natureza, o signo também atua no processo de mediação, mas não em relação a algo externo, mas sim, interno ao sujeito, por meio do qual o homem domina a própria conduta ou a conduta de outro (VYGOTSKI, 2012).

Na tentativa de melhor aclarar, as modificações que o uso do signo exerce na atividade humana; assim como Vigotski, nos utilizaremos de uma fórmula extrema e simplificada, que consiste na anedota do Asno de Buridan<sup>42</sup>, na qual somos apresentados a um asno faminto, que, preso aos ditames biológicos, se encontre em

---

<sup>42</sup> Famosa anedota utilizada pelo físico, filósofo e religioso francês Jean Buridan (1300 – 1358). A este se atribui o exemplo chamado “asno de Buridan”, onde um asno, ao encontrar-se entre dois montes iguais de feno, a uma mesma distância, morreria de fome. Tendo em vista que a presença de duas alternativas iguais o impediria de agir, pois não saberia qual monte de feno comer primeiro. No entanto, mesmo a forma deste exemplo seja famosa por Buridan, na literatura existem quem o atribua a Aristóteles ou Dante (VYGOTSKI, 2012), só que, ao invés de utilizar um asno se utilizam de outro animal.

igual distância de dois montes de feno, situados a igual distância, a direita e a esquerda. Nessa cena, o referido animal morrerá de fome, imóvel, já que os estímulos que atuam sobre ele são iguais e apontam para direções opostas. Em outras palavras, o aparato biológico não conferiu ao animal formas de resolver tal questão.

Se nesta condição ideal o asno padeceria pela fome, o que aconteceria ao homem? Vygotski (2012), aponta que alguns pensadores afirmavam que sofreria o mesmo destino do animal. Enquanto outros, afirmam que o homem seria o mais depreciável dos asnos e não uma coisa pensante se ele padecesse do mesmo destino em circunstâncias semelhantes.

Com efeito, o homem, ao se encontrar em situação semelhante ao da personagem da anedota, recorre a ajuda de estímulos auxiliares, introduzidos de maneira artificial, como, por exemplo, na sorte. O movimento de jogar uma moeda e escolher determinado caminho dependendo do resultado. Este processo, aparentemente tão simples, provoca mudanças significativas na atividade humana. Ao radicar sua decisão à sorte, o homem introduz na situação novos estímulos auxiliares e lhes confere a função de alterar sua própria conduta, mas que não guardam relação objetiva com o problema em questão, Cara (C) – Direita (D), Coroa (C') – Esquerda (E). Se sair C o homem seguirá pelo caminho D, se sair C' o homem seguirá pelo caminho E. Percebam que, neste exemplo, é o próprio homem que cria essa relação entre os estímulos, criando uma situação artificial por meio dos estímulos suplementares. A situação problema não foi alterada, mas sim a forma como o homem passa a determinar a sua conduta (VYGOTSKI, 2012).

Conseguimos perceber que este processo de assemelha a escolha entre alternativas apresentada por Lukács (2013), uma vez se caracteriza enquanto um ato de consciência, baseada em uma previa ideação, e no espelhamento da realidade, por meio da qual o homem estabelece sua ação. Em um momento posterior ao lançamento da moeda o indivíduo é confrontado com o resultado de sua ação, escolhendo o caminho correspondente, D ou E. Quando o indivíduo compara a sua previa ideação com o resultado de sua ação ele comprova se este instrumento conseguiu lograr ou não seu objetivo. Em caso positivo, ele pode ser mantido, caso contrário tentará perceber quais qualidades lhe carecem para um desenvolvimento posterior. No caso deste exemplo, qualquer escolha obteria êxito, pois impeliria o homem ao movimento, ao contrário do asno que estava fadado a imobilidade.

Conforme Vigotski, é oportuno salientar, que mesmo sendo o homem aquele que fez a relação C–D, C’–E, não coube a ele a escolha de sua ação, mas sim a um agente externo, no caso a sorte. Em suma, a história do asno de Buridan, confirma que existe um princípio semelhante que rege as condutas humanas e a dos animais, mas a qualidade dos estímulos que determinam a conduta humana é muito mais variada, ao passo que, nos permite sinalizar que a origem social desta nova estrutura, não surge no interior do organismo, não se inventa por meio de alguma característica espiritual presente no homem, mas se forma necessariamente mediante a comunicação do homem com o seu meio, um processo, por si só, mediatizado (LEONTIEV, 2004).

Assim, visualizamos, a construção daquilo que, por definição se constitui do signo, um estímulo artificialmente criado pelo homem, por meio do qual ele é capaz de dominar a própria conduta ou a de outrem, ao passo que inauguram um fator fundamental para o desenvolvimento do ser humano, o qual consiste na interiorização “dos instrumentos e dos signos pela conversão dos sistemas de regulação externa (instrumento, signos), em meios de regulação interna de *auto regulação*”<sup>43</sup> (RIVIÈRE, 2002, p.42, tradução livre, grifo do autor), tendo como consequência, a ampliação de suas capacidades de memorização, percepção, atenção, entre outras funções psicológica. Assim, afirmamos que a atividade mais fundamental do ser humano, o qual o diferencia sobremaneira do animal sob um aspecto psicológico, é o processo de *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos, e o seu posterior processo de interiorização, os quais modificam dialeticamente a própria estrutura da atividade da conduta externa.

O processo de *significação* está intimamente relacionado, não apenas à confecção dos instrumentos, mas principalmente, a sua manutenção enquanto um instrumento de trabalho, uma vez que este possibilitou a internalização do instrumento na consciência, tendo como decorrência a instauração de uma mudança na relação do homem com a natureza, uma vez que o homem, ao se libertar dos ditames da natureza passa a ter consciência das alterações que impele a mesma em benefício próprio.

Na tentativa de aclarar a tensão existente entre os conceitos de signo e instrumento Vigotski propõe três teses: a similaridade entre ambas as formas de atividade; a diferença das estruturas e estabelecer a relação psicológica real entre uma e a outra:

---

<sup>43</sup> de los instrumentos y de los signos por la conversión de los sistemas de regulación externa (instrumento, signos) en medios de regulación interna de *autorregulación* (RIVIÈRE, 2002, p. 42, grifo do autor)

- a) **A similaridade entre ambas as formas de atividade:** as semelhanças entre o signo e a ferramenta radicam na função mediadora que é comum em ambos. Assim, do ponto de vista psicológico ambas podem ser alocadas na mesma categoria, uma vez que por meio do signo, o homem interfere na conduta de outro, sendo que, tanto em um caso, como no outro a função mediadora aparece em primeiro plano, conforme a figura abaixo:

**Figura 2 – Mediação, uso das ferramentas e Signos**



Fonte: Elaborado pelo autor

- b) **A diferença das estruturas:** a principal diferença entre o signo e a ferramenta se encontra no objeto com o qual cada uma vai trabalhar, enquanto a ferramenta está orientada para o controle da natureza, o signo se orienta para o objeto psicológico. Nos termos de Vygotski (2012, p. 94, tradução livre):

Através da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve causar umas ou outras alterações para o objeto. É o meio da atividade exterior do homem dirigido para modificar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica: é o meio que o homem usa para influenciar psicologicamente, seja em sua própria conduta, bem na dos outros; é um meio para a atividade interna, visando dominar o próprio ser humano: o signo é orientado para dentro<sup>44</sup>.

- c) **A relação entre as duas estruturas:** demonstra que o domínio da natureza e o domínio da conduta estão intimamente relacionados, no

<sup>44</sup> Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (VYGOTSKI, 2012, p.94).

momento que o homem, por meio do trabalho, executa alterações na natureza externa, tais modificações repercutem em sua própria natureza.

Desta forma sinalizamos que a

aplicação de meios auxiliares e ao passo que a atividade mediadora reconstrói a raiz toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas altera a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como para o outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior (VYGOTSKI, 2012, p. 95, tradução livre, grifo do autor)

Este processo gesta uma diferenciação das vias colaterais, onde no primeiro caso, nos deparamos com estruturas objetivas, os objetos e corpos materiais, enquanto que, no caráter do signo, nos deparamos com vias compostas por operações psíquicas.

Como um desdobramento desta analogia entre signo e instrumento, conseguimos inferir, que de maneira semelhante, a forma como os instrumentos determina todo o mecanismo da operação do trabalho, que por meio dele conseguimos refazer muitos aspectos da forma como os povos antigos viveram, assim também é o feito do signo<sup>45</sup>, do qual depende todo processo (VYGOTSKI, 2012).

Sinalizamos assim, que as funções psicológicas superiores não se caracterizam como um desenvolvimento direto das funções psicológicas inferiores, tendo características próprias, inerentes a nova esfera do ser que ela ocupa. Compreendemos assim um progressivo afastamento das barreiras naturais e um desenvolvimento cada vez mais social do ser, tendo em vista que esta só pode retroceder, jamais desaparecer completamente (LUKÁCS, 2013). Com efeito, ao analisar as diferenças entre tais funções o que podemos perceber é um processo de superação<sup>46</sup>, onde as funções psicológicas inferiores não são liquidadas, no sentido de deixarem de existir, mas passam por um processo de negação dialética, alguns aspectos

---

<sup>45</sup> Ao perceber a função do signo reiteramos a questão da centralidade ontológica do trabalho, o primeiro signo é a linguagem, que se converte em um meio de enunciação e compreensão social. Para que se exista algo a ser enunciado, este algo precisa ser confeccionado, o qual é possível por meio do trabalho. Desta forma, consoante Lima e Jimenez (2011), afiançamos que no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre homem e natureza, mediada pela sociabilidade, objetivando transformar os objetos naturais em valores de uso. Enquanto na linguagem, ou nos signos de uma forma geral, atuam as teleológicas secundárias, as quais visam influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas tarefas.

<sup>46</sup> Vigotski, ao utilizar o termo superação se arvora na perspectiva de Hegel. No sentido de recordar o duplo significado que a expressão alemã “*snimati*” (superar). “Entendemos esta palavra, em primeiro lugar, como ‘*ustranit-eliminar*’, ‘*otritsat-negar*’ e dizemos, segundo isto, que as leis estão anuladas, ‘*uprazdneni-suprimidas*’, mas para a mesma palavra significa também ‘*sojranit-conservar*’,...” (VYGOTSKI, 2012, p. 118), percebemos assim que a palavra superação tem um duplo sentido negativo e positivo, de destruição ou conservação.

da antiga estrutura são negados, enquanto outros são desenvolvidos, em outros termos, mesmo que de uma maneira oculta algumas das particularidades das funções elementares ainda existem na nova estrutura da atividade (VYGOTSKI, 2012, MOLON, 2010).

Em sua relação com o mundo natural o signo, a princípio, se caracteriza sempre como um meio de relação social, uma forma que o ser social tem de influenciar a outros, e só depois a si mesmo. Vygotski (2012, p. 147, tradução livre):

.... as funções psíquicas superiores eram antigamente externo. Se é verdade que o signo era originalmente um meio de comunicação e só mais tarde se tornou um meio de conduta da personalidade, é completamente evidente que o desenvolvimento cultural é baseado no uso de signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa<sup>47</sup>.

Neste processo de transição, a linguagem ocupa papel central, sendo a principal responsável pela mediação nas relações sociais, sua função se caracterizando como a comunicação social, por meio da qual as descobertas feitas por cada indivíduo em um determinado período histórico, não ficavam restritas a ele, mas são socializadas com o grupo ao qual faziam parte. Para Furtado (2011a), essa espécie de consciência coletiva, é fruto da vivência humana enquanto um ser em sociedade. Posteriormente, o repertório linguístico acumulado possibilitou a retenção na memória destes conteúdos, o que possibilitou a sua transmissão a gerações subsequentes. Por meio da linguagem os instrumentos de trabalho passam pelo processo de significação, criando-se as condições necessárias para o estabelecimento da cultura humana.

Este processo dialético, entre o que pode ser considerado como externo ou interno pode ser sinalizado a partir da lei de dupla formação apresentada por Vigotski. Segundo Lima, Jimenez e Carmo (2008), toda função do desenvolvimento cultural do indivíduo aparece sempre em dois momentos, primeiro como categoria interpsicológica, entre as pessoas, da relação; e, depois, como categoria intrapsicológica, dentro do próprio indivíduo.

Desta forma, de acordo com Molon (2010), tudo aquilo que é intrapsicológico no sujeito, ou seja, as funções psíquicas superiores, foi antes de tudo,

---

<sup>47</sup>... las funciones psíquicas superiores fue antaño externo. Si es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación y tan sólo después pasó a ser un medio de conducta de la personalidad, resulta completamente evidente que el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y que su inclusión en el sistema general del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa (VYGOTSKI, 2012, p. 147).

interpsicológico, o signo sendo o exemplo mais evidente desta lei, se caracterizando inicialmente como sendo um meio para a comunicação, que depois se converte em uma forma para se regular o comportamento. Vygotski (2012, p. 150, tradução livre) conceitua esta lei nos seguintes termos:

... toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas ao passo, naturalmente, a partir do exterior para o interior, que altera o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas<sup>48</sup>.

Ao demonstrar o meio de internalização do signo, Vygotski (2012), se utiliza da gênese do gesto indicativo na criança, o qual, para o autor se caracteriza como a base de todas as formas superiores de comportamento.

Neste exemplo, o gesto indicativo, no primeiro momento, nada mais era que um movimento fracassado, que visava a obtenção de algum objeto. A criança tenta conseguir um objeto que está distante dele e movimentava suas mãos no sentido de obtê-lo.

No segundo momento, caracterizado quando a mãe, percebe a demanda da criança e a ajuda a conseguir o que ele quer, gesta profundas modificações na atividade humana. A tentativa de alcançar o objeto se converte no gesto indicativo, pois a forma como de efetivação do objetivo é alterada, ao invés de se conseguir por se só falha, mas em compensação se produz uma reação que que influem em outra pessoa, no caso, a mãe. Em outros termos, sinalizamos que “... se modifica a função do próprio movimento, de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, se converte

---

<sup>48</sup>... toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar a tesis expuesta como una ley, pero al paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las autênticas relaciones humanas (VYGOTSKI, 2012, p. 150)

em um meio de relação; a apreensão se transforma em uma indicação” (VYGOTSKI, 2012, p. 149, tradução livre)<sup>49</sup>.

Seguindo a perspectiva de Vigotski, afirmamos que a criança é a última a ter consciência desta relação entre o gesto e a ação, seu significado e funções, que estas são determinadas, primeiramente na relação objetiva e pelas pessoas que a cercam. O gesto indicativo começa a assinalar o movimento daqueles que a rodeiam, só mais tarde se converte em um gesto indicativo, permeado pela intencionalidade, para a própria criança. Vigotski, ao modificar uma tese marxiana afirma que, a natureza psíquica do homem advém de suas relações sociais, as quais são interiorizadas e convertidas em estruturas da personalidade.

Com efeito, reiteramos que a hominização é um fator natural, próprio da espécie humana, sendo transmitida em decorrência da hereditariamente. No entanto, para que o candidato a humanidade se humanize, em outros termos, a humanidade do homem, provém do um processo histórico, não se acumula em genes mas sim do contato com o outro, que lhe auxilie no processo de internalização da riqueza produzida pela humanidade, a qual fará parte de sua personalidade. Consoante ao apresentado por Lima, Jimenez e Carmo (2008) todo indivíduo singular necessita se apropriar das objetivações genéricas produzidas pela humanidade ao longo da sua história para poder constituir-se enquanto ser humano. A formação do homem, vem a ser o que é em si, somente por meio daquilo que ela significa para o outro.

Assim, Vigotski em seu texto acerca d'*A transformação socialista no homem*, aponta que o indivíduo só pode existir enquanto um ser social, enquanto membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a curso de seu desenvolvimento histórico. A composição de sua personalidade, de seu ser, e a estrutura de seu comportamento está intimamente relacionada a evolução social, cujos aspectos principais são determinados pelo grupo no qual está inserido, a completa constituição psicológica dos indivíduos só pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo, sendo a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, aponta que os serem os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem, sendo que este representa um fator determinante na formação destes.

---

<sup>49</sup> ... se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el apresamiento se transforma en una indicación (VYGOTSKI, 2012, p. 149).

Percebam que até agora temos tratado do papel que os signos têm para o desenvolvimento da personalidade e que, ao problematiza-lo, Vigotski se utiliza de uma analogia com as ferramentas, a construção dos instrumentos que, ancorados em Marx, também apresentam repercussões dentro do sujeito, atuando na formação de sua personalidade. É importante frisar esta questão pois muitos autores apontam que o caráter da atividade instrumental se configura como a principal diferença entre as teorias de Vigotski e Leontiev, gerando uma cisão entre as teorias dos autores. No entanto, com base no acima exposto, sinalizamos que as proposições de Vigotski servirão como base para a construção da noção da atividade de Leontiev.

Tal fato é comprovado por Shuare (1990), uma vez que a autora aponta que Vigotski encontrou o conceito de atividade produtiva, ou trabalho, em sua obra *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, o qual é depois apropriado e desenvolvido por Leontiev, mais precisamente na obra *Bases psicológicas do jogo pré-escolar*, onde tomando por base as ideias de Vigotski e Elkonin, Leontiev formulou pela primeira vez o conceito de “atividade dominante” (SHUARE, 1990).

Acerca da importância da teoria da atividade, Piccolo (2012) frisa que, para Leontiev, o conceito de atividade objetiva a explicitação dos processos psíquicos como sendo derivados da relação do homem perante a realidade objetiva, fato este que vêm a coadunar na compreensão da consciência enquanto um produto histórico mutável. Neste sentido, o objeto de análise da teoria da atividade não se converte em entender o sujeito ou o meio de maneira isolada, mas sim enquanto um processo dialético, onde tanto o sujeito quanto o seu meio são transformados, compreendendo o trabalho enquanto a protoforma da atividade humana.

Nestes termos, a atividade seria encarada enquanto uma forma de se concretizar a mediação, face a realidade externa, “representando o principal nexos de nosso enraizamento ao mundo, na medida em que possibilita a satisfação de nossas necessidades físicas, materiais, espirituais e culturais” (PICCOLO, 2012, p 285).

Desta forma, sinalizamos que, se a formação do ser humano ocorre por vias da mediação social, os avanços do capitalismo, trouxeram um grande desenvolvimento da produção material, no entanto, na mesma medida, trouxe consigo a divisão progressiva entre as esferas do trabalho espiritual e material. Assim, de acordo com Leontiev (2004, p. 126), quanto maior for este hiato, “menos capaz é o homem de reconhecer no primeiro, a marca do segundo”, percebendo as duas nuances como parte de um todo, tal processo gesta um desenvolvimento distorcido do potencial humano.

Não importa qual característica particular e definidora do tipo psicológico humano que tomemos, seja nos períodos iniciais ou recentes do desenvolvimento do capitalismo, em todos os casos nós encontraremos sempre um significado e um caráter duplos em cada característica crucial. A fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade (VYGOTSKY, 1930, p.7).

Com Marx (2010), sinalizamos que essa deformação do desenvolvimento ocorre, pois, o homem, o trabalhador, encerra a sua vida no objeto de trabalho, o qual por ele deve ser significado e apropriado, uma vez que o objeto de trabalho pode ser encarado como uma objetivação da vida genérica do homem:

Quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2010, p.85, itálico do texto).

Em outros termos Marx (2010) apresenta que processo de cisão, faz com que o trabalhador se torne cada vez mais dependente de uma forma determinada de trabalho, muito unilateral, na qual o homem não se torna capaz de apropriar da riqueza materializada na cultura, sendo reduzido, tanto corpórea, quanto espiritualmente a condição de máquina.

Se não existe uma natureza humana dada pelo aspecto biológico, se o processo de desenvolvimento humano ocorre mediante a apropriação das riquezas culturalmente produzidas, sinalizamos que a formação do indivíduo se dá, sempre, dentro de um processo educativo. Por meio do qual o homem se apropria dos conhecimentos científicos, formando os conceitos, o indivíduo amplia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FACCI, 2004; AITA; FACCI, 2011).

Em linhas gerais, o desenvolvimento dos conceitos está intimamente relacionado ao desenvolvimento e aquisição da palavra e o seu poder de discriminação e generalização do mundo sensível efetuada por meio da mediação. Uma vez que, os conceitos se caracterizam como noções gerais sobre algo, alguma coisa, seu desenvolvimento parte de uma realidade composta por uma pluralidade de estímulos

desordenados, composto pelos mais diversos objetos presentes na realidade sensível a seu posterior processo de ordenação seguindo nexos objetivos, erigidos pelas leis sociais.

Em decorrência deste processo, passamos das leis mais diretas, de relações mais próximas (como cachorros, gatos, colher, garfo), para conceitos mais genéricos (como animais, mamíferos, talheres), os quais, para Luria (1994), acabam por enriquecer substancialmente nossas concepções. Assim, nas palavras do autor, compreendemos que:

A filosofia marxista vê na transição da significação material do objeto para a significação do conceito abstrato não um processo de empobrecimento ou ascensão do abstrato, mas um processo de enriquecimento ou ascensão autêntica ao concreto, se por *concreticidade* entendermos a riqueza das ligações em cujo sistema o conceito inclui o referido objeto (LURIA, 1994, p.36)

Desta forma, podemos diferenciar a formação dos conceitos, em duas categorias distintas, os conceitos cotidianos, aqueles que nascem da relação do sujeito com o seu entorno imediato, no qual as generalizações se dão por meio da experiência prática. Para Vigotski (2009, p. 229) “não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais”, e os conceitos científicos, por outro lado, estão para além destes, inserindo o indivíduo e o objeto em um complexo sistema de determinações lógico verbais. A criança ao chegar na escola já vem com alguma forma de entendimento, rudimentos de conceitos prontos de sua vida cotidiana, capacidades para fazer algo.

Ao retomar os estudos propostos por Facci (2004), Tuleski (2008) e Aita e Facci (2011) corroboramos com as autoras ao reconhecerem que a escola é um *locus* privilegiado para a apropriação do conhecimento científico, por meio do qual o homem se apropriará de seu legado enquanto representante do gênero humano, uma vez que este espaço se caracteriza como promotor para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que auxilia a criança no processo de apropriação dos signos – os mediadores culturais –, que irão auxiliar no autodomínio e controle dos indivíduos, em outros termos, o processo de tornar-se homem do homem.

Na perspectiva defendida pelas autoras, no processo da formação de conceitos já estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios embrionários, o desenvolvimento mental da criança ocorre sob a influência constante da

mediação, por meio da linguagem, entre a criança e os adultos. O desenvolvimento, mediante a apropriação do mundo, se converte no fundamento de toda a atividade consciente do homem, por meio do qual ele supera as limitações impostas pela esfera biológica. Em suma, por meio da apropriação da cultura, o candidato a humanidade se humaniza, construindo uma subjetividade baseada na realidade concreta (AITA; FACCI, 2011).

### 3.4 TRABALHO, LINGUAGEM A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Neste estudo, começamos nossa explanação sobre o trabalho, e trilhamos uma rota que nos permitiu consubstanciar a relação entre trabalho e linguagem em Vigotski, a partir das elaborações do autor sobre instrumentos e signo. Tais passos alicerçaram o caminho que nos leva a compreensão de Vigotski a respeito da linguagem e de que forma esta categoria atua no processo de gênese da consciência. Assim, antes de discutir de forma pormenorizada as particularidades da linguagem, devemos frisar que, coube a Engels postular de forma coesa, a real e justa medida da vinculação entre as duas categorias, trabalho e linguagem, aquele ocupando o primeiro lugar, na relação entre fundante e fundado<sup>50</sup>.

Sinalizamos assim, que o desenvolvimento da linguagem se configura como a segunda condição principal que levará ao desenvolvimento da atividade consciente do homem (LURIA, 1991). No entanto, tal afirmação não se refere a uma gradação cronológica. Ser primeiro, o fundante, não significa ser anterior, mas sim, portador das determinações essenciais que constituirão o ser social (TONET, 2012). Primeiro temos o trabalho, a transformação da natureza mediada pela sociabilidade, depois, mediante a criação do produto, temos a linguagem, maneira pela qual os demais membros de determinado grupo social se apropriam daquilo que foi produzido. Assim, de acordo com Marx e Engels (2007b), a linguagem pode ser considerada tão antiga quanto a consciência,

a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim

---

<sup>50</sup> De acordo com Lima e Jimenez (2011, p. 76), a linguagem se relaciona com as necessidades colocadas pelo trabalho para refletir o real na consciência do homem. “Ao mesmo tempo, realiza uma importante função em relação às posições teleológicas secundárias, consistindo no instrumento para influenciar outros indivíduos, agindo sobre a consciência humana”.

mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens (p. 53).

Percebemos assim que, a grosso modo, a função da linguagem é a comunicativa. Para Vigotski (2009, p. 11) ela é, “antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”, sendo composta por um sistema de códigos, por meio dos quais é possível designar objetos, ações, qualidades e as possíveis inter-relações entre quaisquer uns desses aspectos. Por meio da qual o homem consegue transmitir as informações assimiladas pela experiência acumulada pelas gerações precedentes (LURIA, 1991).

Para Vigotski (2009) e Luria (1991), a linguagem não existe nos animais, tendo surgido mediante o processo de transição à sociedade humana. Nas demais espécies do reino animal, não percebemos o emprego sistematizado dos signos, aos quais comporão o sentido da palavra, do símbolo, da linguagem, uma vez que “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p.10). Assim, se forçarmos um entendimento de uma linguagem animal, a mesma nunca designa coisas, não distingue ações, nem qualidades, podendo ser considerada como um epifenômeno do ser orgânico, onde o animal experiente, ao perceber o perigo emite algum som gutural para o resto do bando, ele não comunica aos demais membros o que viu, nos se utiliza dos signos, mas os contagia com a sensação que teve ao ver o potencial perigo, este processo sendo uma das formas mais primitivas de comunicação. Neste sentido,

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2009, p. 11),

Uma vez que este gesta um afastamento entre o homem e a natureza, com o surgimento da relação “sujeito-objeto”.

Lukács (2013, p. 127, grifo do autor), ao retomar os postulados de Engels, advoga que o distanciamento das barreiras naturais cria a base imprescindível, “dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem. (...) os homens *tinham algo para dizer* um ao outro. A necessidade cria seu órgão correspondente”. Neste contexto:

O homem sempre fala “sobre” algo determinado, que ele extrai de sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que isso é posto como objeto que existe de maneira independente, segundo – e aqui a distância aparece ainda mais intensamente, se isso é possível –, empenhando-se por precisar cada vez o objeto em questão como algo concreto; seus meios de expressão, as suas designações são de tal modo constituídos que cada signo pode figurar em contextos completamente diferentes. Desse modo, a reprodução realizada através do *signo linguístico se separa dos objetos designados por ele e, por conseguinte, também do sujeito que o expressa, tornando-se expressão intelectual* de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser aplicados de maneira similar por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (LUKÁCS, 2013, p. 127, grifo nosso).

Com efeito, conforme as assertivas desenvolvidas por Lukács (2013), Vygotski (2012), Vigotski (2009), sinalizamos que o trabalho, gesta um distanciamento real entre o sujeito e o objeto, a qual passa a ser comunicável por meio da linguagem se convertendo em um patrimônio da sociedade. Desta forma, a palavra em si, passa a não se referir a um objeto isolado, mas a toda uma classe de objetos, “por essa razão, cada palavra e uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 9), a qual só lhe é conferido sentido se o indivíduo para aqueles que compactuem do significado dos códigos linguísticos de determinado grupo, não por acaso, que houveram diversos povos primitivos que foram designados por estrangeiros como *mudos*, por serem incapazes de se comunicar (LUKÁCS, 2013).

Ao se debruçar sobre os estudos a respeito da linguagem, Luria (1991), demonstra que, de maneira semelhante ao que ocorre no problema da atividade consciente do homem, a linguagem também é objeto de inúmeras hipóteses e teorias, dentre as quais, podemos destacar algumas que consideram a linguagem como uma manifestação do campo espiritual, atribuindo-lhe uma origem quase divina.

Para Luria (1991), tais teorias são muito vagas e omitem o fato de que a linguagem é especial, uma forma simbólica de existência. Outras teorias, por outro lado, ao se filiarem as tradições naturalistas, tendem a considerar a linguagem como fruto da evolução biológica, interpretando como formas primitivas de linguagem a formas de comunicação dos animais. Seguindo a perspectiva do autor, destacamos que tais concepções são marcadas por um reducionismo, o qual não auxilia uma compreensão mais detalhada acerca da linguagem. Para o autor, seria necessário a busca de sua origem, não em um aspecto espiritual, ou as particularidades da atividade cerebral, mas perceber que “*as condições que originam o fenômeno devem ser procuradas nas*

*relações sociais de trabalho, cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural a história humana*” (LURIA, 1991, p. 79, grifo do autor), uma vez que, ao fazer frente as proposições biologizantes, sinalizamos que um desenvolvimento não pode ser tido como a simples continuação direta de outro, como se da experiência do contágio proporcionada vivenciada pelos animais, estivesse os rudimentos da linguagem humana, ao se relacionar estas duas esferas, frisamos a existência um salto, materializado pela mudança do “*próprio todo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social*” (VIGOTSKI, 2009, p. 149, grifo do autor).

Em consonância com os escritos do autor soviético, sinalizamos que Lukács (2013), de maneira semelhante ao que ocorre com a categoria trabalho, a linguagem também se consumou no feitiço de um salto, da dimensão natural para a social, no entanto, retomamos que ao tratar de um salto, o percebemos enquanto um processo lento, cheio de idas e vindas, “cujos primeiros começos permanecerão desconhecidos para sempre, ao passo que, com a ajuda do desenvolvimento das ferramentas, podemos estudar e, dentro de certos limites, abarcar” (LUKÁCS, 2013, p. 129) *a posteriori* o conjunto de sua orientação e desenvolvimento.

Com efeito, ao tentarmos nos apropriar das características da linguagem, devemos perceber que suas funções primordiais não residem em seu caráter fônico, o se expressar por meio de palavras, mas sim por meio do emprego funcional do instrumento psicológico, do signo, o qual corresponde ao processo de fala humana (VIGOTSKI, 2009), enquanto a condição de um instrumento psicológico, percebemos que as características da linguagem vão sendo paulatinamente alteradas, desenvolvidas em decorrência de sua utilização e o constante contato com a esfera do social, gerando certo refinamento em sua estrutura geral. Em outros termos, consoante Lukács (2013), a linguagem se desenvolverá de forma ininterrupta, em virtude de sua relação com o trabalho, a divisão do trabalho e a cooperação, tornando sua estrutura cada vez mais rica e maleável, na medida em a complexificação do processo de trabalho necessita ser comunicada.

Neste sentido, coube a um dos seguidores de Vigotski, Luria (1986; 1991) evidenciar o processo de desenvolvimento da linguagem no gênero humano. Segundo o autor, em um primeiro momento, a palavra estava estritamente enlaçada com a prática, isolada desta não teria uma verdadeira existência independente, só sendo possível compreender o seu significado dentro da situação em que esta surgiu, ou dito de outra maneira, a palavra possuía um caráter *simpráxico*. Em um segundo momento, depois de

milhares de anos de aperfeiçoamento deste instrumento, a palavra se emancipa do terreno da prática, virando um sistema autônomo de signos, os quais necessitam apenas uns dos outros para serem compreendidos, passando a figurar em um sistema *sinsemântico*.

Assim, conforme o explicitado, a linguagem se constitui em uma das funções psíquicas superiores, as quais, tem por característica principal, o fato de serem processos mediatos, uma vez que incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo o emprego de um signo como o meio principal para a orientação e o concomitante domínio dos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2009). Vale ressaltar que, a utilização desta faculdade opera uma profunda reorganização na atividade consciente do homem, imprimindo nesta, ao menos três mudanças básicas:

Em primeiro lugar, conforme o apresentado, o afastamento entre sujeito e objeto gestado pelo processo de trabalho, a unidade e não identidade, e estes últimos ganham certas especificidades que só fazem sentido por meio do contato social. Ao se denominar objetos, ou os fenômenos do mundo exterior com uma palavra, ou conjunto delas é possível discriminar estes objetos, dirigir a atenção sobre eles e conservá-los na memória, criar um protoconceito. Para Vigotski (2009, p. 161), no processo de formação de conceitos o signo é a palavra, que tem a princípio, papel de meio para a formação de um conceito e posteriormente, se converte em seu símbolo. Como resultado o homem, consegue se relacionar com tais objetos mesmo em sua ausência (LURIA, 1991).

Em segundo lugar, quando, por meio da linguagem, deslocamos nossa atenção para determinado tipo de objeto, neste processo, não apenas o discriminamos enquanto um ser em si, como também o atribuímos certo valor e funcionalidade, ou seja, abstraímos as propriedades essenciais destes, ao relacionar as diversas dimensões perceptíveis em categorias. Para Luria (1991, p. 80, grifo do autor), tal possibilidade de assegurar o “processo de *abstração e generalização* representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência”.

Neste contexto, o signo linguístico se converte em um meio para a análise e classificação de objetos e fenômenos, os quais se formam ao longo de toda a história social da humanidade. Tal fato, confere a linguagem a possibilidade de se converter não apenas em um meio para a comunicação – sua função principal – como também um veículo para o pensamento, assegurando a transmissão do sensorial ao racional, no que se refere a percepção do mundo.

Fundamentados nas prerrogativas acima apontadas, Luria (1991) advoga que estas duas características a linguagem se convertem em um veículo para a terceira característica principal da mesma no processo de formação da consciência. Uma vez que a linguagem é o principal veículo para a transmissão da informação, ela forma a terceira via para o desenvolvimento da consciência, que consiste na apropriação da experiência acumulada sócio-históricamente, dos instrumentos e das formas de se relacionar com a natureza modificados pelo trabalho. A linguagem pode ser considerada como um instrumento mediador, pois auxilia o indivíduo a

dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais, e que a *linguagem é realmente o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência* (LURIA, 1991, p.81, grifo do autor).

Caracterizada pela apropriação da riqueza historicamente acumulada. Assim, o indivíduo ao nascer não nasce em um mundo natural, mas um mundo mediado por instrumentos e signos gestados pelas gerações anteriores, devendo, em seu processo de humanização se apropriar de tal legado, a qual ocorre mediante o contato, por meio da linguagem.

Ao pensarmos na forma como a linguagem atua neste processo de percepção do mundo, devemos tratar um pouco da forma como os conceitos, formas de se categorizar o mundo são desenvolvidos, uma vez que, para Vigotski (2009), a formação de conceitos começa na mais precoce fase da infância, uma vez que, neste momento somos já apresentados, tanto aos objetos, quanto ao que eles irão apresentar um amadurecimento posterior, na puberdade.

Convêm salientar que o processo de formação dos conceitos não ocorre de uma maneira passiva, por meio do simples vínculo associativo entre um determinado estímulo e a resposta, como nos animais. O domínio do conceito, pode ser correlato ao domínio da palavra, ou em outras palavras do signo, por meio do qual o indivíduo passa a estar apto a se afastar dos ditames impostos por sua natureza biológica, subordinando o seu comportamento a sua própria vontade.

Nestes termos, acerca da relação entre a linguagem e a formação de conceitos Vigotski (2009, p. 170), esclarece que:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceito é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

Se, o signo é uma estrutura social, podemos compreender que, ao contrário de perspectivas que versem sobre a preponderância da maturação biológica para o desenvolvimento do indivíduo, o conceito se constitui por uma via de desenvolvimento ulterior, radicada fora do indivíduo, é assim que os problemas que o meio social coloca para este indivíduo em processo de constituição, vinculados a projeção deste, quer em um aspecto pessoal, profissional, cultural se constituirão de uma amalgama que terá por função “reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

Por outro lado, em locais em que o meio não seja capaz de oferecer aos indivíduos problemas correspondentes, não se aumente a suas exigências, ou o grau de abstração necessária para a solução dos problemas existentes, o pensamento do adolescente não consegue desenvolver todas as suas potencialidades, não conseguindo atingir as formas superiores, ou as atinge com um considerável atraso.

Desta forma, ao seguir as proposições de Vigotski (2009) podemos sinalizar por meio de que vias ocorre o processo de formação dos conceitos na criança, a qual pode ser dividida em três estágios básicos:

O primeiro, se caracteriza pela formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, momento no qual a criança se depara com um amontoado de objetos, mas ainda não tem os recursos para discriminá-los, sendo auxiliada por um adulto que apresenta a está um novo conceito. Para Vigotski (2009), neste momento o significado da palavra corresponde a um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações infantis são concatenados em uma imagem mista.

Vigotski (2009) advoga que, neste estágio, a ação da criança revela uma tendência a associar, a partir de uma única impressão os mais diversos elementos presentes no objeto, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desdobrada, em outros termos, é como se a criança substituísse a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos, uma vez que, confunde a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Em meio a este processo, o

significado atribuído a criança para algumas palavras pode condizer com o significado para o adulto, as quais facilitarão o seu processo de comunicação.

Na segunda fase deste estágio, assinalamos que as leis puramente sincréticas da percepção, do campo visual e a organização da percepção da criança desempenham um papel decisivo, tal formação se configurando na base para as relações espaciais e temporais de determinados elementos do cotidiano imediato, nas palavras de Vigotski (2009, p. 177), nesta primeira fase, o essencial é que a criança não se oriente pelos vínculos objetivos, mas pelos vínculos subjetivos que sua percepção lhe sugere. Em outros termos, “os objetos se aproximam em uma serie e são revertidos de significado comum, não por sua força dos seus próprios traços destacados pela criança, mas da semelhança que entre eles se estabelece na impressão da criança”.

Já a terceira fase corresponde ao momento em que a imagem sincrética corresponde a um conceito, formando-se a partir de uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, aqueles unificados pela percepção da criança.

O segundo estágio, para Vigotski (2009) conduz a formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre as diferentes impressões concretas e a unificação e a generalização de objetos particulares, percebemos que tal estágio encontra íntima relação com a segunda característica da linguagem, que consiste nos processos de generalização e abstração, uma vez que, no desenvolvimento da criança, este estágio corresponde ao processo de ordenamento e sistematização da experiência por parte da criança.

Assim, se o estágio anterior era marcado pelo pensamento sincrético, neste os diferentes objetos concretos são categorizados em grupos comuns, o objeto entrando em relação com todo um grupo, tal estágio pode ser denominado de pensamento por complexo, onde advém uma espécie de vínculo funcional, em outros termos, sinalizamos que “o mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição” (VIGOTSKI, 2009, p. 180).

A segunda fase do pensamento por complexo, consiste na combinação de objetos e impressões concretas em grupos especiais de fenômenos, comumente chamado de coleções, onde os diferentes elementos concretos se combinam com base em uma complementação mútua, formando um todo constituído a partir de partes heterogêneas (VIGOTSKI, 2009).

Para o autor, a diferença principal entre a forma de pensamento por complexos, daquele associativo consiste no fato da não inclusão na coleção de exemplares repetidos. Entre os vários grupos se incluem os exemplares únicos para representarem todo um grupo de objetos. Ao invés de sinalizarmos uma associação por semelhança, percebemos uma associação por contraste.

Assim, se as imagens sincréticas se baseiam nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com sus objetos, se o complexo associativo encontra substrato na semelhança recorrente entre os traços de determinados objetos, a coleção se baseia nos vínculos objetivos que são estabelecidos pela relação entre a criança e o seu meio social, percebam que ocorre o caminho para uma posterior sistematização, de impressões difusas a um processo de maior refinamento e organização. No entanto, no pensamento por complexo ainda não existe uma distinção entre os traços da coleção (VIGOTSKI, 2009).

Ao diferenciar o pensamento por complexo dos conceitos propriamente ditos, Vigotski (2009, p. 187) exorta que:

à diferença do conceito, o elemento concreto integra o complexo como unidade real direta com todos os seus traços e vínculos fatuais. O complexo não se sobrepõe aos seus elementos como o conceito se sobrepõe aos objetos concretos que o integram. O complexo se funde de fato aos elementos concretos que o integram e que estão interligados.

Tal fusão presente no complexo se constitui no elemento de junção, no traço mais substancial do pensamento por complexo em geral e do em cadeia em particular, a qual, culminará no desenvolvimento do pseudoconceito, onde o processo de generalização poderia surgir tomando por base um conceito, a utilização funcional do signo, mas ainda está submetida aos ditames do pensamento por complexo.

Percebam que o desenvolvimento desta forma de atuação por parte da criança não se dá exclusivamente por meio de sua maturação biológica, ou por algum tipo de propriedade espiritual específica da criança, muito pelo contrário, o desenvolvimento dos complexos infantis, para Vigotski (2009) não ocorre de forma espontânea, mas se dá por meio da apropriação que a criança faz da palavra usada pelo adulto, que se configura como uma forma de materialização no individual de uma relação que é social.

Podemos assinalar que, é por meio da comunicação verbal, da linguagem, que o adulto pode determinar o caminho por onde irão se desenvolver os processos de

generalização, assim, mesmo que a criança não copie *ipsis litteris* o modo de pensar, de compreender o mundo do adulto, destas ela assimila os significados prontos das palavras, bem como um protótipo da forma em que pode relacionar os complexos. Nesta conjectura, percebemos que o indivíduo, antes de ter o domínio de determinado conceito começa a utilizá-lo, em virtude da prática social, para Vigotski (2009, p. 198-199),

O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra.

Visualizamos assim, conforme Lukács (2013), a forma como a linguagem auxilia no processo de reprodução social, uma vez que esta se configura como o único complexo social capaz de tanto atuar no processo de mediação do homem para com a natureza, quanto dos homens entre si (LIMA, JIMENEZ, 2011).

Assim, na esteira das proposições de Lukács (2013) retomadas por Lima e Jimenez (2012) conseguimos assinalar que a linguagem, por meio do processo da educação exercem uma função primordial para a reprodução do ser social.

Ao retomar as particularidades do processo de reprodução, Lukács (2013), exorta que, similarmente a reprodução em termos biológicos, a qual é responsável por manter a existência de uma espécie, no entanto, diferente desta, que está pautada nos aspectos biológicos, o processo de reprodução do ser social, embora tenha como base também a natureza, é uma natureza diferente, humanizada pela ação do homem, palco no qual o processo de reprodução/humanização ocorre. Assim, o homem passa a deixar de “encontrar as condições de sua reprodução ‘prontas’ na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana” (LUKÁCS, 2013, p. 171).

Com isso podemos sinalizar que, as modificações na base material da sociedade, acarreta alterações tanto na forma como o homem se relaciona com a natureza na tentativa de garantir sua subsistência, quanto nos veículos para esta reprodução.

A relação imediata, natural, necessária, do homem com o homem é a *relação do homem e com a mulher*. Nesta relação genérica *natural* a relação do homem com a natureza é imediatamente a sua relação com o homem, assim como a relação do homem é imediatamente a sua relação com a natureza, a sua própria determinação *natural*. Nesta relação sua relação com a natureza, a sua própria determinação *natural*. Nesta relação *fica sensivelmente claro* portanto, e reduzido a um *factum* intuível, até que ponto a essência humana veio a ser para o homem natureza ou a natureza [veio a ser] essência do

homem. A partir desta relação pode-se julgar, portanto, o completo nível de formação (*die ganze Bildungsstufe*) do homem. Do caráter desta relação segue-se até que ponto o *ser humano* veio a ser e se apreendeu como *ser genérico*, como *ser humano*, a relação do homem com a mulher é a relação *mais natural* do ser humano com o ser humano. Nessa relação se mostra também até que ponto o comportamento *natural* do ser humano se tornou *humano*, ou até que ponto a essência *humana* se tornou para ele essência *natural*, até que ponto a sua *natureza humana* tornou-se para ele *natureza*. Nesta relação também se mostra até que ponto a carência do ser humano se tornou carência *humana* para ele, portanto, até que ponto o *outro* ser humano como ser humano se tornou uma carência para ele, até que ponto ele, em sua existência mais individual, é ao mesmo tempo coletividade (*Gemeinwesen*) (MARX, 2010, p. 104-105, grifo do autor).

Por meio das assertivas de Lukács (2013), sinalizamos que neste excerto o termo “natureza” se apresenta como um conceito de valor, o qual designa a intenção espontânea e voluntária do homem de realizar, em si, as determinações do gênero humano. Neste sentido, enquanto que os animais estão afeitos a sua natureza biológica, o homem se relaciona com os ditames de uma natureza mutante, social, as peculiaridades inerentes ao ser social, a sua forma de reprodução enquanto gênero podem ser vistas enquanto permeadas pelo complexo da educação o qual, para Lima e Jimenez (2011), consiste na mediação entre a individuação e a generalidade, o caráter social a ela inerente consistindo em uma das especificidades da esfera ontológica a qual o ser humano pertence. Assim, em contrapartida da esfera orgânica, na qual a reprodução se refere a reposição do mesmo, no ser social se consiste em um produzir incessante do novo. A sociabilidade não pode ser vista enquanto um processo estático, mas produzida pelo conjunto dos homens em seu eterno devir.

Assim, enquanto os animais “aprendem” unilateralmente como responder as modificações do ambiente, a educação humana consiste em capacita-los a reagir de forma adequada aos novos e imprevisíveis acontecimentos que ocorrem ao longo da vida. Em virtude disto, para Lukács (2013), a educação do homem, no sentido mais amplo possível, nunca está totalmente concluída. A título de exemplo, o autor húngaro expõe que, dependendo das circunstâncias, um indivíduo pode terminar em uma sociedade bem diferente da que nasceu, a qual acaba por lhe impor necessidades de aprendizagem bem diferentes daquela na qual ele estava inserido.

Com efeito, sinalizamos o papel primordial da escola no processo de reprodução do ser social, uma vez que ela se configura como o *locus* privilegiado para a apropriação dos instrumentos de trabalho e de domínio da conduta humana, em outros termos, um local que deve permitir a apropriação dos conhecimentos socialmente

desenvolvidos, ao passo que desenvolve no candidato a humanidade novas formas de raciocinar e compreender a realidade de uma forma mais ampla.

Este fato demonstra que, ao tentarmos perceber as especificidades da educação, quer em seu sentido estrito, ou mais amplo, não devemos traçar uma fronteira metafísica entre as duas searas (LUKÁCS, 2013). Uma vez que, conforme Vygotsky (2005) a aprendizagem da criança começa muito antes de sua entrada em qualquer instituição de ensino, em decorrência disso, sinalizamos que a educação escolar nunca parte do zero, tendo uma pré-história que perfaz a vivência da criança e seu pertencimento a determinado grupo social.

A educação pode ser vista enquanto o processo pelo qual desenvolvemos algumas das categorias que auxiliarão no processo de leitura de mundo, ou um processo de naturalização da realidade, ou problematização da realidade posta enquanto um movimento do ser social. Uma vez que, na educação encontra-se reeditada as tensões provenientes da luta de classes. Tal afirmação encontra ressonância nos estudos de Vigotski, uma vez que, para o autor, cada pessoa é em maior, ou menor grau, o modelo da sociedade, ou a classe à qual pertence, uma vez que, nela estão refletidas a totalidade das relações sociais (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013). Portanto, ao tentarmos compreender como a linguagem atua na educação devemos compreender que, as duas esferas estão vinculadas a um complexo maior que é a sociabilidade humana, marcada pelas relações de classes sociais antagônicas e estabelecidas em determinados momentos históricos. Com efeito, sinalizamos que, cada sociedade, em virtude de seu processo de desenvolvimento histórico, reivindica certa quantidade de conhecimentos e habilidades, que surgem como consequência das carências socialmente postas (LUKÁCS, 2013).

Convém destacar que, como todo o complexo social, a educação nasce do trabalho e com ele mantém uma relação de identidade e da não-identidade, as quais, conforme Lima (2009), encontra substrato no fato de que o trabalho se configura no modelo de toda *práxis* social, dentre as quais se destaca a educação, onde atuam a teleologia e a causalidade. A não identidade, para a autora, se refere ao fato de que, no trabalho são postas teleologias primárias, as quais se realizam mediante a relação do homem com a natureza objetiva, onde estes acabam a modificando, tendo como resultado a criação dos instrumentos de trabalho – valores de uso –, enquanto que no complexo da educação atuam teleologias secundárias, as quais

visam influenciar a atividade consciente do homem, impelindo-os a determinado tipo de ação.

Em outras palavras,

No trabalho, a objetivação da posição de fim se realiza a partir da escolha entre alternativas possíveis, encontradas na causalidade – a qual é indiferente ao fim posto. Nesse caso, o resultado do trabalho pode não corresponder à intenção do seu executor porque, além de não haver identidade entre sujeito e objeto e de não ser possível conhecer todas as determinações do real, ao movimentar as séries causais, o trabalho produz consequências imprevisíveis, vinculadas ao acaso. Na educação, por ser práxis social, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando a realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidade posta (LIMA, 2009, p.104-105).

Compreendemos assim a educação, em seu sentido lato, enquanto um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. Com efeito, o complexo da educação não se resume àquela propiciada dentro do espaço escolar, mas perfaz todas as dimensões da vida do indivíduo dentro da sociedade. No entanto, Vigotski (2009) apresenta a existência de certa diferenciação qualitativa no grau de tomada de consciência entre os conceitos desenvolvidos na esfera da vida cotidiana e aqueles propiciados por meio da mediação intencional, provenientes do saber escolar.

### 3.5 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS: INTERLOCUÇÕES ENTRE VIGOTSKI E LUKÁCS

Conforme o apresentado em outros momentos, sinalizamos que a educação, em seu sentido lato, guarda grande semelhança com a categoria da linguagem, uma vez que esta, para Lukács (2013, p. 212, grifo do autor) se configura como o “*órgão e médium* da continuidade do ser social”, estando presente em todas as sociedades, uma vez que, uma característica comum a estes se refere a necessidade de reprodução, no indivíduo, das objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano, e assim, a possibilidade da continuidade do ser social (LIMA, 2009). Uma vez

que a função principal destes complexos é auxiliar no processo de fixação no plano da consciência das novas formas de atividade gestadas por meio da relação entre o homem e a natureza (LUKÁCS, 2013).

De maneira semelhante a relação entre trabalho os complexos do trabalho e da linguagem, podemos destacar um processo de identidade e não-identidade entre os complexos da linguagem e da educação. O processo de identidade se refere ao fato de que por meio de ambos os complexos, uma vez que ambas se constituem de um fator determinante para a elevação da consciência, de uma meta potencialidade para a consciência compreendida enquanto uma categoria social, o médium da continuidade humana. Outra similaridade entre as esferas da educação em relação à linguagem consiste, que estes se caracterizam como complexos dinâmicos. A reprodução da linguagem, para Lukács (2013, p.225), é essencialmente espontânea,

devido ao seu papel na vida cotidiana dos homens, está simultaneamente em conexão não só ininterrupta, mas também imediata ao extremo, tanto com as mais leves oscilações como com os mais fortes abalos do ser social, razão pela qual reage a estes de modo imediato, em atos expressivos imediatos. A linguagem, portanto, é profundamente dependente de todas as mudanças que ocorrem na vida social e, simultaneamente, passa por um desenvolvimento que é determinado de modo decisivo por sua legalidade própria. (...) O desenvolvimento da linguagem transcorre por sua própria lei, mas, quanto aos seus conteúdos e às suas formas, num entrelaçamento ininterrupto com a sociedade, de cuja consciência ela é órgão.

Em relação a repercussão desta espontaneidade para a educação em sentido lato, Lima (2009) aponta que não é regida pelas determinações e necessidades de um grupo específico da sociedade, mas é produzida pela participação de todos os singulares e atende necessidades inerentes à reprodução social como um todo.

A não-identidade refere-se ao fato de que, para a aquisição da linguagem o ser humano necessita do contato com um outro que lhe apresente, ou seja, o processo de educação (LIMA, 2009). Bem como o fato de que, enquanto a linguagem e a consciência consistem nos instrumentos que auxiliam na fixação e transmissão dos conhecimentos produzidos, a educação se configura enquanto o processo que realiza está transmissão. A autora advoga, ainda que, enquanto à linguagem tem a capacidade de mediar a relação entre o homem e a natureza, bem como a relação entre os homens em si. A educação tem uma atuação mais reduzida, enquanto se articula apenas com a práxis social, medeia a relação dos homens entre si (LIMA, 2009).

A especificidade desta esfera educativa, dentro dos postulados de Vigotski, é caracterizada enquanto conceitos espontâneos, configurando-se como aqueles que nascem da comunicação direta do sujeito com o seu entorno imediato, oferecendo à criança dados puramente empíricos, adquiridos por meio da experiência imediata, não passando de noções gerais, ou um estágio transitório entre o pensamento em complexo, os *pseudoconceito* e os verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009; FACCI, 2004).

Como demonstrado, o processo de desenvolvimento de apropriação dos signos se dá mediante ao contato social, o qual será responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de forma semelhante, a formação de conceitos precisa de algo, ou alguém que ofereça aos indivíduos problemas e formas de solução que o obriguem a pensar para além da lógica concreta do pensamento por complexos, ou do pseudoconceito, em outros termos, não é a adolescência, enquanto maturação biológica, que levará o indivíduo ao desenvolvimento dos conceitos, se os problemas postos aos adolescentes e adultos se restringirem ao aspecto da experiência puramente cotidiana, uma linguagem cotidiana, aparente, a forma de pensamento destes não se colocará acima do nível do pseudoconceito, mesmo que possuam todos os atributos sob o ponto de vista da lógica formal “ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos” (VIGOTSKI, 2009, p. 229).

O desenvolvimento do conceito científico, por outro lado, pressupõe não só a combinação de vínculos associativos formados pela memória e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mais do que o simples hábito mental, mas também um processo contínuo de discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural que permeiam a experiência prática (VIGOTSKI, 2009). Tais conceitos são apropriados por meio do processo educativo, por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, por meio do qual esta passa a ter acesso aos signos e ao desenvolvimento de novas formas de sistematização, e das funções psicológicas superiores.

Neste processo de desenvolvimento dos conceitos, sinalizamos o papel *sine qua non*, desempenhado pela linguagem, pela palavra, uma vez que, conforme o já apresentado, por meio dela, o indivíduo tem meios para dirigir deliberadamente sua atenção para determinados objetos, ou atributos. Ao se servir delas, o indivíduo passa a

ter acesso a simbolização e sintetização, características básicas do conceito abstrato, uma vez que este é utilizado como um signo (VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1991).

Seguindo a proposta de Vygotski (2014, p. 183, tradução livre), assinalamos que o conceito científico segue um caminho adverso em comparação ao conceito cotidiano, este fato está relacionado ao fato de que “*a definição verbal primária* constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento, que nas condições de um sistema organizado vai em direção ao concreto, ao fenômeno”, ou seja, ao chegar ao fenômeno já temos uma série de instrumentos que nos auxiliam a compreendê-lo gestado mediante a prática educativa, o conceito cotidiano, por outro lado, se produz fora de um sistema determinado, das categorias as generalizações se devendo aos traços aparentes. Em outros termos, para Vigotski (2009, p. 244):

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isso se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino.

Por meio da escola, e da prática docente, são ensinados aos sujeitos, a formalização das regras da lógica e a forma de sua assimilação, envolvendo processos de análise, iniciados pela *definição verbal primária* e a sua esteira, processos de abstração e generalização. Enquanto os conceitos espontâneos, se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente, sendo orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas (FACCI, 2004).

No que se refere a importância da linguagem neste processo, podemos sinalizar com Lukács (2013) que, ela pode se caracterizar como uma aproximação, a designação mais concretizada possível da espécie, a que pertencerá o referido objeto dentro de um determinado gênero, a expressão linguística, vindo em primeiro plano, onde as particularidades serão aproximadas. Com o auxílio do autor húngaro, percebemos que as categorias se convertem em “formas de ser, determinações da existência”, razão pela qual podem aflorar e ser usadas na prática, muito antes de serem reconhecidas como tais” (LUKÁCS, 2013, p. 217).

O liame que separa os conceitos espontâneos e científicos é muito tênue, uma vez que o desenvolvimento do conceito científico deve se apoiar em um conceito

espontâneo já apropriado pelo indivíduo, e este não podendo ser indiferente ao indivíduo (FACCI, 2004), para Luria (1994), este processo de transição, de uma significação material/concreta do objeto, em direção a estruturas mais abstratas, se configura como um processo de enriquecimento, ou ascensão autêntica do concreto, uma vez que, a perspectiva defendida pelo autor soviético compreende a concreticidade como a “riqueza das ligações em cujo sistema o conceito inclui o referido objeto” (LURIA, 1994, p. 36).

Assim, se a escola é o lugar privilegiado para a formação dos conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permeadas pela linguagem, veículo da reprodução social, percebemos que a boa aprendizagem é aquela que conduz ao desenvolvimento, leva em consideração aquilo que o indivíduo já consegue fazer, quer por maturação biológica, quer pelo desenvolvimento dos pseudoconceitos, mas não deve se restringir a eles. Daí resulta que, a tomada de consciência proporcionada pela prática pedagógica faz com que o indivíduo, faz com que o indivíduo desenvolva, não apenas uma forma de pensar, mas sua ação se irradia para uma gama de searas diferentes, não desenvolver uma ou reforçar uma capacidade específica, mas desenvolver diferentes faculdades que possam responder de forma mais adequada a este problema (VIGOTSKI, 2009; VYGOTSKY, 2005). Na esteira destas propostas, sinalizamos que, “*o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (VYGOTSKY, 2005, p. 38).

Contudo, ao se pensar no surgimento da escola e, conseqüentemente, na educação em um sentido estrito, devemos pensar que ela é fruto da expansão, tanto quantitativa, quanto qualitativa da divisão social do trabalho, a qual gesta tarefas especiais e formas específicas para a mediação entre os complexos humanos singulares (LUKÀCS, 2013). Em decorrência deste aspecto, mediante os estudos apresentados por Lima (2009), sinalizamos que a educação em sentido estrito visa a atender a interesses particulares, e não universais, tendo em vista que esta se atrela as questões inerentes a divisão de classes.

Conforme o apresentado pela autora, uma das diferenças essenciais entre a educação em sentido estrito e lato, consiste que, enquanto está se realiza por meio da síntese de atos singulares de qualquer membro que compõe a sociedade, aquela é orientada, predominantemente por um grupo particular, aquele que detêm o capital<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Convêm lembrar que Marx, em *Manuscritos Econômico filosóficos*, nos apresenta que o capital se converte em poder de governo, o qual pode ser visto de forma concreta na seara educacional quando

No entanto, mesmo com esta querela, devemos lembrar que o complexo da educação, assim como o da linguagem goza de certa independência, onde em seu desenvolvimento contam com todos os sujeitos que formam a totalidade social e não apenas os grupos particulares, desta maneira, conforme Lima (2009, p. 116), em meio a esta liberdade podem ser reproduzidas práticas que, muitas vezes, “se alicerçam em interesses contrários àqueles vinculados a educação em sentido restrito”, sendo que ambas as esferas educacionais se influenciam mutuamente, sendo o momento predominante determinado pela totalidade social, onde a reprodução do ser social, pode ocorrer mediante a tomada de consciência, que faça frente a alienação proveniente da esfera cotidiana, quanto em um perpetuador da miséria e do processo de *automação do homem*<sup>52</sup>.

---

pensamos nas leis de diretrizes que incidem sobre a educação, as quais são produzidas para atender os interesses de segmentos particulares.

<sup>52</sup> Optamos pelo termo automação, pois conforme Marx escreve nos *Manuscritos econômico filosóficos*, em meio ao processo de alienação os sentidos dos homens passam a não existir nem como humanos, nem como animais, mas a semelhança da máquina.

#### **4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM): UMA LEITURA A PARTIR DE VIGOTSKI.**

Embora nosso intento seja tratar dos currículos do Ensino Médio (EM), tomando como foco os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), não podemos nos debruçar diretamente sobre documentos, entendido enquanto dimensão sensível, sem concebê-los como fenômeno em constante transformação social, uma vez que, o movimento de reforma e reestruturação dos currículos corresponde a um momento de mudança e desenvolvimento de alguns novos conceitos que regularão a prática docente e as expectativas em torno da função social escola.

Assim, consoante Marinho (2000, p.45), afirmamos que:

Analisar um currículo, em qualquer disciplina, requer levar em conta não somente o conteúdo específico que envolve conceitos e definições teórico-metodológicas, mas também o componente político que desencadeia o processo de produção, de circulação e as possíveis interpretações desse texto. Nesse sentido, podemos abordá-lo sob duas perspectivas mais gerais, que se referem às influências externas, ou do contexto político e social, e às internas, geradas pelo desenvolvimento dos estudos e pesquisas na área específica. O ato de esses dois campos serem complementares nos obriga a enxergar os aspectos sócio-históricos como constitutivos dos conteúdos selecionados pelos autores desses currículos

Ao parafrasear Vigotski (2013) advogamos a justeza desta alegação, uma vez que, o advento de uma proposta curricular se relaciona: 1) com o substrato cultural da época em que está sendo proposta, 2) com as leis que acabam por condicionar o conhecimento científico e 3) com as exigências objetivas postas a este conhecimento.

Para analisar a conjectura na qual nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), faremos algumas considerações, primeiro no aspecto legal, evidenciando o momento em que o Ensino Médio passa a ingressar na Educação Básica, e as mudanças normativas pelas quais efetuadas pelo Estado para garantir o mesmo. Em seguida, examinaremos o movimento histórico para a confecção dos PCN, tendo em vista que estes se convertem na base para se conceber as transformações no aspecto curricular desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. Ao longo deste caminho, incursionaremos com Vigotski no contexto dos currículos.

Por fim, teceremos, à luz da teoria de Vigotski, algumas considerações sobre a construção deste documento, bem como o papel que o professor no processo de (de) formação do aluno, apresentadas nos ditos parâmetros.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO MÉDIO

Embora, na contemporaneidade, o EM faça parte da formação básica e obrigatória da população brasileira, nem sempre foi assim. O Ensino Básico era composto pelo ensino primário e Fundamental, após os quais tínhamos o que era considerado o ensino secundário. Acerca do processo de expansão deste, a *Base legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, evidencia que foi motivado, em grande parte, pelo amplo desenvolvimento industrial ocorrido na América Latina. Assim, as políticas educacionais gestadas neste período preconizavam, como função do EM, a formação de “especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória”<sup>53</sup> (BRASIL, 2000a, p.5).

Moehlecke (2012) aponta que este modelo era caracterizado por uma dualidade onde se, por um lado, tínhamos uma educação profissional destinada “às massas”, tendo por função, a preparação da mão de obra para o processo de industrialização. E, por outro, a preservação também de um ensino de caráter mais propedêutico, este, destinado às elites com vistas ao ingresso no ensino superior.

Em virtude das lutas que imperavam durante o processo de redemocratização, cujo expoente principal se configura como a nova Constituição Federal de 1988, passam a ocorrer várias alterações no que concerne a abrangência deste nível de ensino e a quem ele estava destinado. Assim, conforme o apresentado no art. 208, inciso I e II, o EM se converte em dever do Estado, tanto a oferta de uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, bem como, assegurar inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela em sua idade própria. Ademais, a progressiva universalização do EM

---

<sup>53</sup> Conforme Saviani (2013), tal fato também se atrela a adoção do modelo econômico associado-dependente, que teve como consequência o reforço da presença das empresas internacionais, com a estrada destas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. “E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação” (p. 367).

gratuito (BRASIL,1996; BRASIL, 2009), refletiu sobremaneira no processo de ampliação da oferta deste, ocorrida nos anos que se seguiram (MOEHLECKE, 2012).

Com efeito, embebido no ideário constitucional temos a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1996, por meio da qual a Educação Básica é reconhecida enquanto um dever do Estado, encarado como um serviço público (CURY, 2002), devendo, no aspecto legal, ser garantida a todos os cidadãos. Contudo, embora a educação seja uma política de Estado, muitas vezes o mesmo não proporciona os meios pelos quais a população possa ter acesso a ela, quer pela diminuição dos recursos destinados, ou pela precarização das políticas de acesso, ou as que propiciem a permanência. A título de exemplo, temos os cortes orçamentários na ordem dos 9 bilhões sofridos pela pasta da educação no ano de 2015.

Entretanto, de acordo com o documento Brasil (2000a) e Moehlecke (2012), se na redação do referido inciso II do Art. 208, figurava enquanto dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 2000a, p.9). A emenda constitucional n. 14, de 1996, modifica o texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do EM pela sua “progressiva universalização”. Sobre tal modificação, Brasil (2000a) observa que esta faixa da educação deixa de ser tida como obrigatória para as pessoas, mas o dever do Estado para mantê-la permanece. O intuito se converte em promover o acesso a todos aqueles que a desejarem. Tal compromisso é reiterado, por meio da LBD, onde se mantêm a progressiva obrigatoriedade do EM.

Como visto no artigo 10, inciso IV da LBD, se configura como um dever do Estado, tanto, “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (Art.10 Lei nº 9.394/96). Por meio deste instrumento legal, mais especificamente o inciso I do art. 20, o EM passa a ser considerado como parte da Educação Básica. Esta visão se contrapõe a perspectiva reinante na década de 1970, para a qual, o segundo grau se caracterizava por uma dupla função, tanto a preparação para o prosseguimento de estudos, quanto a habilitação para o exercício de uma profissão técnica (CURY, 2002).

Enquanto momento conclusivo, o EM adquire a função de aprofundamento e sedimentação daqueles saberes apresentados ao longo dos momentos anteriores, assim como, segundo Domingues (2000), propiciar o desenvolvimento da compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, não apenas a preparação para exames, tais como ENEM, ou vestibular.

A dimensão desta modificação pode ser demonstrada por Cury (2002, p. 171), uma vez que, ao retomar o conceito de base, advoga que este provém do grego *básis, eós* que “significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar”. Aliado a este entendimento, o art. 22 da LDB, afirma que a educação básica tem por função “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22 Lei nº 9.394/96).

Observa-se que a tônica nos artigos expostos na LDB se propunha a coibir uma possível interpretação dualista entre os aspectos da cidadania e o mundo do trabalho<sup>54</sup>, com o intento de imprimir no EM uma identidade associada ao processo de formação básica que deve ser garantida a *toda a população*, no sentido de romper com a dicotomia vigente desde os anos de 1970 (MOEHLECKE, 2012). Evitando, assim “o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores” (CURY, 2002, p.170).

No que diz respeito a uma visão integral desta nova configuração da Educação Básica, Cury (2002) reconhece que podemos compreender os primeiros anos da educação infantil como sendo a base de todo o processo, os últimos anos do ensino fundamental que se converte em seu tronco, tendo o ensino médio por função; a consolidação e o acabamento.

Assim, segundo as diretrizes legais, todos os cidadãos brasileiros passariam a ter acesso a este momento educativo, o qual entre o liame de uma educação profissional ou propedêutica passa a ter características próprias, quais sejam: a formação geral, em oposição à formação específica; bem como o desenvolvimento de capacidades “de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000a, p. 6).

Ao analisarmos o art. 35 da LDB, o qual se direciona mais especificamente para o Ensino Médio, destacando como funções deste segmento de ensino:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o *trabalho e a cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se *adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*;

---

<sup>54</sup> Neste momento o termo trabalho se liga ao trabalho assalariado, próprio da sociedade capitalista.

- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Art.35 Lei nº 9.394/96, grifo nosso).

Cury (2002, p. 182) assinala que em termos legais: “o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico”.

Pelo texto legal, o EM contrai a função de integrar, em uma mesma modalidade de ensino, finalidades até então dissociadas, a preparação para o trabalho e a cidadania, bem como a continuação dos estudos, em uma forma equilibrada para todos os discentes, com vistas a que este tenha condições de continuar aprendendo, capaz de se adaptar as novas condições vida (BRASIL, 2000; DOMINGUES 2000).

Acerca da valorização do aspecto adaptativo, por meio das propostas de Saviani (2013), exortamos que tal fato se deve a crise ocorrida depois da década de 1970, momento marcado pela transição do modelo econômico fordista em direção ao taylorista, o qual se apoia na tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, operando com trabalhadores polivalentes, com vistas a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a nichos de mercado específicos. Os rebatimentos destas transformações para à educação se refletem quando, em um primeiro momento, se converte em um dever do Estado e das instâncias de planejamento, assegurar nas escolas preparar para a ocupação de postos de trabalho, definido em um mercado em expansão, com vistas ao pleno emprego. No segundo momento, regido pelo taylorismo, pelo contrário,

o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. *E o que se pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.* O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos... (SAVIANI, 2013, p. 430, grifo nosso).

Por meio desta assertiva de Saviani (2013) evidenciamos a problemática do direito a educação. À Educação Básica, é tida como um direito fundamental, onde todos

deveriam ter acesso, não uma mercadoria, no entanto é mercantilizada, uma vez que nela se incide o fetiche de preparar o cidadão para o emprego, o status de empregabilidade.

Mesmo que, no aparato legal exista a defesa do direito a educação não garante o acesso da mesma a toda a população, assim, conforme vimos em reportagem divulgada pelo jornal *O Povo*, existe uma estreita relação da renda *per capita*, com a permanência no EM. Segundo dados da reportagem, “entre aqueles que concluíram o ensino médio na idade correta, a média de renda familiar por pessoa é R\$ 885. Entre os que não terminaram o ensino fundamental, a média cai para R\$ 436” (O POVO, 2016, online). Uma outra problemática que se convém assinalar reside no que se espera da educação para ambas as classes é diferente, aos alunos da escola pública se pensa o acesso ao chão da fábrica, ou as profissões de nível técnico, enquanto que aos alunos da escola privada, o acesso à Universidade e a postos mais elevados dentro do mercado de trabalho. Tais contradições não são apontadas dentro da caracterização dos documentos, uma vez que estes apresentam que, conforme o EM tem por função a consolidação do processo de Educação Básica. Cabe a ele a formação integral da pessoa humana, incluindo o aspecto ético e o desenvolvimento de um pensamento crítico, por meio do qual este possa desenvolver os valores e competências necessários à integração de seu projeto individual, ao coletivo da sociedade a qual faz parte (BRASIL, 2000a).

Ao se questionar acerca do que se configura enquanto processo de formação humana, não podemos concebê-la enquanto um ser humano abstrato, apartado das relações que se estabelecem em sociedade. Lembremos que, para Vygotski (2012), ao retomar os estudos de Marx, advoga que a natureza psíquica do homem vem do conjunto de suas relações sociais, direcionadas ao interior e convertidas em funções da personalidade. Assim, em que tipo sociedade este indivíduo se forma e, em decorrência deste processo, que humano se espera.

Desta maneira, ao analisar as proposições do documento devemos apreendê-lo enquanto vinculado à forma de sociabilidade capitalista, embora o mesmo aponte para a formação integral da pessoa humana, sua tônica reside na centralidade do trabalho abstrato (TONET, 2006), evidenciado em diversos momentos pelo ideário organizacional presente desde sua confecção, fazendo que o processo de formação espiritual esteja subsumido aos imperativos da produção da riqueza material, seguindo um caminho oposto ao que se poderia dizer de uma autêntica formação integral.

Na esteira deste entendimento de formação, deveremos discorrer acerca das diferenças entre a perspectiva de emancipação humana, pois embora, tanto nós, quando o documento acreditemos nela, a compreensão é radicalmente diferente, tendo em vista que a emancipação que consta nos documentos normativos, está radicada na dimensão da política, a qual, para Tonet (2007) é uma forma muito limitada de emancipação, uma vez que nasce das relações reconhecidamente desiguais de uma sociedade dividida em classes. Para o autor, na apreensão marxiana aponta para uma perspectiva de emancipação humana radicalmente superior aquela conferida por meio da política, sendo a forma mais autêntica de liberdade que o ser humano pode ter.

Em seus rebatimentos para a educação, Tonet (2007, p.2), advoga que:

Trabalhar para formar cidadãos é trabalhar para formar pessoas que vivam dentro dessa sociedade regida pelo capital, se conformem com ela e se limitem a melhorá-la. Trabalhar pela emancipação humana é conectar nossa atividade com a perspectiva da superação radical do capital.

Com efeito, consoante Tonet (2007), sinalizamos que grande parte dos teóricos da educação, acaba por tomar a cidadania, a emancipação política como sinônimo de liberdade, como se ser cidadão fosse participar da forma de sociedade mais elevada possível. Sempre aperfeiçoável, mas não ultrapassável, quando na verdade o que se encontra na base da cidadania é em maior, ou menor medida os fundamentos da sociabilidade capitalista, ou, em outras palavras, a exploração do homem pelo homem.

Neste sentido, em nossa sociabilidade, com vistas ao acesso à cidadania, os currículos do EM deverão ser organizados, “de acordo com o avanço da ciência e da tecnologia, elevando-se a cultura a um componente da formação geral, associada ao trabalho produtivo [leia-se abstrato]” (BRASIL, 2009, p. 10) e assim desenvolvendo as qualidades necessárias para continuar aprendendo e se adaptando de forma autônoma e crítica, tais fatos podem ser compreendidos por meio da vinculação dos PCN aos ideais neoconstrutivistas do aprender a aprender, os quais serão abordados mais à frente.

Como forma de se perceber o fio condutor das propostas curriculares nacionais devemos retomar o art. 26 da LBD, uma vez que este advoga que: os currículos, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio devem possuir uma Base Nacional Comum, a qual será complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas diferentes características regionais e locais presentes na sociedade brasileira.

Brasil (2000a) apresenta que esta base deve conter, em si, os elementos necessários, tanto para a preparação para o prosseguimento dos estudos, devendo caminhar no sentido da construção de *competências e habilidades básicas* que permitam uma aprendizagem constante, ao contrário da aquisição de esquemas resolutivos pré-estabelecidos. Bem como, a preparação para o *mundo do trabalho*<sup>55</sup>, tendo em vista que os problemas apresentados pela educação devem ser contemplados com elementos da prática.

Com base no acima exposto, compreendemos a paulatina entrada do ideário empresarial, como grande expoente os Organismos Multilaterais, dentro do contexto e do ambiente deliberativo para as propostas educacionais, para os quais, “o processo educativo deveria priorizar uma formação que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho, pois apenas assim é possível à educação reverter as condições de desigualdade social existente nos países pobres” (SANTOS et. al 2014, p. 153-154). Conforme Jimenez (2010) e Saviani (2013), podemos ver claramente que a forma pela qual o Estado tenta promover esta preparação é mediante a paulatina submissão da educação aos interesses empresariais.

A parte diversificada se justifica pelo fato do Brasil ser um país de dimensões continentais, no qual alguns aspectos inerentes as díspares realidades regionais fazem com que seja necessária uma aprendizagem diversificada, a qual deve levar em consideração as especificidades das demandas regionais do ponto de vista sociocultural, econômico e político (BRASIL, 2000a).

É interessante notar que a premissa básica do art. 26 consiste em um processo de contextualização da educação, por meio do qual as propostas pedagógicas não viriam exclusivamente do Governo Federal, mas haveria um espaço para que às unidades escolares o modificassem, tomando por base as características regionais e locais de vida de seus alunos.

Acerca de tal relação Lopes (2008), aponta que o processo de contextualização está associado à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, na tentativa de produzir uma aprendizagem significativa favorecendo o desenvolvimento do conhecimento espontâneo do abstrato. Para a autora, a proposta do processo de contextualização encontra referências nas obras de

---

<sup>55</sup> Entendido como trabalho abstrato, produtor de mais valia

Vigotski e Piaget, uma vez que tais autores nos proporcionam uma valorização dos saberes prévios dos alunos<sup>56</sup>.

A esta compreensão, Brasil (2000a) aponta que a parte diversificada não deve ser pensada apartada da Base Nacional Comum, tendo em vista que a relação entre ambas propiciará o enriquecimento e a ampliação das estratégias pedagógicas para as realidades vistas por cada instituição de ensino.

Em outros termos, a construção da parte diversificada do currículo

poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular; entendida nesses termos, a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico (BRASIL, 2000a, p. 85)

Cabe assim, aos sistemas de ensino e escolas o estabelecimento dos critérios para a efetivação e diversificação do currículo, para que esta seja interessante aos alunos tanto pedagogicamente falando, quanto sustentável financeiramente para a instituição de ensino. Em termos de organização escolar, a parte diversificada deverá ocupar, no máximo 25% do tempo estabelecido como carga horária mínima para o EM.

Acerca da constituição do currículo do EM, o inciso I, do art. 36 da LBD, afiança que, “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” (Art.36 Lei nº 9.394/96), a tecnologia neste sentido, é tida como eixo norteador, uma dimensão mais prática. Assim, a reforma curricular do EM passa a estabelecer uma divisão do conhecimento escolar em áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias<sup>57</sup> e Ciências Humanas e suas

---

<sup>56</sup> Tais autores aparecem como nortes teóricos para o fim proposto sem um debate pormenorizado sobre as diferenças entre os aspectos teóricos de suas teorias. Isto se deve, conforme já apontamos no capítulo 2, a especificidade da adaptação ou censura que a obra de Vigotski sofreu ao ser trazida para o Ocidente, o qual facilitou a absorção desta versão descaracterizada pela teoria apropriação da teoria piagetiana para a educação.

<sup>57</sup> Para Brasil (2000), neste eixo a aprendizagem de ciências deve contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. Ao propor a aprendizagem de concepções científicas mais atualizadas do mundo físico e natural se propicia o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica.

Tecnologias<sup>58</sup>. Embora compreendamos a importância de uma análise detalhada destas três searas, dado o exíguo tempo do mestrado, iremos discutir a primeira, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo em vista que este foi o mais adequado para o nosso objeto de estudo.

Assim, para os PCNEM, a linguagem é vista enquanto a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000a).

Embora não discordemos da compreensão dos PCNEM, pois, confluem com determinado aspecto da teoria de Vigotski (2009), quando este defende que a função da linguagem é a comunicação social. Consideramos, no entanto, que a compreensão defendida pelos PCNEM tem limitações importantes. retomando as discussões travadas no capítulo anterior, evidenciamos que, a linguagem é uma função psíquica superior, composta por signos atua de forma semelhante ao instrumento, enquanto este exerce sua influência sobre a realidade externa, a linguagem atua internamente, desta forma existe uma ligação entre as dimensões do trabalho (da transformação da natureza) para com a linguagem, uma relação com a base material, o que, por vezes é omitido do documento oficial. No documento, a linguagem é vista como a capacidade de representação, no entanto, seu papel na assimilação da experiência sócio-histórica, como também a sua atuação na gênese da consciência não é explicitado. A nosso ver, tais limitações nos fundamentos presente nos Documentos do EM, aqui expostas, repercutem, sobremaneira na prática educativa nesse segmento de ensino.

Continuando com análise do documento, por meio dos PCNEM, apregoa-se que a reforma das práticas administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino deverão ser coerentes com os valores estéticos, éticos e políticos que inspiraram a constituição e a LDB, e assim o EM deveria ser organizado sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade.

Acerca deste ordenamento, o primeiro, a estética da sensibilidade, decorre das transformações do tempo no mundo contemporâneo, onde o processo uma educação que primava pela repetição e padronização do período pós-revolução industrial, daria lugar a uma que primasse pela criatividade e o espírito inventivo.

---

<sup>58</sup> Brasil (2000), acredita que, por meio do conhecimento das Ciências Humanas desenvolver consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes aspectos, convém destacar a dimensão da cidadania, a qual implicaria o conhecimento, uso e a produção histórica de direitos e deveres do cidadão.

Para Brasil (2000a) a estética da sensibilidade auxiliaria na construção, no indivíduo de uma personalidade capaz de suportar as inquietações e conviver com o incerto, marcas da sociedade contemporânea, onde não se existem mais garantias.

A segunda, a política da igualdade, se refere a igualdade formal, conquistada por meio da constituição dos grandes Estados Nacionais. Brasil (2000a) apresenta que seu ponto de partida se refere ao reconhecimento dos *direitos humanos*, bem como o exercício dos direitos e deveres provenientes da *cidadania*, estes tidos como um fundamento para a preparação do educando de sua vida enquanto um integrante da sociedade civil.

Para Brasil (2000a, p. 65) a ética da identidade se constitui em uma forma de substituição da moralidade dos valores abstratos imperantes na era industrialista e busca “a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público”. A partir do documento legal, acredita-se que educar a partir de uma dimensão ética não consiste na transmissão de valores morais, mas na criação de condições para que estas se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e reconhecimento do direito a igualdade, uma ética que oriente *suas condutas para que respondam aos valores e exigências de seu tempo*.

Mesmo o documento apresentando estas três consignas, não podemos apenas aceita-las sem antes fazer algumas ressalvas, referentes a sociedade, com o intuito de descortinar as proposições fetichizadas e alienantes provenientes da sociabilidade capitalista. Assim, em primeiro lugar, quanto tratamos da pretensa estética da sensibilidade, devemos examiná-la enquanto um reflexo da estreita vinculação da educação ao ideário empresarial, onde o indivíduo não almeja ao emprego, mas ao status da empregabilidade (SAVIANI, 2013). Desta forma, a defesa da criatividade e do espírito inventivo não se refere a uma exteriorização da vivência humana, mas em um processo de constante adaptação as crescentes demandas do mercado.

A política da igualdade se refere a igualdade formal entre os cidadãos, a qual é galgada em uma desigualdade efetiva, nos fundamentos da sociedade capitalista, neste sentido, Tonet (2007, p4) assinala que, ao se optar por formar os cidadãos, se busca

formar pessoas que não estão aceitando os desmazelos do capitalismo, com toda essa violência e desigualdade social extremadas, mas querem lutar por uma sociedade “mais justa”, “mais humana”, “mais igualitária”. (...) O

problema não é mais justa, mais livre e mais igualitária, é simplesmente justa, livre e igualitária e esta só é possível para além do capitalismo.

Em decorrência desta proposição de Tonet (2007, p. 8), compreendemos a falácia da ética da identidade, uma vez que “na fábrica não tem democracia, quem manda é o patrão. Fora da fábrica tem democracia. Dentro da fábrica o que se tem? Tem o sujeito que está lá trabalhando, ele é trabalhador e nesta relação com o patrão ele é explorado, mas ele é ao mesmo tempo cidadão”. Enquanto se espera do cidadão é que este reconheça e lute por seus direitos, dos empregados é que estes abram mão destes mesmos direitos em prol da produtividade e do lucro de seus empregadores.

Na esteira das proposições de Tonet (2007), vemos que, o indivíduo pode ser um cidadão, com amplos garantidos direitos civis, políticos e sociais, mas, mesmo assim, ele não deixa de ser explorado. Desta forma, evidenciamos que a dimensão da cidadania e da democracia não são o oposto da lógica do capital, uma vez que se baseiam na exploração da força de trabalho. Tonet (2007, p. 9) acredita que se configuram como “o reverso da mesma moeda e por mais que sejam ampliadas, jamais vão permitir que os indivíduos se transformem em autênticos integrantes do gênero humano”.

Até agora, expomos um pouco sobre o processo de construção do Ensino Médio, enquanto um aspecto legal, no entanto, de que forma este momento do processo educativo pode, realmente influenciar em determinados aspectos da vida da população? Ou, quando abordamos o Ensino Médio de uma forma geral, qual parcela de nosso povo estamos nos referindo?

Na tentativa de elucidar tais questões, assinalamos que, por meio da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, ocorreu um aumento excepcional na demanda para este momento do processo educativo nas cinco grandes regiões geográficas do país. Em um estudo apresentado por Zibas (2005) vemos que, no ano de 1994 o número de pessoas matriculadas no EM perfazia pouco mais de 5 milhões de matriculados, sendo que em 2000, estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em um hiato de seis anos presenciamos um acréscimo de mais de p.p. no número de inscritos. Como um aprofundamento a tais proposições, destacamos os esforços defendidos por Moehlecke (2012, p.42), a qual advoga que, no período em questão: “as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte”.

Tal aumento, se deu em parte, devido ao crescimento do número de adolescente característico dos anos de 1990, bem como ao fato do EM também ser composto por um grupo bastante heterogêneo, formado por adolescentes de 15 a 17 anos (sua faixa certa), como também jovens mais velhos e até mesmo adultos que haviam interrompido sua trajetória escolar e que costumam buscar, preferencialmente, as turmas do ensino noturno.

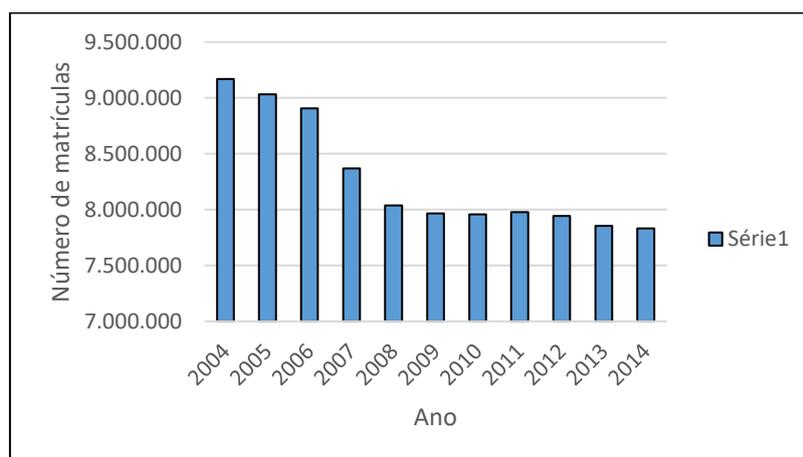
A respeito das matrículas, estas se concentram primordialmente nas redes públicas estaduais de ensino, com prevalência para o período noturno, o qual ganha importância estratégica, tendo em vista que possibilita aos grupos sociais excluídos uma oportunidade de continuar seus estudos em um período que não choque com a realidade de trabalho que muitos enfrentam (BRASIL, 2000a).

Em consonância com tal afirmação encontramos os estudos apresentados por Moehlecke (2012, p.43), a qual, acredita que, tomando por base o perfil etário dos jovens pertencentes ao EM “ganha maior relevância observar também qual a sua oferta no período noturno, como alternativa para o aluno-trabalhador”.

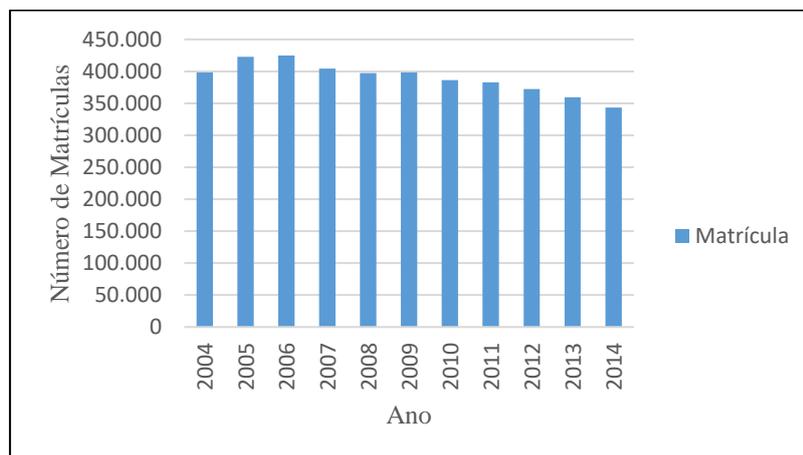
No entanto, ao aliar as assertivas apresentadas por Zibas (2005) e Moehlecke (2012) com os dados coletados pelo censo escolar nos últimos 10 anos, sinalizamos que a virada do milênio, culmina em um processo de paulatina retração do número de matrículas no EM, a qual já era, em parte esperada, pois, de acordo com Brasil (2000a, p. 53, grifo do autor), os anos de 1990 foram caracterizados pela assim chamada “onda de adolescentes”, onde

*enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 e 2,8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes.*

Embora tenha-se acreditado que a repercussão do fim da onda adolescente seria a partir do ano de 2005, vemos que teve seu início em 2004, sendo que, a queda acumulada no período compreendido entre 2004 e 2014 chegou a, aproximadamente, 14,6 p.p., conforme aponta o Gráfico 1, no caso do Ceará, podemos sinalizar que também ocorreu uma queda, no entanto, esta em torno de 13,8 p.p., conforme aponta o gráfico 2.

**Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio Brasileiro**

Fonte: Elaborado pelo autor

**Gráfico 2 - Matrícula Ensino Médio Estado do Ceará**

Fonte: Elaborado pelo autor

Como justificativa para tal retração Moehlecke (2012), nos apresenta que, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tal fenômeno se deve, tanto pela queda do crescimento populacional, como pelo aperfeiçoamento do sistema de dados.

Aliado a este fato, como um empecilho para a universalização do EM, ainda temos o caráter da distorção idade série, a qual nos permite uma visualização dos alunos tidos como fora de faixa. Fato comprovado pelo INEP, tendo em vista que no ano de 2013, cerca de 29,5 p.p. dos alunos matriculados no EM se encontram fora de faixa, com maior destaque para o primeiro ano, com cerca de 33,1p.p (BRASIL, 2015).

Ao tentar analisar estes dados Moehlecke (2012) acredita que tal fenômeno esteja relacionado aos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental,

especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no EM. A este entendimento acrescento, conforme aponta Brasil (2009, p.6) que o “Ensino Médio deixa de receber um número apreciável de jovens que, precisando garantir seu sustento e/ou incrementar o orçamento familiar, acabam não frequentando a escola”. Bem como no caso, no caso das mulheres, temos a questão da gravidez na adolescência. Sete anos depois, este quadro ainda permanece, de acordo com o jornal O Povo (2016, online)

Do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola sem ensino médio concluído, 610 mil são mulheres. Entre elas, 35%, o equivalente a 212 mil, já eram mães nessa faixa etária. Apenas 2% das adolescentes que engravidaram deram sequência aos estudos. Já entre os homens, o maior percentual, 63%, estavam trabalhando ou procurando emprego.

Frente ao desafio que consiste no processo de universalização do EM, nos arvoraremos nos dados apresentados, em parte pelo último *Plano Nacional da Educação* (PNE), uma vez que este, ao apontar para os desafios para a educação, nacional para os anos de 2014 – 2024. Ao analisar o dito documento, temos como sua terceira meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, bem como elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no EM para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2015). Assim, na tentativa de evidenciar esta problemática, o PNE faz um levantamento geral sobre o EM sob diversos aspectos, dos quais nos deteremos em dois: o público alvo desta faixa de ensino, bem como a taxa líquida de matrículas no EM referente ao seu público alvo.

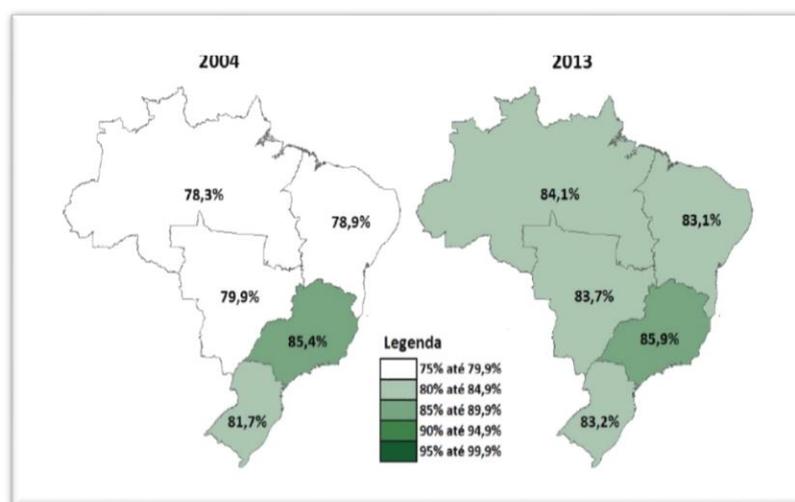
Neste sentido, o primeiro indicador proposto pelo PNE consta da análise de qual parcela desta população frequenta uma instituição escolar, sem levar em conta o grau de ensino em que estes indivíduos estão inseridos (evidenciar se os jovens têm acesso a instituições escolares, sem considerar a especificidade do nível de ensino no qual estão inseridos). Sinalizamos assim que, o percentual de jovens com idade entre 15 e 17 anos que frequentavam a escola na última década teve um aumento de em média 2,5 p.p., tendo em vista que, no ano de 2004 o número de jovens que frequentavam a escola correspondia a 81,8 p.p., e em 2013 este quadro aumenta para 84,3 p.p.. Um olhar mais acurado sobre as macrorregiões brasileiras, nos permite observar que o maior crescimento ocorreu nas regiões Norte (5,8 p.p.) e Nordeste (4,2 p.p.) (BRASIL, 2015), conforme aponta o Gráfico 3.

Em uma reportagem desenvolvida por Waltenberg (2013), podemos compreender que, um dos fatores que elevaram o índice de permanência nas escolas

pode estar atrelado aos programas de transferência de renda, como o caso do Bolsa Família, os quais, dentre suas condicionalidades, estão a permanência dos beneficiários em uma escola. Assim, conforme a dita reportagem, evidencia-se que a escolarização média do estrato mais pobre da população cresceu mais rápido que os demais segmentos, o que pode ser visto no crescimento médio das macrorregiões.

Salientamos que, dentre os Estados do Nordeste, o Ceará figura como o 5º (quinto) Estado com o maior nível de expansão, com um crescimento médio de cerca de 3,6 p.p no número de jovens que frequentam a escola (BRASIL, 2015).

### Gráfico 3- Percentual da população entre 15 e 17 anos que frequenta a escola



Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p.55 )

No entanto, mesmo os dados apontando para um significativo aumento no número de jovens frequentando à escola, isto em si, não está relacionado nem ao número de matrículas bruta, nem ao fato de tais sujeitos estarem na faixa adequada de aprendizagem, ou o EM.

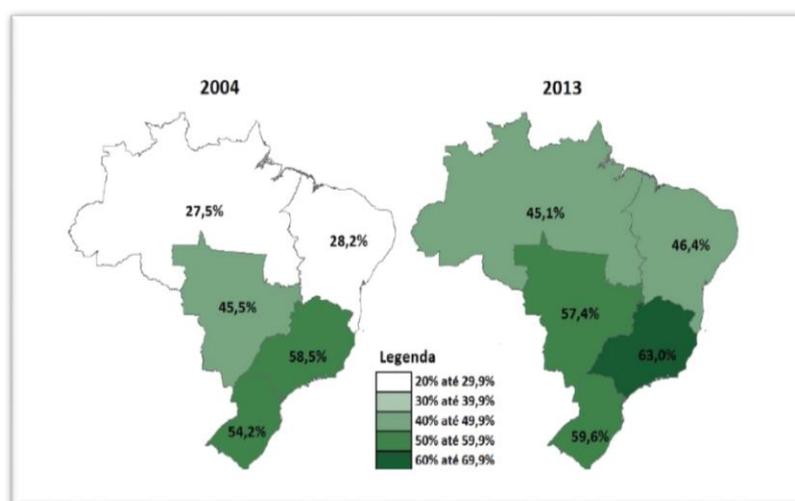
Assim, o segundo índice proposto pelo PNE, perscruta, quantos destes alunos, estão efetivamente matriculados na última etapa da Educação Básica. Ao termos acesso a tais dados, compreendemos a verdadeira disparidade entre os dois índices, considerando que, a nível nacional, o índice de jovens em instituições de ensino no período de 2004 a 2013 nunca esteve situado abaixo dos 80% (BRASIL, 2015). No entanto, ao efetuar uma análise seguindo o público alvo para o EM, evidenciamos que, em 2004, a média nacional girava em torno de 44,7 p.p., havendo um aumento de mais de 10 p.p. nos últimos anos, ficando em torno de 55,3 p.p. em 2013. Desta forma

percebemos quão problemática, ainda é a universalização do EM, pondo em risco aos objetivos pretendidos nos PNE.

A situação se agrava em termos das Regiões Norte e Nordeste, nas quais os índices não chegam aos 50 p.p., evidenciando a distribuição não equitativa da oportunidade de todos os cidadãos brasileiros em ter acesso a instituições educativas na idade certa (BRASIL, 2015). A análise mais detalhada pode ser vista no Gráfico 4.

Convém assinalar que, mesmo com tal defasagem, dentre os Estados do Nordeste, o Ceará foi aquele que obteve o maior crescimento, em torno de 19 p.p., onde, se no ano de 2004 contávamos com 34,4 p.p dos alunos de 15 a 17 anos frequentavam o EM, em 2013 ficamos pouco abaixo do índice nacional, com cerca 53,4 p.p, (BRASIL, 2015).

**Gráfico 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o EM**



Fonte: Plano Nacional de Educação: (BRASIL, 2015, p.61)

Em uma comparação entre as duas séries históricas é possível visualizar que em todas as unidades da Federação ocorreu uma ampliação no percentual de jovens que frequentam o EM, no entanto as disparidades entre as regiões permaneceram praticamente inalteradas.

No entanto, devemos sinalizar o quadro no qual está inserido o EM. Se, nos anos da década de 1990 foram marcados por um movimento de expansão, conforme o apontado pelo Censo Escolar demonstram que, a partir dos anos 2000, o ritmo de crescimento vem sendo mais modesto, para uma posterior retração a partir do ano de 2005, mais acentuadamente entre os anos de 2006 e 2007, desta forma salientamos a

necessidade de se perceber este movimento de consolidação, no qual o aumento da porcentagem de jovens matriculados no EM, bem como a diminuição da distorção Idade-Série, ocorre ao mesmo tempo de uma diminuição expressiva no número de ingressos no EM de uma forma geral, onde no hiato de 2004 a 2014, à nível nacional, em termos brutos, perdemos em média cerca de 1.3 milhões em número de matriculados.

No caso do Ceará, analisando os dados referentes aos anos de 2012 – 2013, visualizamos que no primeiro, o número de matrículas girava em torno de 85,7 p.p., no segundo o índice caiu para 83,2 p.p. No que se referem a matrículas brutas, no caso referente ao relacionado ao público alvo do EM, o índice permanece quase inalterado, em 2012, 56,6 p.p. e 2013 56,4 p.p.<sup>59</sup> (BRASIL, 2015).

Conforme o defendido anteriormente, uma das particularidades do Ensino Médio, se referia a sua oferta no período noturno, como possibilidade de acesso ao aluno trabalhador. Desta forma, acreditamos ser importante demonstrar de que forma a diminuição no número de matrículas impacta, especificamente o ensino neste turno.

Assim, segundo o Censo Escolar de 2004, do total de matrículas no referido período, 45% se concentravam no período noturno (INEP, Online), no ano de 2007 encontramos cerca de 41%, a qual indica uma taxa de atendimento nesse turno próxima ao percentual de alunos com idade acima de 17 anos (44%) (MOEHLECKE, 2012).

Embora considerado de posição estratégica, Santos e Bertoldo (2013), apresentam que, a LDB, ao tratar acerca da escola noturna, independentemente de seu nível de escolaridade, apregoa apenas a adequação do aluno, segundo suas especificidades. Para os autores, a escola apenas atua na manutenção do sistema do capital, uma vez que o aluno trabalhador que a frequenta, em sua grande maioria, “não consegue desempenho escolas satisfatório; contrariamente apresenta altos índices de improdutividade, seja repetência, seja no abandono escolar” (p. 198).

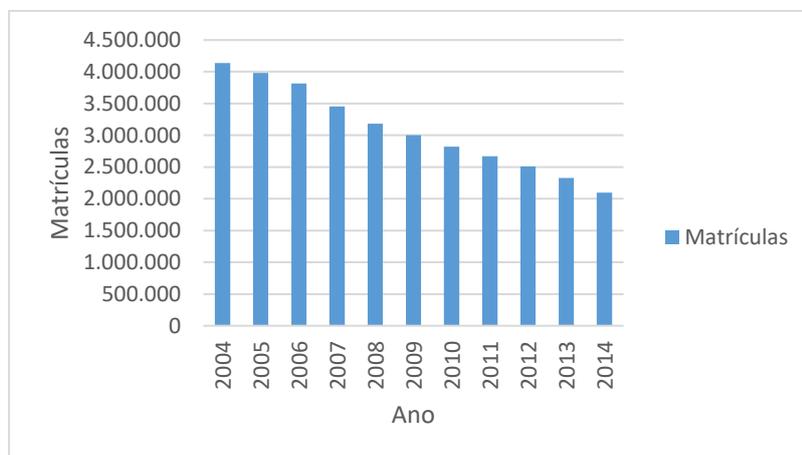
Neste sentido, os autores apontam que o ensino noturno no Brasil se configura como políticas paliativas que, muitas vezes não se firmam, desta forma, ao analisar o número de matrículas do EM noturno na última década, assinalamos uma queda significativa, fazendo com que, a nível nacional, em 2014 apenas 26% das

---

<sup>59</sup> Convêm destacar que o foco de nossa pesquisa consiste no Ensino Médio regular, outras variáveis como o Ensino Médio Normal e o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional não se converteram em nosso objeto de estudo.

matriculas estavam concentradas neste turno. Assim, em um período de 10 anos ocorreu uma queda de aproximadamente 49%. Conforme assinala o gráfico abaixo:

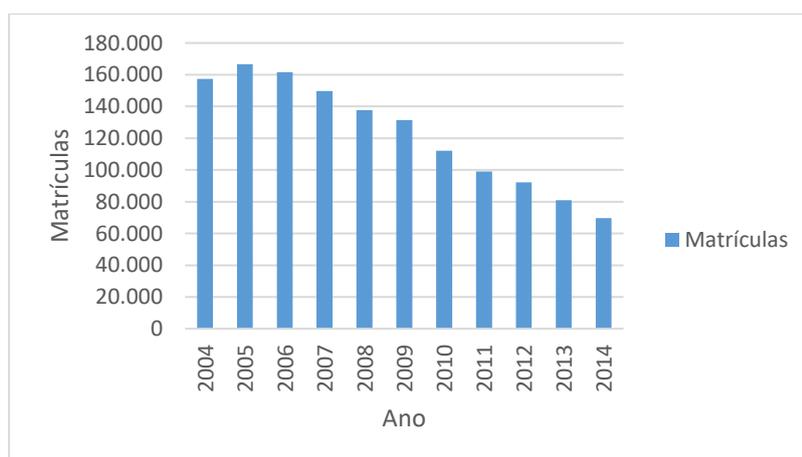
**Gráfico 5 - Matrículas Ensino Médio Noturno - Brasil**



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Em termos comparativos, no Estado do Ceará, no ano de 2004, aproximadamente 39 p.p. da população frequentava o noturno, em 2014, aproximadamente 20 p.p., em termos brutos, ocorrendo uma queda, em 10 anos de aproximadamente 56 p.p..

**Gráfico 6 - Matrículas Ensino Médio Noturno - CE**



Fonte: Elaborado pelo autor

Em virtude deste de recrudescimento no número de matrículas, se questiona, “em que medida as políticas educacionais estimularia a superação desse quadro”

(BRASIL, 2013, p.14), onde por meio da modificação de alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais, poderia facilitar o acesso e a permanência dos jovens no EM.

#### 4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O IDEAL CONSTRUTIVISTA E O ECLETISMO DOS PCN.

O subitem anterior se caracterizou como uma tentativa de qualificação do Ensino Médio (EM), tanto em seu aspecto normativo, quanto em seu alcance em termos populacionais, quando esta faixa passa a responder enquanto integrante do Ensino Básico. Agora, abordaremos, de forma pormenorizada as repercussões que tais propostas tiveram junto aos currículos. Contudo, convém destacar que os PCNEM, em muito, se apropriam das propostas dos PCN para o Ensino Fundamental. Assim, para apreender as forças que atuaram no processo de confecção dos PCN, devemos concebê-lo enquanto um momento de um processo maior, encarado pelas reformas curriculares que tiveram início a partir dos anos de 1980.

Para Saviani (2013), no aspecto da organização educacional esta década foi um dos períodos mais fecundos de nossa história, rivalizando apenas com os anos de 1920. Barretto (2000, p. 9), por sua vez, acrescenta que os movimentos dos anos de 1980 se opunham as orientações tecnicistas imperantes na década anterior, objetivando recuperar a relevância dos conteúdos vinculados pela escola, estes vistos como um “instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes”.

Em meio ao processo de redemocratização o horizonte para o qual se tem a educação se converte em uma promotora da cidadania, e as propostas curriculares são modificadas para alcançar este objetivo, assim as formulações que tomam como base as pedagogias contra-hegemônicas<sup>60</sup> (SAVIANI, 2013), encontram um terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo. Nesta concepção a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades de seu corpo discente oriundo das camadas populares, visando assegurar a todos, condições mais

---

<sup>60</sup> Saviani (2013), demonstra quatro propostas pedagógicas que se desenvolveram neste período: pedagogia da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa<sup>61</sup> (BARRETTO, 2000).

Com efeito, autores como Baretto (2000, p. 11), afirmam que tais propostas continuam em vigência, mesmo que camufladas mediante as reedições ou alterações propostas pelas redes de ensino, bem como os interesses de determinados governos, os quais para autora dão: “ênfase em determinadas tônicas das propostas curriculares e/ou a procuram imprimir a sua marca própria”.

Para além da influência dos movimentos sociais dos anos de 1980, outro importante vetor das reformas curriculares foram os Organismos Multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID)<sup>62</sup>, dentre outros. Corroborados por Ciavatta e Ramos (2012), sinalizamos que o movimento recente de reforma curricular encontra ressonância no Consenso de Washington<sup>63</sup>, o qual para os países da América Latina previam um rigoroso equilíbrio fiscal a ser alcançado mediante o corte nos gastos públicos (SAVIANI, 2011).

Evidenciamos assim, a égide de fatores limitativos as proposições existentes no cerne das propostas curriculares. O primeiro, vinculado ao próprio aspecto da transição democrática, e o segundo, vinculado a heterogeneidade dos participantes e de suas propostas (SAVIANI, 2013).

Reiteramos que o bojo destas novas propostas objetivava superar o dualismo imperante no EM, ensino propedêutico, por um lado e educação profissional para o outro. A função do EM se converte em fornecer o tripé, a formação para o trabalho, para a cidadania e para a vivência do próprio indivíduo, em resposta as constantes transformações pelas quais passa o mundo dos homens. Os PCN, nos apresenta que, por meio da reforma nesta faixa de ensino aloca os maiores esforços da escola na forma como está prepara para o indivíduo lidar com o conhecimento e os seus processos de produção e organização da vida social. Tomando este foco, o documento defende que

---

<sup>61</sup> Como já apresentamos anteriormente, muitos autores tomam como norte a dimensão da cidadania, na tentativa de humanizar o capital.

<sup>62</sup> Maia Filho (2010) ao retomar os estudos de Fonseca (2002) nos apresenta que, a partir dos anos de 1990 até hoje os Organismos Internacionais tem sido uma presença constante no financiamento social brasileiro, bem como dos projetos ligados a política educacional do país. No entanto, salientamos que a liberação dos financiamentos é condicionada a duas concessões básicas: em primeiro lugar, o país tomador de crédito deve acatar a cooperação técnica do banco durante a vigência do projeto e, em segundo lugar, fazer ajustes estruturais da economia segundo as orientações do banco.

<sup>63</sup> Para Saviani (2011) o Consenso de Washington se caracteriza como o conjunto de recomendações saídas de uma reunião promovida no *International Institute for Economy*, o qual propunha aos países reformas de uma posição conservadoras sob o signo do ultraliberalismo.

está rompendo com o paradigma “segundo o qual a educação seria um instrumento de ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2000b, p. 11), tendo em vista, no período anterior, o foco seria o processo inclusão social ocorrida mediante a profissionalização, a qual perderia relevância no atual estágio do desenvolvimento científico e tecnológico.

Por outro lado, na sociedade nascida sob a égide da revolução tecnológica, também conhecida como sociedade do conhecimento, o indivíduo deveria lidar com a informação, seu processo de produção e armazenamento, próprio do período “pós-moderno”. A este respeito, Saviani (2013), advoga que, a compreensão do período pós-moderno se vem fazendo desde 1979 com a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*. Onde o período moderno estaria ligado à revolução centrada nas máquinas mecânicas e na conquista do mundo material com a produção de novos objetos. O período pós-moderno, por outro lado, se liga ao mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Nesse aspecto, assinalamos que a perspectiva da centralidade da linguagem presente nos PCNEM, em detrimento do trabalho como ato-gênese do ser social, coaduna com este ideário.

Tendo como vetor o acesso à informação conferiria à educação uma autonomia ainda não alcançada, tendo em vista que todos teriam acesso às mais variadas formas de informação. *O mesmo sendo requisitado tanto no ambiente produtivo, quanto para a dimensão da cidadania* (BRASIL, 2000b).

Compreendemos que tal defesa é problemática, em primeiro sem querer se repetir, mas falhando, o texto é confeccionado para evitar o dualismo entre a dimensão profissional e a cidadã, mas ao cair no relativismo pós-moderno, ou os próprios jargões de cunho empresarial, concebemos que sua defesa é um tanto fraca e suas propostas ainda seguem a lógica do mercado.

Em segundo lugar, a exacerbação da importância conferida à informação, ou aos meios pelos quais se tem acesso a ela, a autonomia que esta conferiria, se assim fosse, a escola seria “uma instituição dispensável, pois a TV, a Internet, a família e o clube realizariam a sua atual tarefa de forma mais eficaz e barata” (ARCE, 2005, p. 58). Em contraposição a esta alegação, afiançamos que a função da escola e da prática docente se tornam ainda mais importantes, pois, podem auxiliar ao sujeito ter acesso para além daquilo que é apresentado pelas informações cotidianas.

A grosso modo, poderíamos aproximar tal crítica a uma das célebres frases de Vigotski, quando o autor advoga que, se a forma como o objeto se manifesta, as

informações cotidianas que temos acerca dele, fossem igual ao que o objeto é em si, toda a atividade científica seria desnecessária. Assim, os meios de comunicação podem oferecer informações em demasia, mas elas não correspondem a essência do fenômeno, e para tanto, para desenvolver ferramentas que nos auxiliem a ir para além do aparente é que se converte a tarefa da escola.

Acerca da influência e das transformações propostas pelos Organismos Multilaterais para os países periféricos do capitalismo, podemos demonstrar um duplo movimento, por um lado, de acordo com Barretto (2000, 2013), credita-se a educação a função de uma espécie de panaceia dos males, elemento determinante para a mobilidade social ascendente no plano individual, uma vez que auxilia no desenvolvimento de competências, em face as exigências do competitivo mercado. Por outro, conforme Saviani (2011, p. 428), se passa a assumir o discurso do fracasso da escola pública, sendo justificada pela incapacidade que o Estado tem de gerir o bem comum. “Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”. Assistimos assim, a crescente subordinação da educação pública aos interesses empresariais, quer os vinculados ao capital internacional, quer nacional.

Jimenez e Mendes Segundo (2007), asseveram que, por meio das conferências e das determinações dos organismos multilaterais se alocam a educação no lugar central das políticas públicas, avaliando-a como de fundamental importância para a produção de impactos econômicos imediatos, criando empregos e favorecendo a entrada nos indivíduos junto ao mercado de trabalho. Por meio destas diretrizes conseguimos ver a elaboração de uma concepção quase messiânica acerca da educação, como se ela, por si só, fosse a resolução de todos os problemas. Ainda segundo as autoras:

Nesse sentido, para deixar incólumes as “responsabilidades” e as estruturas do capital, evitando, outrossim, despertar ânimos voltados à sua superação, há que se desviar o foco das causalidades, jogando, então, na conta da educação, as soluções para o agravamento da fome no mundo... (p. 129)

Para facilitar a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, as modificações curriculares passam a trazer como foco a dimensão do modelo por competências<sup>64</sup>, o saber prévio do aluno passa a ser visto enquanto uma possibilidade de

---

<sup>64</sup> Ciavatta e Ramos (2012) demonstram a estreita relação entre os fundamentos do aprender a aprender e a consolidação do modelo de competências, uma vez que estas podem ser descritas também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. Para as autoras, “a competência existiria quando esses

melhor inserção no mercado, uma vez que entendido como uma forma de responder às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais.

No entanto, mesmo que a escola, a “panaceia de todos os males”, proporcione uma educação que permeie todas estas searas, ela o indivíduo ainda poderá não alcançar um lugar no mercado de trabalho.

Neste contexto a esfera da educação passa a ser tida como a redentora de toda as querelas da humanidade, uma vez que, por meio dela, será possível ter acesso a qualificação necessária para a empregabilidade. No entanto, esta lógica no período contemporâneo se arvora em uma “inversão idealista” da realidade social, uma vez que, de um “elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (SAVIANI, 2013, p. 229). Assim sendo, elementos como a ordem econômica, cultural e política que servem como estruturas de ordenamento da relação entre os homens são alocados em segundo plano em detrimento da educação.

De acordo com Saviani (2013, p. 430 - 431):

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupões, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daquele que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro e a produção da mais-valia,...

No contexto da sociabilidade capitalista afirmamos que a principal finalidade da educação contemporânea se converteria, conforme apontam Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010), por um lado, repassar o conjunto de saberes necessários para a formação de trabalhadores adaptáveis as necessidades do capital, e, por outro, ludibriar os indivíduos para que, mesmo diante das condições mais precárias de trabalho, estes ainda acreditem que é possível conseguir o seu lugar, ou caso não consigam, a responsabilidade recaia sobre a sua falta de profissionalização, ou adaptabilidade frente as necessidades impostas pelo mercado.

---

saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. Assim, a competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz...” (p. 22).

Assim, dentre as reformas engendradas nos países consuetudinários do Consenso de Washington assistimos que o seu foco recai sobre currículo, introduzindo os assim chamados temas transversais nos referenciais curriculares nacionais. Embora Domingues (2002) aponte que muitas das reformas não se caracterizam como necessidades nacionais, dentro da escola, a proposta curricular ganha grande relevância, tendo em vista que, toda política curricular é, uma política de constituição do conhecimento escolar (LOPES, 2004), se constituindo de um campo conflituoso de produção de cultura, uma vez que são decorrentes

de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas (LOPES, 2015, p. 449)

Tomando por base os acordos firmados, por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (SAMPAIO, 2010), quanto nas proposições do Relatório Jacques Delors<sup>65</sup>, evidenciamos a eleição como principal desafio da educação seria como preparar o homem para um mundo em constante transformação, só sendo alcançado quanto todos conseguirmos aprender a aprender. Desta forma, os currículos deveriam ser estruturados segundo os quatro alicerces da dita proposta: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000a; 2000b).

A forma que tais indicações estão enraizadas dentro das propostas curriculares, muito se relaciona a importância que César Coll teve no período. E a liberdade que este se conferia, ao ponto de, no processo de confecção dos PCN em 1997, retirar elementos úteis de várias teorias, em um movimento em que o resto seria descartado, interpretando de forma livre a parte selecionada. (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2013).

A este respeito, Saviani (2013) e Duarte (2011) advogam que Coll proclamava ser necessário afastar tanto o ecletismo fácil, como também o purismo excessivo, tomando como foco do processo educativo a atividade do aluno frente a construção de seu conhecimento. Assim, por meio das contribuições do referido autor temos a difusão do construtivismo dentro do ideário educacional, acrescido “por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom

---

<sup>65</sup> *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*

politizado e crítico” (DUARTE, 2011, p.66) na tentativa de aproximá-lo das perspectivas críticas da educação, cujo foco recaia no apelo ao universo sociocultural do aluno (BARRETTO, apud GALIAN, 2014). Ganhando destaque dentro do cenário educacional termos como: releitura, ressignificação, reinterpretação e recontextualização, as quais ao passo que acreditam facilitar o acesso do aluno ao conhecimento, se utilizam de um verdadeiro mosaico teórico em seu processo de efetivação.

Nesta conjectura, como bem aponta Lopes (2002), as propostas curriculares oficiais, podem ser vistas como um *híbrido*<sup>66</sup> de discursos curriculares produzidos em momentos distintos, e sob matrizes teóricas distintas sendo recontextualizados para sua atual utilização, como balizas para a prática pedagógica. Em meio a este processo os textos são “desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais” (LOPES, 2002, p. 389).

Retomando as questões centrais, postas no segundo capítulo, apontamos para a similaridade deste processo com a tradução/adaptação dos textos de Vigotski ao ideário ocidental. Uma vez que este movimento, por vezes, também acredita não ter um sentido negativo, proveniente da possível adulteração de textos originais, mas combateria o purismo excessivo, revelando a produção de novos sentidos frente a finalidades sociais/educacionais, cumprindo finalidades sociais distintas.

Contudo, a própria Lopes (2002; 2006), assevera que o híbrido que é gerado neste processo não chega a ser capaz de resolver as tensões e contradições existentes entre as múltiplas propostas e suas filiações teórico-metodológica, e assim acabam por produzir ambiguidades, bem como, zonas de escape dos sentidos. A título de exemplo, a apropriação indevida dos estudos de Vigotski junto as abordagens referentes ao aprender a aprender, se exorta determinado aspecto de sua teoria – fazendo as adaptações necessárias – e se acopla a outro, desse modo; o edifício teórico no qual tal teoria foi construída é esquecido.

Sinalizar tal nuance se torna interessante para não cairmos no fosso que se configura em uma simples exaltação ao hibridismo. Sem uma devida análise de quais são os novos sentidos atribuídos ao pensamento de determinado autor, ao retomarmos o

---

<sup>66</sup> A respeito do hibridismo, Galian (2014, p. 665) acredita que este se expressa no processo de “sobreposição de discursos ambíguos, colocados lado a lado, com suas marcas supostamente originais sendo simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas com o intuito de legitimar essa bricolagem”.

artigo *O significado histórico da crise da psicologia*, perscrutamos que as tendências ecléticas ou, na nova terminologia, híbridas, podem justapor elementos de natureza distinta, de diferentes origens teórico-metodológicas, mas, ao fazê-lo carecem da sistematização necessária. Tendo em vista que uma teoria não é apenas uma aglutinação de determinados termos que formam um todo mais ou menos coerente, ela é uma forma de se explicar a realidade, nasce como uma forma de conhecimento acerca da natureza, e não uma ideologia, constituindo-se em um tipo de trabalho, e como tal, se relaciona ao processo entre o homem e a natureza (VYGOTSKI, 2013), calcada em um aspecto prático<sup>67</sup>.

A ampliação de um significado não se dá no simples âmbito das ideias, mas sim na de sua relação prática, cada novo ganho do fenômeno que estudemos é uma ampliação do conceito, cada nova relação descoberta corresponde a uma crítica aos conceitos já pré-estabelecidos, uma vez que demonstra uma nova relação (VYGOTSKI, 2013).

Na esteira das proposições de Lopes (2008), percebemos que o movimento de contextualização não visa apenas valorizar o saber do aluno, mas também se relacionar aos ditames da esfera produtiva e o feitiço como este se relaciona ao conhecimento escolar, as quais contribuem para a legitimidade dos PCNEM, junto à comunidade educacional. Se, por um lado, na escrita do documento temos justapostas de forma problemática as concepções teóricas de Vigotski e Piaget, os quais legitimariam a defesa de um trabalho interdisciplinar, a qual se relacionaria com a dimensão da construção social do conhecimento, por outro, “temos o currículo por competências com os princípios de Dewey e, em menor medida, de Bruner, em sua valorização da estrutura disciplinar” (LOPES, 2008, p.144), os quais formariam um todo coeso.

Neste sentido, para Brasil (2000a), contextualizar significa, em primeiro lugar assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Tal processo objetiva retirar o aluno de uma posição passiva junto ao seu processo de aprendizagem, pois evoca áreas referentes a vida pessoal, social, cultural, mobilizando as *competências* já adquiridas, principalmente aqueles referentes ao ambiente de *trabalho e a cidadania* (BRASIL, 2000).

---

<sup>67</sup> Salientamos que, estamos falando da relação teoria e prática, onde a teoria é uma expressão de um distanciamento da prática a qual nos permite analisa-la com mais clareza, e não o praticismo, onde tudo pode ser resolvido no aqui agora, em uma formação para a prática.

Compreende-se que o saber do aluno, proveniente do cotidiano está mais atrelado a um aspecto de uma prática, onde a reflexão seria um aspecto secundário. Para Lopes (2008), esta vinculação estaria mais relacionada a um espaço para a solução de problemas.

Lembremos que nos PCN se defende, na sociedade contemporânea, a confluência entre o que se espera do cidadão e as necessidades do mercado produtivo, assim não é surpresa a valorização da esfera do cotidiano, dos conhecimentos práticos que produzem soluções rápidas, bem como o desenvolvimento de certo tipo de competência para a atuação em dada realidade. Uma vez que, “tais conhecimentos possuem algum tipo de aplicação prática e visível e são capazes de *inserir o indivíduo na sociedade e no mercado produtivo, sem que ocorram questionamentos em relação a essas formas de seleção e inserção*” (LOPES, 2008, p. 124, grifo nosso).

A importância de se fazer estes questionamentos reside no fato que, uma vez que esta lógica acaba sendo assumida como uma política de Estado, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais foram elaborados pelo MEC servem de referência para a montagem dos currículos de todas as escolas do país. Tendo um verdadeiro efeito cascata, das Escolas, acabará modificando os aspectos referentes a como se dará a formação dos professores para atuar segundo estas normativas. As quais, para Galian (2014), foram desenvolvidos em concordância às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>68</sup>, condizentes com as determinações do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, tendo como objetivo a diminuição do papel do Estado no setor público. Nestes termos Saviani (2011, p. 438) advoga que:

Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentaram um mesmo denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

A título de exemplo do envolvimento de determinados setores da burguesia com a proposição de políticas ligadas à educação convém destacar estudo realizado por

---

<sup>68</sup> Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 125) advogam que, tais orientações, ao invés de auxiliarem no desenvolvimento da esfera educacional “vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior”.

Jimenez (2010), no qual, ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a autora informa que este encontra-se atrelado ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, um empreendimento que congrega o Estado brasileiro, bem como um conglomerado de entidades empresariais, como: Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Banco Santander, dentre tantos outros.

Para a autora, “o que nos parece decisivamente espantoso é o fato de o Estado brasileiro, através de seu Ministério da Educação, requerer, a rigor, que banqueiros e industriais de diversos setores econômicos, venham ensinar-lhe – e cobrar-lhe! –” (JIMENEZ, 2010, p. 23).

Compreendemos assim que, por meio da submissão da educação à lógica empresarial busca-se substituir o conceito de qualificação, pelo de competência, do ensino centrado em disciplinas de conhecimento, para aquele focado nas competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2011). Nestes casos, o que se foca se consiste em maximizar sua eficiência, tanto no processo produtivo, tanto em sua inserção social.

São palavras-chave deste processo: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. O foco da educação passa a ser a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico, uma vez que propicia a formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado (CIAVATTA; RAMOS, 2012; GALIAN, 2014).

Por este motivo, ao capital não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e assim a apropriação da riqueza produzida ao longo de seu desenvolvimento histórico. A educação concebida pelo capital deve contemplar os aspectos do cotidiano e como este prepara para determinados postos de trabalho no cenário de um mundo do trabalho mais flexibilizado o qual exige um novo tipo de formação a ser tomada como paradigma para a escola pública brasileira (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 52).

Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p. 17) a reforma curricular se fundamenta nas pedagogias do aprender a aprender, a tendo como fundamento “os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares”. Assim, na base legal dos PCNEM, os quatro pilares são vistos da seguinte forma:

- a) **Aprender a conhecer:** Considera acerca da importância de uma educação geral, suficientemente ampla, que possibilite o aprofundamento em determinada área de conhecimento. Dando prioridade o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, conferindo às pedagogias do aprender a aprender o passaporte para uma educação permanente, na medida em que proporciona as bases para se continuar aprendendo ao longo da vida (BRASIL, 2000a).
- b) **Aprender a fazer:** Se relaciona ao desenvolvimento de habilidades e ao estímulo ao surgimento de novas aptidões se convertem em essenciais, na medida em que se criam as condições necessárias para as frequentes mudanças no mundo produtivo.
- c) **Aprender a viver:** “Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis” (BRASIL, 2000a, p. 16).
- d) **Aprender a ser:** Em suma, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa humana assim, o Aprender a ser, pressupõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida (BRASIL, 2000a).

Saviani (2011) aponta que as justificativas da defesa do lema *aprender a aprender* nos PCNs são as mesmas que contam no relatório Jacques Delours, o alargamento do horizonte da educação coloca a escola em frente a novas exigências, estas mais amplas. Tratando-se agora de promover a capacitação para adquirir as novas competências e novos saberes, frente as necessidades impostas pelo mundo do trabalho que exigem, mais do que nunca, o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e inovação.

Nos instrumentos normativos que se destinaram a orientar as reformas, identificamos a aglutinação das propostas vinculadas à pedagogia das competências com as do construtivismo no germe do lema *aprender a aprender*, tendo em vista que de acordo com Saviani (2011) seus objetivos coincidem, dotar os indivíduos de

comportamentos flexíveis e criativos que lhes permitam ajustar-se em uma sociedade em que as próprias necessidades básicas não estão garantidas.

Com efeito, tais proposições acarretam, de acordo com Saviani (2011) um deslocamento do eixo do processo educativo, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para o método, da importância da prática do professor para o aluno, do esforço para o interesse, do aspecto disciplinar para a espontaneidade,

configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o de que auxilia o aluno em seu processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 431).

Desta forma, conforme o apontado por Duarte (2011) a escola não caberia mais a função de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar o indivíduo para que estes se encontrem em condição de aprender aquilo que for exigido pelo processo de sua adaptação as transformações no mundo do trabalho que, no modo de produção capitalista são demarcadas pela exploração do homem pelo homem e pela alienação. Assim, para o autor, ao se adotar o lema do “aprender a aprender” acabamos efetivando o esvaziamento do trabalho educativo escolar, o convertendo em um processo sem conteúdo, uma vez que, ao ser transferido a prática pedagógica os posicionamentos apresentados pelo aprender a aprender engendram um processo de (des)valorização a prática docente, os quais podem ser expressos nos seguintes pontos:

O Primeiro posicionamento, consiste que as aprendizagens que o indivíduo consegue realizar por si mesmo, nas quais estaria ausente o processo de transmissão do conhecimento, é considerada como mais desejável para o aluno, uma vez que “aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia” (DUARTE, 2011, p. 39), podendo, inclusive, se converter em um obstáculo para a obtenção da mesma.

Acreditamos que tal proposição se equivoca, em primeiro lugar, os instrumentos existem, os signos existem de forma independente da criança e, para que estes possam se apropriar da riqueza material e espiritual precisarão do auxílio de um outro, em outros termos a aprendizagem não acontece sozinha. Em segundo lugar, o que difere entre aquilo que o aluno tem condição de desenvolver sozinho, muito se refere

aos limites de sua experiência cotidiana, ou de seu entorno próximo. A educação escolar, por outro lado, ocorre por meio da sistematização dos conteúdos, eles são colocados em uma estrutura lógica, de uma forma intencional (VYGOTSKY, 2005).

Nossa proposição é corroborada por autores como Duarte (2001) e Arce (2005), tendo em vista que eles defendem que, se em prol da autonomia dos alunos for subtraído da prática docente a dimensão dos conteúdos, “como o aluno poderia se tornar autônomo com uma visão de mundo tão restrita” (ARCE, 2005, p.55)? Desta forma, acreditamos ser possível defender uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral, a qual problematize a realidade alienada da sociedade justamente através da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

O segundo posicionamento valorativo reside na consideração de que é mais importante para o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração e descoberta do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2011, p. 40). Na esteira da proposição anterior Duarte (2011) demonstra que, nesta perspectiva o que o indivíduo aprende por si só é tido como superior em termos educativos e sociais àquilo que se aprende por meio da transmissão por outras pessoas, o papel docente é esvaziado tendo em vista que o método de construção do conhecimento é mais importante do que a assimilação do conhecimento já produzido. Nesta conjectura à escola e seus professores deveriam se preocupar menos com o conhecimento científico já existente e voltar-se para a formação na criança de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais.

Evidenciamos um processo de supervalorização do método de se alcançar o conhecimento, do que o próprio conhecimento historicamente acumulado, a qual se articula com a ideia de uma educação democrática, a qual permeada pela discussão pós-moderna e o seu consequente irracionalismo crê que a escola não poderia privilegiar uma determinada concepção ideológica, ou política em prol do diálogo (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2011). Na esteira da proposição dos autores acrescidos por Lima (2009), percebemos que tais proposições são fantasiosas, em primeiro lugar, pois a educação em sentido estrito, a educação escolar visa a atender interesses particulares, determinado e limitado pela forma de sociabilidade na qual estamos inseridos.

Assim, sob a égide do capital, o qual é marcado por antagonismos, a educação também se apresenta como antagônica, ao passo que, conforme apresentado, é

utilizada para legitimar a subserviência dos indivíduos ao capital, também, dada a sua relativa autonomia, consegue implantar formas de se pensar e conceber um sistema não circunscrito a lógica deste sistema. Em decorrência deste fato, defender a ausência da ideologia ou da política dentro da escola não a fará com que isto aconteça, apenas que tais dimensões não poderão ser problematizadas dentro do espaço escolar.

O terceiro princípio versa que, a atividade do aluno para ser tida como verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses subjacentes na própria criança. A principal diferença existente entre este posicionamento e os anteriores consiste no destaque de que além do aluno buscar em si mesmo o conhecimento e, neste processo acabar por construir um método para adquiri-lo, é necessário que o norte para esta empreitada sejam as necessidades inerentes a própria criança (DUARTE, 2011).

Ao ressaltar os interesses e necessidades do próprio aluno, de acordo com Arce (2005) estaríamos descaracterizando a atividade intelectual, uma vez que ela não é necessariamente prazerosa, mas necessária. A autora apresenta que se partirmos do pressuposto que tanto professor quanto aluno só conseguem aprender exercendo uma atividade prazerosa, “útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba descaracterizado o trabalho do professor como trabalho intelectual” (ARCE, 2005, p.57).

Acerca do quarto posicionamento Duarte (2011, p. 47) afiança que,

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, nas quais as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

Compreendemos que o foco dado ao processo de ensino em si, lidar com o conhecimento, onde a escola deveria, ao invés de transmitir o conhecimento adquirido, proporcionar aos alunos o instrumental cognitivo que o permitisse selecionar e sintetizar as informações presentes na sociedade, facilitando o processo de adaptação à realidade alienante da sociedade.

Acerca da hipertrofia que o conhecimento assume dentro das diretrizes curriculares, Duarte (2001) aponta para uma certa valorização do aspecto individual gestando certas ilusões que em muito modificarão determinados aspectos da prática docente, dentre as quais podemos destacar:

- a) No período contemporâneo o conhecimento nunca esteve tão acessível, onde vivenciamos uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelo acesso aos meios de comunicação, em especial, a internet.
- b) A competência para mobilizar os conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, “especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas<sup>69</sup>” (DUARTE, 2001, p. 39).
- c) O conhecimento não é tido como uma forma de apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma *construção subjetiva* resultante dos processos nos quais ocorre uma *negociação de significados*
- d) Todas as formas de conhecimento têm o mesmo valor, não havendo nenhum grau de hierarquia no que tange ao aspecto da qualidade ou o *poder de discriminação da realidade natural e social* (DUARTE, 2001)
- e) O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, ou bons exemplos, quer dados por outros indivíduos ou sociedades se constitui de no caminho para a superação das grandes querelas da humanidade (DUARTE, 2001).

Assim, mesmo que o acesso a informação seja facilitado por meio da tecnologia, no modo de sociabilidade capitalista sinalizamos que os meios tecnológicos não se prestam a democratização de seu acesso, ou ao conhecimento, muito pelo contrário, servem a um processo de sedução, o qual (des)potencializa a prática pedagógica, tendo em vista que Rossler (2005) acredita que, envolta à sedução qualquer teoria pedagógica acabaria negando a si mesma enquanto pedagogia, ainda que isto ocorra de uma forma não intencional, assim, ao afirmar que “a escola deva privilegiar ‘o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas’ em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos significa, na prática, para a maioria da população, produzir

---

<sup>69</sup> Tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

aquele aligeiramento da educação” (DUARTE, 2011, p. 50), o qual não contribui para um desenvolvimento humano integral, onde a concepção pedagógica vai de encontro ao que poderia ser tido como práxis pedagógica.

Em meio aos problemas referentes a adoção do relativismo cultural, na ênfase dada ao processo pedagógico residir na negociação de significados, com uma valorização de propostas educacionais que estejam centradas no universo cultural, ou cotidiano, bem como uma secundarização do papel do professor. No entanto, a hipertrofia desta dimensão em relação ao conhecimento científico, pode acabar levando “à reificação do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 24).

No entanto, em contraposição a tais propostas, evidenciamos que Vigotski, mesmo destacando a importância de se considerar a aprendizagem que ocorre para além do ambiente escolar advoga, conforme já assinalado, que os conceitos científicos proporcionam uma maior tomada de consciência do que aqueles provenientes da prática cotidiana, o qual só se torna possível por meio de um processo educacional que se constitui da relação entre professor e aluno, por meio da qual o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança se desenvolve por meio do auxílio e participação do adulto (VIGOTSKI, 2009).

Desta forma, ancorados nos estudos apresentados por Saviani (2013), Duarte (2001, 2011) e Facci (2004) percebemos que uma proposta pedagógica efetivamente crítica deve propor métodos que estimulem a iniciativa do aluno, mas não em detrimento da iniciativa do professor, uma vez que este, por sua ação, ao atuar como um mediador na relação do indivíduo com o conhecimento historicamente acumulado, por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, o qual cria e estimula necessidades não antes postas pelo meio social imediato. Pode-se levar em consideração os interesses dos alunos, seu ritmo de aprendizagem, mas sem perder de vista a primazia da sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013). Nestes termos, prática docente tem uma intencionalidade, a apresentação (explicação) de um conteúdo se dá mediante a generalização e integração dos conhecimentos, o qual integra a dimensão do cotidiano com o saber científico.

Para Vygotski (2013, p. 268, tradução nossa),

explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou grupos de fatos, explicar é referir os termos de causas. Embora a integração tenha lugar dentro de uma disciplina, a explicação será conduzida pela conexão causal dos fenômenos que estão dentro do mesmo domínio.

Assim, Saviani (2013) assevera que o ponto de partida para a atividade pedagógica seria a prática social, tendo em vista em fatores: primeiro, todo o conceito científico, por mais alto que seja o seu grau de abstração em relação ao fato empírico, sempre surgiu de uma realidade concreta, onde o conceito pode ser tido como uma forma separada da realidade (VYGOTSKI, 2013).

A importância dada por Vigotski a educação anterior ao processo de escolarização reside no fato de não a desconsiderar, os alunos não aprendem apenas na escola, a prática social, o convívio com os pares o proporcionam saberes, uma compreensão sincrética da realidade, caracterizada para Vigotski (2009) como uma pluralidade não ordenada, carecendo de uma discriminação. A escola, e o professor, ao apresentar o conhecimento científico aos alunos os permitem articular, aperfeiçoar e corrigir as impressões do cotidiano, quando necessário, por meio da ação pedagógica.

#### 4.3 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: O QUE OS PCN ABORDAM ACERCA DA LINGUAGEM – UM OLHAR POR MEIO DE VIGOTSKI

Até agora tratamos da repercussão do EM em termos de matrículas, e de seu eixo normativo, como também da maneira como se estruturam os PCN e sua verdadeira miscelânea teórica. Tais discussões foram importantes pois, a seara *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, fazem parte dos PCN/PCNEM. Com efeito, muitas das críticas que tecemos em relação a forma como este foi estruturado, se mantêm nesta parte específica. Em um aspecto de aprofundamento ao subitem anterior, agora abordaremos mais especificamente sobre a forma como a linguagem figura dentro dos PCNEM, onde a tônica desta discussão se dará por meio das assertivas propostas por Vigotski.

Assim, o documento, em sua estrutura geral, pode ser vista da seguinte forma: Apresentação; O sentido do aprendizado na área; Competências e habilidades; Conhecimentos de língua portuguesa; Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna;

Conhecimentos de Educação Física; Conhecimentos de Arte; Conhecimentos de informática; Rumos e desafios e Bibliografia.

Na primeira parte do documento, quando somos apresentados a forma como este conceitua o termo linguagem, observamos que esta é compreendida como:

a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000b, p.5),

tendo por intenção,

*a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística (BRASIL, 2000b, p. 5, grifo nosso).*

Acreditamos que, enquanto na dimensão do ser, é em decorrência das práticas sociais que o homem cria a linguagem, por meio da qual este acaba por transformar o mundo que o cerca e se transformar no processo. No documento compreendemos que, *“linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento”* (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

Por meio dos excertos acima expostos, devemos evidenciar a problemática envolvendo a sua tentativa de análise pois, a grosso modo, existe grande similaridade entre estas proposições e perspectiva de Vigotski. O que não é uma surpresa, tendo em vista que a obra *Pensamento e Linguagem* figura nas referências dos documentos base.

Assim, retomando Vigotski (2009), a semelhança existe, pois, a função da linguagem é a comunicação, um meio de enunciação e compreensão, mediatizada por meio de um sistema de signos, tendo em vista que:

a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento de considera-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização do conceito (VIGOTSKI, 2009, p.398).

No entanto, ao exortar esta similaridade poderíamos incorrer em alguma espécie de erro. Embora, possamos identificar algo de Vigotski, nos excertos retirados dos PCNEM: *linguagens, códigos e suas tecnologias* Cunha (2004), assinala que a redação destas assertivas se dão pela justaposição de termos oriundos do sociointeracionismo – primeiro excerto – e do estruturalismo – segundo excerto –. No entanto, a escolha desta base não é justificada ao longo do texto legal, gerando oscilação entre ambos os polos, havendo apenas um processo de justaposição das ideias sem uma real articulação entre os conceitos, que, conforme Marinho (2000), ao não apontar as contradições existentes entre tais teorias, ou estas não sendo suficientemente aprofundadas, acabam, em parte, comprometendo o seu papel, enquanto orientação metodológica.

Com efeito, as críticas feitas por Cunha (2004) e Marinho se assemelham, em grande medida, àquela feita por Vigotski em seu texto *O significado Histórico da Crise da Psicologia*, onde as quimeras metodológicas, nascidas por meio da amálgama de diversas teorias, dificultava no aprofundamento das bases teóricas, ou nas formas de se compreender os fundamentos da ação.

Vygotski (2013) considerava que, os processos de criação destas quimeras metodológicas estavam equivocados desde seu início, pois partiam da ideia e não de algum aspecto prático. Tendo em vista que uma teoria não é apenas uma aglutinação de determinados termos que formam um todo mais ou menos coerente, ela é uma forma de se explicar a realidade, nasce como uma forma de conhecimento acerca da natureza, e não uma ideologia, constituindo-se em um tipo de trabalho, e como tal, se relaciona ao processo entre o homem e a natureza.

Embora a possibilidade de uma análise mais detalhada tenha sido incapacitada pela impossibilidade no aprofundamento nos aspectos referentes a dimensão estruturalista do texto normativo. Optamos por continuar evidenciando os desdobramentos desta aparente semelhança ao longo da caracterização dos PCNEM, onde por meio da aparência tentamos chegar à essência do fenômeno, tomando como eixo a relação entre trabalho-linguagem<sup>70</sup>.

Assim, em um primeiro momento, vamos recapitular um pouco do que foi desenvolvido no capítulo três, reafirmando que comunicação sem o trabalho não existe. Tendo em vista que, por meio do trabalho o homem cria os signos e os atribui um

---

<sup>70</sup> Como a perspectiva de trabalho, enquanto categoria fundante do ser social está ausente do documento, o abordaremos mediante a relação da linguagem com a base material.

significado, os quais serão materializados na linguagem. “Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe” (VIGOTSKI, 2009, p. 10), e para se conceber tais classes é necessário certo distanciamento entre sujeito e objeto, o qual é feito concebido mediante a linguagem.

Para Vigotski (2009), a linguagem humana toma por base a compreensão racional e a intenção de se transmitir determinado tipo de ideia ou vivência, por meio do qual um dos membros desta equação acabara por se apropriar de algum aspecto da experiência de outro. Assim, a linguagem humana surgiu da necessidade de comunicação engendrada pelo processo de trabalho, estando intimamente relacionada com a forma como o homem se relaciona com a natureza enquanto uma objetividade, bem como as mudanças que ocorrem nela podem ser mudanças na expressão das relações humanas também engendradas na esfera do trabalho.

Acerca da relação entre pensamento e linguagem Vigotski (2009) e Molon (2010) exortam que, embora ambos os processos tenham gêneses distintas, ao se planejar abordar um se traz o outro, pois a unidade de análise de ambos reside na generalização, no significado da palavra, os quais são atos do pensamento. Contudo, mesmo ambos os processos tendo a mesma unidade de análise eles não são coincidentes, uma vez que, para Vigotski (2009), a linguagem não é o simples reflexo do pensamento, “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

A linguagem começa como um caráter externo, uma vez que nasce por meio da atividade humana, desta forma, no processo de assimilação deste importante complexo, a criança/adolescente, começa a assimilar o todo, a oração, aquilo que se é dirigido a ela, somente depois que o mesmo consegue a desmembrar em seus aspectos constitutivos (VIGOTSKI, 2009). Este pode ser encarado como um dos processos de constituição do mundo interno do indivíduo, as formas como ele se relacionam com o entorno e significa este entorno, as quais diferem na forma como este entorno se apresenta, nos problemas socialmente postos que auxiliarão no desenvolvimento ou não dos sujeitos<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> A relação entre pensamento e linguagem já foi amplamente debatido no capítulo 3, no processo de formação de conceitos.

Assim, em um primeiro momento, o da aparência, o documento expressa a dimensão da linguagem em seu devido lugar, como um meio de comunicação social, afirmando que, a organização do espaço social, dos costumes, rituais e comportamentos sociais influem e são influenciados na e pela linguagem, a qual passa a ser considerada como produto e produtora de comunicação social (BRASIL, 2000b), o que, a grosso modo podemos concordar.

No entanto, em um momento posterior, o documento advoga que “podemos assim falar *em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história*” (BRASIL, 2000b, p.6). Ao utilizar nosso primeiro eixo de análise, consideramos tal proposição equivocada, havendo um deslocamento idealista, onde a linguagem passa a ser tida como a propulsora, como se as mudanças na prática social fossem mudanças de ordem linguística, as quais poderiam engendrar mudanças sociais as quais retroalimentariam as mudanças linguísticas. Em decorrência deste deslocamento, o palco das lutas sociais, seriam por meio do confronto de linguagens. Conforme apresentado, ao invés da materialidade histórica o foco reside na subjetividade da língua.

Em contraposição as propostas apresentadas pelos PCNEM, e ancorados em Marx e Engels (2007a), afiançamos não ser a linguagem, mas a soma dos meios de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio social que cada geração encontra como algo dado, os quais dirão se as agitações revolucionárias que ocorrem periodicamente terão força bastante para subverter a ordem e a estrutura social. Se a soma destes elementos não existir “então é bastante indiferente, para o desenvolvimento prático, se a *ideia* dessa subversão já foi proclamada uma centena de vezes” (p.43, grifo do autor).

Na esteira destas proposições, Vigotski, em seu texto *A transformação socialista do homem*, demonstra que uma terceira fonte desta transformação consiste na mudança das próprias relações sociais entre as pessoas, mudanças na forma do homem se relacionar com a natureza, ou seja, com o desenvolvimento do trabalho. Assim, se as relações entre as pessoas sofrem determinado tipo de alteração, em decorrência destas alterações as ideias padrão de comportamento também sofrerão alterações. A transformação na base material provoca alterações na base espiritual, ou, em outras palavras, no âmbito das ideias.

Por outro lado, ao analisarmos as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, se advoga sobre o caráter convencional da linguagem, que *nasce das demandas*

*da sociedade e de determinados grupos sociais*, um aspecto que, podemos encarar como similar ao trabalho. Lembremos que, de acordo com Leontiev (2004), no processo de trabalho o homem não entra em uma relação direta com a natureza, mas mediatizada pela sociabilidade. Assim as constantes transformações linguísticas estão relacionadas as alterações nas demandas provenientes das relações sociais. Na letra do documento vemos que:

as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (BRASIL, 2006, p. 24).

Desta forma, compreendemos mais uma vez a linguagem enquanto uma estrutura para a compreensão de mundo, atrelada ao pensamento. Tais alterações, na estrutura interna do documento, acarretam que, em alguns momentos, a linguagem se mostre enquanto propulsora das mudanças sociais, um reflexo destas modificações.

Mesmo que, por vezes, possa parecer preciosismo, conforme Vigotski exortamos que cada palavra corresponde a uma teoria, e isto é ainda mais certo quando analisamos documentos normativos. Assim, a mudança na posição de alguns termos, de um conceito, um detalhe que pareceria apenas um aspecto gramatical, acarreta modificações em todo o aspecto semântico da frase, no feitiço de sua compreensão (VIGOTSKI, 2009) e na forma como esta influenciaria a prática docente. Onde, embora os termos do documento adquiram determinado significado, que em alguns momentos possa ser direcionado a um aspecto progressivo, a amálgama, o híbrido faz com que tais colocações careçam de sentido, ou seus sentidos se contradigam ao longo do texto legal.

Ao abordar acerca da linguagem escrita, os PCN advogam que, normalmente esta é tida como um vetor do conhecimento teórico, responsável pelo processo de transmissão das ideias, as quais são deslocadas do seu campo de criação. A adesão a determinada teoria devendo ser precedida pelo reconhecimento de sua validade (BRASIL, 2000b). Acreditamos que o documento acerta ao defender que o confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados, faz parte do processo de entendimento e superação dos achismos, uma característica comum das formulações do senso comum.

Esta, conforme apontado no capítulo anterior, sendo uma das principais características da educação escolar, visa proporcionar aos sujeitos novas formas de pensar, de relacionar os elementos do mundo sensível, de validar ou refutar as impressões vindas de sua educação cotidiana.

O documento ao asseverar sobre a superação das concepções *a priori*, em favor do respeito a diversidade, assinala que os alunos devem respeitar as manifestações provenientes das diferentes esferas sociais, se converte em um respeito a forma como ele se expressa, a sua linguagem. Assim, ao “verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as *escolhas discursivas*, os recursos expressivos utilizados podem permitir ao aluno *o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais*” (BRASIL, 2000b, p. 10, grifo nosso).

No entanto, o que é suprimido do documento é, o que justificaria a gradação ou o estatuto destes interlocutores e, o fato das escolhas discursivas não serem feitas ao bel prazer dos participantes, existem um substrato social, daquilo que o aluno pode/consegue se apropriar. Conseguimos sinalizar também um possível deslocamento do termo linguagem provavelmente referente a algo na esfera da prática social, ou a forma que essa prática se expressa. Seria o reconhecimento da sua prática social como legítima, sem desmerecer as demais.

Tal fato não é possível pelo simples reconhecimento do discurso, ou das impressões do cotidiano, mas sim ao perceber o fenômeno, o aparente, como parte de algo maior, que está em constante transformação histórica, ou seja, mediante uma análise dialética.

Um outro aspecto que podemos tomar como problemático é, ao analisar a quem este documento se dirige: a escola, ao professor. Relacionando esta proposição com a importância da contextualização, poderíamos inferir acerca do reconhecimento da linguagem, ou o saber escolar como legítimo, sem desmerecer os demais. No entanto, conforme já apresentado, o saber escolar, lar dos conceitos científicos, não se opõe aos conceitos provenientes do cotidiano, mas o põe a prova, modifica, conferindo a estes uma maior tomada de consciência e de poderes discriminativos do que tinham antes de adentrar ao ambiente educativo.

No que tange o aspecto tecnológico, o documento acredita que a função da linguagem se relaciona a fornecer os instrumentos pelos quais o aluno possa entender os princípios das tecnologias e associá-los aos diversos ramos do conhecimento científico, bem como os seus impactos na esfera da produção (BRASIL, 2000b).

Na letra dos PCNEM, o aspecto da tecnologia perpassa toda a dimensão do saber escolar e sua transmissão, uma vez que o desenvolvimento tecnológico permeia a dimensão das lutas dos seres humanos na tentativa do domínio da natureza e a superação das limitações impostas pelo aparato biológico. “As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvendamento do universo natural e social (BRASIL, 2000b, p. 11).

Para Vigotski, ancorado em Marx e Engels esta relação fica bem clara, pois o desenvolvimento tecnológico encontra íntima relação com a categoria do trabalho, pois, conforme o apresentado no capítulo três. É a dimensão da tecnologia (instrumentos) que funda a linguagem, bem como a necessidade da educação, pois estas podem ser entendidas como formas do ser humano se apropriar do legado material e espiritual produzido pelas gerações anteriores.

Ao tratar sobre o impacto das tecnologias, o documento informa que:

qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias não são apenas produtos de mercado, mas produtos de práticas sociais. *Seus padrões são arquitetados simbolicamente como conteúdos sociais, para depois haver uma adaptação mercadológica* (BRASIL, 2000b, p.12, grifo nosso)

Compreendemos que neste excerto existe certa tensão entre o mercado, o sujeito e a prática social. Contudo, mesmo que o sujeito possa conceber os elementos existentes na natureza e transformá-los em um instrumento, eles se configuram como a resposta a um carecimento de ordem social. Conforme Vigotski salientou repetidas vezes, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, primeiro de forma externa e depois interna. A inovação responde ao carecimento de uma ordem social, depois é organizado simbolicamente, em uma relação dialética entre o sujeito e o gênero.

Para efeitos desta pequena incursão não abordaremos as especificidades das competências e habilidades que formam o documento, ficando esta análise para um momento posterior. Desta pequena experiência conseguimos evidenciar que, embora, no aspecto da aparência, muitas das proposições dos PCNEM fossem semelhantes às de Vigotski, em sua essência são diferentes, pois incorrem em um escape idealista, o primado é o homem e sua subjetividade em detrimento dos aspectos materiais. Neste contexto, as diferenças entre os interlocutores tomam o lugar da luta de classe, as escolhas discursivas fazem frente a possibilidade/impossibilidade de assimilação da

riqueza material e espiritual, postas por uma sociedade dividida em classes, as quais realmente permearão a forma como os seres humanos devem agir entre si.

## 5 CONCLUSÃO

Como, no momento em que começamos este trabalho optamos por um diálogo com a literatura e o cinema, agora para traçar as notas conclusivas nos permitiremos retoma-lo e, por meio de uma alegoria, onde nos arvoramos na aventura de Pinóquio e seu Grilo, evidenciar o que se manteve, o que acabou sendo alterado em meio ao contato com objeto e as dificuldades esporádicas que apareceram ao longo desta jornada que, por hora, se finda.

No primeiro capítulo, a introdução, ou o chamado para a Aventura, evidenciamos a nossa proposta, o que nos motivou a desenvolvê-la, de que forma a trabalhamos e o método utilizado. Esperamos que tenha ficado claro que nos filiamos ao materialismo histórico-dialético inaugurado por Marx e Engels e apropriado por Vigotski e Lukács. Este método consistiu na tônica de todo o trabalho, principalmente em relação a importância de se iniciar um estudo partindo de sua materialidade, encarando o fenômeno enquanto uma processualidade. Ao adotar este pressuposto, nos permitimos certa liberdade, pois o objeto pôde se mostrar e, aos poucos, segundo a lógica de sua própria legalidade, bem como do desenvolvimento material de nossa forma de apreensão, ser modificado.

O grande norte deste estudo foi a teoria de Vigotski e suas repercussões nos documentos normativos para os anos finais da Educação Básica, assim no intuito de evidenciar a relação entre as duas searas foi necessário retomar as relações materiais do autor, a forma como o seu contexto social influenciou em sua teoria, trazer o autor segundo ele próprio, em constante diálogo com sua época. Ao passo que efetivávamos está defesa, denunciávamos as apropriações que afiançavam uma recontextualização do autor, o vulgarizando, ao se conceber sua teoria apartada do solo onde está germinou.

Em meio a esta escavação, reafirmamos o compromisso de se estudar Vigotski ressaltando o papel que o pensamento marxista teve em seu momento histórico e, concomitantemente, em sua teoria. Em virtude deste aspecto, ao trazer à luz o seu contexto histórico, compreender na polarização existente na psicologia de sua época, algumas das motivações existentes nas repetições de seu texto, que longe de ser prolixo, se convertiam em sua arma retórica, para evitar a cooptação de sua teoria nas perspectivas então vigentes.

Neste capítulo também, conseguimos lançar um olhar, o primeiro vislumbre acerca do objeto, ao salientar a chegada de Vigotski no Ocidente, particularmente no Brasil, e de que forma este autor passa a ser parte dos documentos que estruturariam a reforma dos currículos nas escolas.

No entanto, fazer uma dissertação não se configura como um ato apenas de interesse, ou vontade, por vezes, esta vontade acaba se configurando como um empecilho a própria dissertação, pois nos faz direcionar o nosso olhar por algo que parece ser mais agradável, mas que não seria o nosso real foco. No caminhar, a vontade vai, aos poucos, se esvaindo dando lugar ao esforço, próprio do trabalho intelectual. Assim, enquanto caminhávamos e almejávamos compreender o objeto, mais a relação entre Pinóquio e Grilo ficava presente. Pois, tal como a personagem eu, enquanto orientando, tinha o meu Grilo, orientador, que sempre tentou apontar alguns caminhos pelos quais eu poderia, ou não seguir. E, como Pinóquio, algumas vezes, acabei por não o escutar, tentando trilhar um caminho próprio, o qual, em alguns momentos me proporcionou uma enorme diversão, ao ser movido pela vontade, que, algumas vezes, acabava por me levar a becos sem saída, onde me metamorfoseava em um burro de carga, movido mais pelo esforço. Nestes momentos, lembrava do pequeno Grilo, que sempre esteve ao meu lado e, desta vez o escutava, contornava e vencida os obstáculos e assim continuávamos nossa jornada.

O capítulo três exemplifica bem este movimento. Como, no capítulo anterior havíamos apresentado, minimamente, a Vigotski, neste articulamos duas categorias que acreditamos ser centrais em sua obra, *Trabalho e Linguagem*. Onde, por meio da primeira, conseguimos, elucidar sobre a importância da base material, e conceber as categorias existentes no gênero humano à luz das relações que estes travam com sua generalidade. Destacando a importância que o caráter instrumental exerce na transformação da realidade natural, em realidade humana, ao passo que atua no processo de humanização do gênero humano.

Na esteira destas discussões, aportamos na categoria da linguagem, a qual pode ser tida como um instrumento do trabalho, desempenhando o papel de informar, auxiliar que os sujeitos se apropriem do mundo transformado pelo trabalho. Compreender que, de forma semelhante ao instrumento em uma relação de trabalho, temos o signo, que atua na operação psicológica, sendo um dos principais fatores no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), as quais são as

responsáveis por conferir a humanidade do homem, uma vez que as FPS, nascem em meio as relações sociais.

Na medida em que este capítulo se desenvolvia, principalmente no trajeto da leitura para a escrita, ocorreu um paulatino processo de reestruturação dos conceitos anteriores, ou das propostas anteriores. Ao retomar a relação entre trabalho e linguagem aportamos tanto para o processo de gênese da consciência, quanto à formação de conceitos.

Ressaltamos que, neste último aspecto fomos movidos pela vontade, mas também o esforço e uma espécie de compromisso para com a própria educação/escola, uma vez que foi aqui onde conseguimos, por meio de Vigotski, apreender mais acerca da importância da escola, em especial o papel que o professor pode desempenhar na apropriação, por parte do homem, das riquezas, tanto material, quanto espiritual que lhe são devidas enquanto partícipes do gênero humano.

Em meio a esta jornada em busca da humanização, nos segmentos finais da educação básica, obrigatória, nos arvoramos do instrumental necessário para tecer algumas notas acerca de nosso objeto, tentamos compreender a apropriação de Vigotski junto aos PCNEM, estabelecendo um contraponto, entre tais perspectivas e as defendidas pelo autor, em especial no que se refere ao aspecto da linguagem, e a valorização da prática docente.

Em meio ao final deste trajeto, apreendemos que, o Ensino Médio (EM) passa a ser parte da Educação Básica por meio da LDB, onde a sua principal preocupação residia em proporcionar uma educação que rompesse com as dicotomias então existentes, ensino propedêutico de um lado, profissionalização de outro, em decorrência disto abordamos os principais artigos que versam acerca do EM e de que forma eles preconizam os deveres do Estado. Após a caracterização legal, foi efetivado um movimento de sinalização a quem nos referimos, por meio do levantamento das matrículas no hiato compreendido entre 2004 – 2014.

Após a definição legal, trilhamos os mecanismos pelos quais foi efetivada a Reforma do Ensino Médio, e as tensões que permeiam este processo. Ao longo de nossa investigação, apreendemos o conceito do *híbrido*, o qual revela a tônica da construção do documento que norteia a construção dos currículos, onde as mais diversas teorias são justapostas em prol de uma possível aplicabilidade, sem o devido respeito a suas particularidades. Com efeito, reentramos que o *híbrido*, se opõe a uma análise radical, pois os fundamentos de suas teorias não são aprofundados, e assim, ao longo deste

momento de nossa pesquisa, confrontou-se seus desdobramentos as assertivas feitas por Vigotski.

Ao tomar os PCNEM enquanto sua processualidade, discorremos sobre os diferentes interesses que estão materializados em sua confecção, bem como a forma que a estes acabam significando a educação, por vezes tida como a panaceia de todos os males. Evidenciando a inversão idealista efetivada nestas alegações, onde a função da educação deixa de se configurar como a apropriação da cultura, dos conceitos científicos que podem permitir ao indivíduo analisar situações para além do aparente.

Por outro lado, ao denunciar influência, do ideal empresarial, compreendemos a hipertrofia da dimensão cotidiana, ou à valorização de pedagogias que primem pelos saberes prévios do aluno, ou que a aprendizagem que este desenvolve sozinho é de qualidade superior àquela proporcionada pela ação pedagógica. Pressupostos estes que secundarizam o papel do professor, Assim, denunciemos que, em um documento que deve nortear os currículos das escolas e, em consonância a este, a prática docente, o valor dado ao professor acaba sendo subsumido ao aspecto do acesso a informação, uma informação que o aluno pode ter acesso em seu próprio cotidiano.

Assim, ao proceder a leitura do documento, analisado à luz das críticas tecidas por Duarte (2011), a similaridade desta perspectiva de educação ao enredo próximo ao desfecho da obra de Collodi são muito claras. Uma vez que, a educação voltada para os interesses do aluno, unicamente prazerosa, sem o esforço proveniente do trabalho intelectual pode ser tida como o parque de diversão, onde temos a hipertrofia do cotidiano, dimensão da resolução dos problemas de ordem prática, os quais correspondendo aos interesses do mercado de trabalho, na dimensão do burro de carga.

Nos documentos examinados, a linguagem é vista como capacidade de representação, no entanto, seu papel na assimilação da experiência histórico-cultural, como também a sua atuação na gênese da consciência não é explicitado. A nosso ver, tais limitações nos fundamentos presentes nos documentos do EM, aqui expostas, repercutem, sobremaneira na prática educativa nesse segmento de ensino.

A esse respeito, assinalamos que o período pós-moderno, por outro lado, se liga ao mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Nesse aspecto, assinalamos que a perspectiva da centralidade da linguagem presente nos PCNEM, em detrimento do trabalho como ato-gênese do ser social, coaduna com este ideário.

Por fim, ainda insistimos em nosso intento original, mas já sem a mesma força, onde conseguimos demonstrar algumas das incongruências que existem ao longo dos PCNEM: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, o qual, embora muitas vezes tente ter alguma dimensão crítica, acaba incorrendo em saídas idealistas, onde a primazia do processo de transformação social, as lutas históricas são travadas no âmbito do discurso. As repercussões desta inversão para as áreas específicas do conhecimento, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática deverão ficar para estudos posteriores.

Em suma, nosso estudo acaba por se somar aqueles que visam se contrapor a apropriação indébita da obra de Vigotski, onde se soma as já produzidas por Facci (2004), Duarte (2011), Tuleski (2008) e Carmo (2008), dentre tantos outros que buscam evidenciar o legado marxiano presente na obra de Vigotski. Acrescentamos a isto, a crítica a forma de apropriação destes postulados junto aos PCNEM, o que, ao invés de promover uma valorização da prática docente, tal como defendida por Vigotski, contribui para a sua progressiva desvalorização em prol da exaltação do cotidiano dos alunos, em um verdadeiro processo de negação do conhecimento.

Por fim, depois que a vida nos foi insuflada pela nobre Fada Azul no início do mestrado, e que vocês, banca e interlocutores, puderam acompanhar o florescimento desta jornada, cabe a grande questão, pertinente a este último ritual do mestrado. Saber se a nobre Fada Azul, mesmo após as diversas travessuras de Pinóquio, dele ter se perdido e se achado no meio do caminho, ido ao parque e se tornado burro, será que, mesmo assim, ele poderá se tornar um menino de verdade?

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações, *In. DUARTE, N. (Org.) Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. *In. BARRETTO, E. S. S. (ORG.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. As novas relações entre o currículo e a avaliação, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013, Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/267/444>>. Acesso em: 11 dez. 2015.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. *In. VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In. BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, J. S.; **Mitologia Grega**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v. 1.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão. Secretaria De Educação Profissional E Tecnológica. Conselho Nacional Da Educação. Câmara Nacional De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística da Educação Básica 2004 – 2014**, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- BRASIL, Ministério Da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, Parte I, Bases legais, Brasil, 2000a, Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, Parte II, Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Brasil, 2000, Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**, Brasília: INEP, 2015, p. 53 – 84.

Disponível em: <

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, **Orientações Curriculares para o ensino médio**, Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Brasília, 2006.

BURGESS, T. Ler Vygotsky. In. DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**, 2 ed. Campinas, SP: Paripus, 1995.

CABO, L. J. F.; **Trabalho e atividade na psicologia de a. N. Leontiev: pressupostos ontológicos e contribuições ao processo educativo/formativo da classe trabalhadora**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação (FACED). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2012.

CARMO, F. M.; **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação (FACED). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2008.

\_\_\_\_\_.; JIMENEZ, S. V.; Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 4, Dec. 2013. Visto em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722013000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 Mar. 2015.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 7, p. 283-297, 2007.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres, **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan-abr. 2012, Disponível em: < [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

COLE, M. et. al. Prefácio dos organizadores da obra. *In.* VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, F.; GONÇALVES, R. M. P.; MORAES, B. Marxismo, trabalho e ser social. *In.* SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. (Orgs.), **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**, Fortaleza: EdUECE, 2013

COSTA, I.; SOBRAL, V. Número de matrículas do ensino básico no Ceará cai 2,93%, **O Povo**, Fortaleza, 27 fev. 2014. Educação Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/02/27/noticiasjornalcotidiano,3213052/numero-de-matriculas-do-ensino-basico-no-ceara-cai-2-93.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CUNHA, D. A. C.; Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significado, gênero e texto. *In.* SOUSA, M. E. V., VILAR, S. F. P. **Parâmetros curriculares em questão: Ensino Médio**, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L.; SOUSA SOBRINHO, J. P.; MOREAES, B. A revolução russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da psicologia histórico-cultural, **Revista eletrônica arma da crítica**, 2010. Disponível em: <[http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=17:dossi&Itemid=78](http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=17:dossi&Itemid=78)>. Acesso em: 06 dez. 2014.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. *In.* DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**, 2 ed. Campinas, SP: Paripus, 1995.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e A Educação Escolar. **Revista Psicologia USP**, São Paulo: USP, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996. Visto em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. rev., Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. *In.* FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.); **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**, Maringá: Eduen, 2009.

ELIADE, M.; **Mito e realidade**, São Paulo: Perspectiva, 2007.

ENGELS, F. **Dialéctica de la naturaleza**, 1983, Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>>. Acesso em 15 jun. 2014.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F.; A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública, **Educação & Sociedade**, n 70, Abr 00. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ESCURRA, M. F. Reflexões sobre o caráter fundante do trabalho na gênese do ser social. *In: Teoría Crítica y Marxismo Occidental VI Coloquio Internacional*, 2013. **Actas...** Buenos Aires, Argentina, Herramienta, 2013. Disponível em: < <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/reflexoes-sobre-o-carater-fundante-do-trabalho-na-genese-do-ser-social>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo...**, Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_.; TULESKI, S. C.; Da apropriação da Cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *In: II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em: < <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2015.

\_\_\_\_\_.; AITA, E. B. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 set. 2015.

FRERES, H.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. *In. JIMENEZ, S., RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs.); **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos*, Fortaleza: EdUECE, 2010

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. *In. BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: Uma perspectiva crítica em psicologia*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e solidariedade**, São Paulo: Cortez, 2011b.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil, **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2812>>. Acesso em: 17 set. 2015.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In. BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.,*

FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A contribuição da Psicologia Sócio-histórica para a elaboração de políticas públicas. *In.* BOCK, A. M. C. (Org.); **Psicologia e compromisso social**, São Paulo: Cortez, 2009.

JIMENEZ, S.; A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): Uma análise crítica para além do concerto democrático. *In.* JIMENEZ, S., RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs.); **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos**, Fortaleza: EdUECE, 2010.

\_\_\_\_\_. CARMO, M.; LIMA, M. F. Por uma leitura onto-marxista de Vigotski e seus desdobramentos na relação trabalho-educação. *In.* JIMENEZ, S., RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs.); **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos**, Fortaleza: EdUECE, 2010.

\_\_\_\_\_. MENDES SEGUNDO, M. D.; Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação no novo milênio. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, p:119 - 137, jan/jun 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793/1675>>, Acesso em: 15 jun. 2015.

LENIN, V. I. **Sobre o Significado do materialismo militante**, São Paulo, 1922, Disponível em: <<http://www.scientific-socialism.de/LeninMaterialismoMilitanteCap1.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

LEONTIEV, A. Nota de presentación de la edición... *In.* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**, Madrid: Visor, 1982, v. 1.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**, São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Atividade e consciência**, [s.l], 1972, Visto em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>, acesso em: 14 maio 2015

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**, São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, M. F.; **Trabalho Reprodução social e Educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2009.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no.80, p.386-400. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Discursos nas Políticas de Currículo, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?, **Revista Brasileira de Educação** Maio /Jun /Jul /Ago 2004, Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LOPES JÚNIOR, A. D.; MARTINS, V. L.; SANTOS, B. T. Kornilov e sua importância para a psicologia soviética: notas introdutórias. *In: 7ª SEMANA DE HUMANIDADES UFC/UECE*, Fortaleza, 2010. **Anais...** Fortaleza: Edufc, 2010, 1 CD- ROM.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. ; AYRES, N. ; MORAES, B. M. . O papel das diferenças culturais na apreensão e significação do pensamento: um estudo a partir de A. R. Luria. *In: 8ª Semana de Humanidades UFC/UECE*, Fortaleza, 2011. **Anais...** Fortaleza: Edufc, 2011, 1 CD- ROM.

LÖWY, M. **O sonho naufragado: Revolução de outubro e a questão nacional**, [S.l.], 1997 Disponível em: < [http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7\\_michael\\_lowy.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_michael_lowy.pdf) >. Acesso em: 10 dez. 14.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**, São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**, São Paulo: Boitempo, 2013, v. 2.

\_\_\_\_\_. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**, 1968, Disponível em: <  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

LURIA, A. R. **A construção da mente**, São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, v. 4.

MAIA, O. Gestão Participativa e educação: ensinando a escola a governar? *In: JIMENEZ, S., RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs.); **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos***, Fortaleza: EdUECE, 2010.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, Jul 2000. Visto em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Mar. 2015.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século. *In* BARRETTO, E. S. S. (ORG.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**, São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F.; **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **A ideologia Alemã**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações, **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan-abr. 2012. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MOLON, A. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**, 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, L. A. L.; MACENO, T. E. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. *In*. BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S.; **Trabalho, educação e formação humana...**, São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MORAES, B.; GONÇALVES, R.; COSTA, F. Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social *In*. SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. (Orgs.), **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**, Fortaleza: EdUECE, 2013

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**, 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PICCOLO, G. M., Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, Ago. 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Mar. 2015.

PINO, A. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. *In*. SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H (Orgs.), **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

REY, F. L. G. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/02.pdf> >. Acesso em: 19 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. A psicologia soviética: Vygotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizam até o fim dos anos 1980 *In*. JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.;

PORTUGAL, F. T. (Orgs.); **História da psicologia: rumos e percursos**, Rio de Janeiro: Nau, 2007

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**, Madrid: Machado libros, 2002.

ROSSLER, J. H.; Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista, *In*. DUARTE, N. (Org.) **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAINT-EXYPÉRY, A. **O pequeno príncipe**, Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, E. A.; BERTOLDO, E. As determinações do capital na formação do trabalhador: o ensino médio noturno em questão *In*. SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. (Orgs.), **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**, Fortaleza: EdUECE, 2013

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p.367–442.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara” **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

Disponível em: <

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>>.

Acesso em: 15 nov. 2015.

SOARES, I. 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola em 10 anos, **O Povo**, Fortaleza, 29 fev. 2016. Brasil. Disponível em: <

<http://mobile.opovo.com.br/app/opovo/brasil/2016/02/29/noticiasjornalbrasil,3581117/1-3-milhao-de-jovens-de-15-a-17-anos-abandonam-escola-em-10-anos.shtml>>. Acesso em 05 fev. 2016.

SOUZA JÚNIOR, E. J.; LOPES, M. G.; CIRINO, S. D. A reflexologia soviética: Séchenov, Pavlov e Bechterew. *In*. JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.); **História da psicologia: rumos e percursos**, Rio de Janeiro: Nau, 2007.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista**, 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

\_\_\_\_\_. Em defesa de uma leitura histórica da teoria Vigotskiana *In*. FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.); **Escola de Vygotski: contribuições para a psicologia e a educação**, Maringá: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_. Para Ler Vygotski: Recuperando Parte da Historicidade Perdida. *In*: 23º Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. Educação não é privilégio. **Anais...** Rio de Janeiro: MICROSERVICE, 2000. Visto em:

<[http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/lic/PARA\\_LER\\_VYGOTSK\\_-\\_RECUPERANDO\\_PARTE\\_DA\\_HISTORICIDADE.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/lic/PARA_LER_VYGOTSK_-_RECUPERANDO_PARTE_DA_HISTORICIDADE.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria:** apontamentos para uma leitura marxista, Maringá: Eduem, 2011.

TONET, I. **Um novo horizonte para a educação**, 2007, Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/UM\\_NOVO\\_HORIZONTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação humana**, Maceió, 2016, Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_FORMACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2016

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-anlisepropostas-ef-em&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-anlisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SANTOS, D.; MENDES SEGUNDO, M. D.; FREITAS, M. C. C.; LIMA, T. V. A Política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 14, p. 152-165, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640353/7912>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**, Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, L. M. O. Lênin: a questão agrária na Rússia **Revista Crítica marxista**, 2012, p. 111- 129. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo283Artigo%206.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo283Artigo%206.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.

SILVA, L. C.; CAMBAÚVA, L. G. A história da Psicologia e a Psicologia na História. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S, M. S. (Orgs.); **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação, Maringá: Eduem, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER J. **Vygotsky:** uma síntese. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología, Madrid: Visor, 1982, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas:** Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología, Madrid: Visor, 2013, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas:** Problemas del desarrollo de la psique, Madrid, Visor: 1983, v. 3.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas:** Problemas del desarrollo de la psique, Madrid: Visor, 2012, v.3.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In.* LEONTIEV. A.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, **A transformação socialista do homem**, 1930, Disponível em: <<https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

WALTENBERG, G. Escolaridade dos beneficiários do Bolsa Família aumentou nos últimos 10 anos. **Fatoonline**, Brasília, DF: 15 fev. 2014. Educação. Disponível em: <<http://fatoonline.com.br/conteudo/6036/escolaridade-dos-beneficiarios-do-bolsa-familia-aumentou-nos-ultimos-10-anos>>. Acesso em 12 fev. 2016.

ZANELLA, A. V A psicologia de Vygotski - resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis/SC, v. 12, n.16, p. 43-61, 1994. Visto em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/.../21382>>. Acesso em: 10 dez 2014.

ZIBAS, D. M. L., A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas, **Revista Brasileira de Educação**, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003)>. Acesso em: 16 nov. 2015

\_\_\_\_\_. Refundar O Ensino Médio? Alguns Antecedentes E Atuais Desdobramentos Das Políticas Dos Anos De 1990, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.