

# A importância do livro *Psicologia Pedagógica* para a teoria histórico-cultural de Vigotski (\*)

JOÃO BATISTA MARTINS (\*)

## INTRODUÇÃO

Este texto se inscreve num projeto mais amplo que tem como perspectiva identificar as unidades de análise que Vigotski<sup>1</sup> estabeleceu para estudar o comportamento humano. Como ponto de partida deste projeto, e inscrevendo nosso olhar sobre a obra de Vigotski numa perspectiva histórica, tomamos a obra *Psicologia Pedagógica*<sup>2</sup> para análise, tendo como perspectiva identificar pistas, indicações do projeto que o autor estabeleceu para a Psicologia.

---

(\*) Este texto foi produzido sob o auspício do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através de cessão de Bolsa para Pós-Doutorado (Proc. 150224/2007-9), e teve a orientação do Prof. Fernando Luis González Rey, para quem deixo aqui meus agradecimentos.

(\*\*) Dep. Psicologia Social e Institucional/Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, C.P. 6001, Campus Universitário, Londrina, Paraná, CEP; 86000-000, Brasil; E-mail: jbmartin@sercomtel.com.br

<sup>1</sup> Vamos encontrar várias formas de notação para o nome de Vigotski. Optamos por empregar a grafia Vigotski pois ela representa uma transliteração mais próxima ao português. Manteremos nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma delas.

<sup>2</sup> Ao longo do processo de elaboração deste texto tivemos informações sobre três versões da obra *Pedagogicheskaya Psihologiya* (Psicologia Pedagógica)

---

de Vigotski. A primeira versão intitula-se *Educational Psychology*, publicada pela editora St. Lucie Press, no ano de 1997, traduzida por Robert Silverman, com Introdução de V. V. Davidov. A segunda versão intitulada *Psicologia Pedagógica*, publicada pela editora Martins Fontes, em 2001 (primeira edição), traduzida por Paulo Bezerra. Nas referências catalográficas desta versão somos informados que a tradução foi realizada a partir da edição russa intitulada *Pedagogicheskaya Psikhologiya*. Tendo em vista esta informação, utilizamos este texto para referenciar nosso trabalho. Tivemos acesso ainda a uma terceira versão, porém já esgotada. Trata-se da obra intitulada *Psicologia Pedagógica – edição comentada*, publicada pela Artmed, em 2003, traduzida por Claudia Schilling. Trata-se de uma tradução de uma tradução. O livro a partir do qual foi realizada a versão em português é uma edição espanhola intitulada *Psicología Pedagógica: un curso breve*, publicado pela editora Aique, em 2001 que teve como tradutor, organizador, prefaciador Guillermo Blanck. Ao compararmos as três versões ficamos surpreendidos. Tanto a tradução de Guillermo Blanck (que se subsidiou no original de 1926) como a tradução de Robert Silverman (que se subsidiou na edição publicada pela editora Pedagogika em 1991, e que traz a introdução de Davidov) apresentam além de uma pequena introdução de Vigotski, 19 capítulos. Já a tradução realizada por Paulo Bezerra – publicada pela Martins Fontes – é diferente: o texto é apresentado com 21 capítulos. Sem algum tipo de explicação, o tradutor incluiu dois capítulos a mais no livro: o Cap. XX – O problema do ensino e ao desenvolvimento mental na idade escolar e o Cap. XXI – A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. Nestes dois capítulos são apresentadas (1)

De um modo geral, e em função de sua morte prematura, a obra desse psicólogo russo foi considerada uma obra aberta, uma obra inacabada, pois ele não teve tempo de terminá-la. Sob essa perspectiva concordamos com a avaliação de Oliveira (1993), que caracteriza a obra Vigotski como “textos ‘jovens’, escritos com entusiasmo e pressa, repletos de ideias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza” (Oliveira, 1993: 21). Nessa condição, a de “textos jovens”, a obra de Vigotski se inscreve na ordem da inacabamento, “algo” a ser “preenchido, pois incompleto”. Devido a essa caracterização, o sistema de ideias esboçado por ele no início do Século XX continua sendo fértil, pois em devir, pois dialético.

Entretanto, não podemos perder de vista que, apesar da obra de Vigotski se inscrever na ordem do inacabamento, ele teve uma intenção bastante clara, qual seja, a de construir uma psicologia enraizada no materialismo dialético e no materialismo histórico<sup>3</sup>. Assim, a ideia principal deste texto – que tem como mote a análise do livro *Psicologia Pedagógica* – é a de elencar elementos a partir dos quais podemos caracterizar o seu projeto científico, o projeto que ele esboçou para a psicologia. Nossa hipótese é a de que podemos encontrar em textos anteriores ao manuscrito *O significado histórico da crise da psicologia* –

---

a discussão que Vigotski realiza em torno da noção de zona de desenvolvimento proximal e (2) a relação entre conceito cotidiano e conceito científico. A inserção da discussão acerca da relação entre conceito científico e conceito cotidiano e a introdução do conceito de ZDP nesta obra de Vigotski é no mínimo inconcebível, para não dizer irresponsável, uma vez que ambas as questões são desenvolvidas por Vigotski na década de 1930, a noção de ZDP foi introduzida no contexto pedagógico e psicológico pelo autor russo em 1933 (cf. van der Veer, 2007: 78 e van der Veer & Valsiner, 1991: 329), e a discussão sobre a relação entre conceito científico e conceito cotidiano foi iniciada em 1930 (cf. van der Veer & Valsiner, 1991: 256-257). Entendemos que tal situação nos leva ao erro, pois o tradutor ao proceder tal inserção, além de modificar um objeto histórico, distorce a evolução do pensamento de Vigotski.

<sup>3</sup> O que nem sempre é lembrado ou reconhecido nas interpretações e apropriações de sua obra (conforme Duarte, 2000; Elhammoumi, 2002).

*uma investigação metodológica*, de 1927, os fundamentos do projeto que Vigotski vislumbrou para a psicologia. Sob tal perspectiva o livro *Psicologia Pedagógica* é extremamente importante pois ele recolhe as conferências proferidas por Vigotski no período em que trabalhou em Gomel – 1917 a 1923 – como professor, numa escola de formação de professores.

Na análise iremos considerar também as contribuições do autor publicadas no período de 1924 e 1926 – uma série de artigos que aborda vários temas relativos à psicologia<sup>4</sup>. Textos decorrentes de suas atividades de pesquisa junto ao Instituto de Psicologia de Moscou, então dirigido por Kornilov, e que tinha como membros de seu quadro de profissionais Luria e Leontiev – com os quais Vigotski implementou os princípios básicos da escola histórico-cultural.

Para o encaminhamento de nossa análise, seguiremos uma recomendação do próprio Vigotski. Segundo ele, ao buscarmos as explicações sobre as mudanças e o desenvolvimento de novas ideias num determinado campo científico, devemos recorrer ao “(1) ... substrato sócio-cultural da época, (2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico, (3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação. Ou seja, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda” (Vigotski, 2004b: 219). Entendemos que tal encaminhamento nos permitirá vislumbrar a emergência da nova psicologia que ele e seu grupo se propuseram construir.

## DA PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Segundo van der Veer (2007), as mudanças ocorridas na Rússia, em função dos desdobramentos da Revolução de Outubro 1917, impuseram novas perspectivas educacionais para a sociedade que se pretendia construir. Nesse sentido, as escolas czaristas foram vistas como prejudiciais e obsoletas, uma vez que difundiam valores burgueses e ideias religiosas. Assim, os professores destes estabelecimentos (em todos os

---

<sup>4</sup> Ver Vygotski, 1990a,b,c,d,e, 1997a,b,c,d.

níveis do sistema educacional) foram despedidos e currículos novos foram desenvolvidos.

Naturalmente, um papel fundamental na transição para um sistema novo de educação foi feito pelas escolas normais ou pelas faculdades que treinam professores. Afinal de contas, era lá que os professores novos estavam sendo treinados. Uma destas faculdades estava situada em Gomel e um dos professores que trabalhavam no Gomel Teacher Training College era Lev Vygotsky (van der Veer, 2007: 42).

Ainda segundo esse autor<sup>5</sup>, foi nesta instituição que Vygotski fez suas primeiras investigações psicológicas, em um laboratório que ele ali tinha instalado. E foi ali que ele escreveu um livro texto sobre psicologia para seus estudantes. Este livro, *Psicologia Pedagógica*, foi publicado em 1926, depois de alguns anos que ele se mudou para Moscou.

De certa forma, *Psicologia Pedagógica* testemunha as enormes mudanças que a psicologia russa sofreu depois da Revolução de Outubro. Do ponto de vista formal, o autor seguiu um formato comum entre os livros textos introdutórios de psicologia tratando de tópicos habituais como memória, percepção, pensamento, emoção, e assim por diante. A novidade foi a introdução de uma nova perspectiva analítica para o comportamento humano, que se subsidiava tanto nos estudos que asseguravam a base material de todo o comportamento humano como nas ideias progressistas presentes numa prosa militante (van der Veer, 2007).

Como assinalamos anteriormente, o livro *Psicologia Pedagógica* reúne a série de conferências que Vygotski pronunciou para professores quando trabalhou em Gomel – período de 1917 a 1923. No prefácio do livro Vygotski deixa claro suas intenções com esta obra, quais sejam:

Este livro se propõe uma questão de natureza principalmente prática. Ele gostaria de ajudar a nossa escola e o mestre e contribuir para uma elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico em face dos nossos dados da ciência psicológica (Vygotski, 2004a: XI).

<sup>5</sup> Ver também Blanck, 2003.

Cabe lembrar que no período em que ele publicou este livro, quando estava já trabalhando no Instituto de Psicologia de Moscou, ele e seu grupo já estavam elaborando novas perspectivas para a psicologia. Neste volume, como em outros trabalhos que publicou nessa mesma época (ver Vygotski, 1990b,d), ele anuncia a crise na psicologia, uma vez que com novas perspectivas teóricas que se subsidiavam no materialismo histórico e no materialismo dialético “[s]olapou-se a confiança nos sistemas anteriores e os novos ainda não se constituíram a ponto de ousarem destacar de si mesmo uma ciência aplicada” (Vygotski, 2004a: XI). Esta crise por sua vez, também afeta o sistema de psicologia pedagógica pois, em função do movimento revolucionário, estava se organizando uma revisão dos principais fundamentos da psicologia, “razão por que na ciência e na escola reina a mais completa confusão de ideias” (Vygotski, 2004a: XI).

Quando Vygotski escreveu esta obra, o sistema psicológico predominante (talvez hegemônico?) era o da reflexologia<sup>6</sup>. Para ele a teoria dos reflexos condicionados apresentava um conjunto de conceitos que serviriam de ponto de partida para a reconstrução da psicologia: o “reflexo condicionado é o nome daquele mecanismo que nos *transfere da biologia para a sociologia* e permite elucidar a essência mesma e a natureza do processo educacional” (Vygotski, 2004a: XI – assinalamentos nossos).

Na primeira metade do século passado a teoria dos reflexos condicionados e incondicionados – cujos proponentes foram Wladimir Bechterev e Ivan Pavlov – predominava como recurso explicativo do comportamento humano tanto no campo da biologia como no da psicologia.

<sup>6</sup> Kornilov, um defensor da reactologia, assumiu a direção do Instituto de Psicologia de Moscou em 1923. A influência desta corrente de pensamento – a reactologia – é muito grande nesse momento da psicologia russa. Luria assim se refere a essa situação: “Quando cheguei, a situação do Instituto era de fato muito peculiar. Os nomes de todos os laboratórios haviam mudado, de modo a incluírem o termo ‘reações’: havia um laboratório de reações visuais (percepção), um de reações mnemônicas (memória), um de reações emocionais, e assim por diante. O objetivo de tudo isto era eliminar quaisquer traços de psicologia subjetiva, e substituí-la por um tipo de behaviorismo” (Luria, 1992: 36).

O conceito de “reflexo” (e os conceitos análogos de “reação” ou “resposta”) foi pensado pela maioria dos psicólogos mais materialistas como a pedra de fundação da psicologia objetiva e científica, e não havia nenhuma maneira de o jovem Vygotsky poder evitar esta tendência poderosa na ciência (Davidov, 1997: XXX).

Sob tal predomínio a psicologia pedagógica para Vigotski só se torna possível – enquanto um campo científico – após o aparecimento desta concepção. Entretanto, ele estava bastante consciente de que o conceito de reflexo referia-se a alguma coisa de natureza biológica ou fisiológica. Mas, desde seu ponto de vista, os reflexos condicionados no homem podem ser educados através do meio social. Nesse sentido ele adverte:

Entretanto seria incorreto ver nesse princípio um meio que tudo abrangesse e tudo salvasse (...). Ocorre que a psicologia pedagógica, pela essência mesma da sua tarefa, opera com fatos e categorias psicológicas de natureza e ordem mais complexas do que algumas respostas isoladas ou reflexo e, em linhas gerais, do que aqueles a cujo estudo chegou a atual ciência da atividade nervosa superior do homem (Vigotski, 2004a: XII).

Considerando a complexidade do comportamento humano e os limites da reflexologia, Vigotski pretende com o livro *Psicologia Pedagógica* criar um curso<sup>7</sup> com “[...] o objetivo de pôr em prática, de modo rigoroso e coerente, o ponto de vista central do processo educacional como processo de reconstrução social das formas biológicas do comportamento. Por isso sua intenção principal [do autor do livro] era criar este curso de psicologia pedagógica em base biossocial” (Vigotski, 2004a: XIV).

Esta passagem nos mostra a dimensão do problema que Vigotski procura superar e que ele enfrentará ao longo de sua obra. Por um lado, reconhece a importância da reflexologia, entendendo o reflexo como a base a partir da qual a nova psicologia se estruturará; e por outro sabe que tal perspectiva teórica é limitada, uma vez que não dispõe de um conjunto de premissas que

---

<sup>7</sup> Não podemos perder de vista que o livro era destinado à formação de professores.

explícite as formas de comportamento mais complexas. Nesse sentido ele afirma: “Por isso a teoria dos reflexos condicionados *pode, naturalmente, constituir apenas o fundamento para o presente curso*. Na descrição e análise de formas de comportamento mais complexas tem-se de empregar plenamente todo o material cientificamente fidedigno da velha psicologia, traduzindo conceitos velhos para uma linguagem nova” (Vigotski, 2004a: XI – assinalamentos nossos).

#### *Os reflexos condicionados; a consciência e a questão da subjetividade*

Nos capítulos iniciais do livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski busca subsídios para a construção de uma nova psicologia apresentando sua compreensão teórica das formas biológica e fisiológica do comportamento nos homens e nos animais, bem como os fundamentos sócio-biológicos da educação do homem.

[...] em muitos outros capítulos, recorre rotineiramente a termos como “reflexo incondicionado”, “reflexo condicionado”, “reação”, “instinto”, e, naturalmente, a descrição do processo de educação na criança e das novas formas do comportamento que é conduzida em conformidade com o que supõe ser a estrutura do mecanismo do comportamento humano, que é as reações e os reflexos humanos (Davidov, 1997: XXXI).

Seguindo essa direção, Vigotski faz um grande esforço para identificar e descrever as características distintivas peculiares ao comportamento humano, diferenciando-as do comportamento animal. Paulatinamente, ele vai estabelecendo tais diferenças – tendo como ponto de partida a teoria dos reflexos condicionados – culminando com a interpretação do comportamento humano enquanto consciência. Para ele, “devemos interpretar a consciência como as formas mais complexas de organização do nosso comportamento, particularmente como certo desdobramento da experiência que permite prever por antecipação os resultados do trabalho e encaminhar as nossas próprias respostas no sentido desse resultado. É essa experiência desdobrada que constitui o terceiro e último traço distintivo do comportamento humano” (Vigotski, 2004a: 44).

A partir de tal consideração, ele estabelece que:

[...] toda fórmula do comportamento do homem, em cuja base estará a fórmula do comportamento do animal completada por novos membros, terá o seguinte aspecto: (1) reações hereditárias + (2) reações hereditárias x experiência individual (reflexos condicionados) + (3) experiência histórica + (4) experiência social + (5) experiência desdobrada (consciência) (Vygotski, 2004a: 44).

van der Veer (2007: 44), levando em consideração a afirmação acima, afirma que para Vygotski o ser humano não é dependente exclusivamente de seu próprio equipamento inato, biológico ou de sua experiência individual circunscrita pela relação que estabelece com o meio ambiente. Com o termo “experiência histórica” Vygotski se refere ao fato de que os seres humanos se apropriam das experiências acumuladas em seu passado coletivo – a cultura, e com elas podem aprender. Nós aprendemos com a história. Com o termo “experiência social” Vygotski se refere ao fato de que nós sabemos muitas coisas, muito fatos, não a partir de nossa experiência, mas através da experiência dos outros. Assim, os termos experiência histórica e experiência social nos levam a perceber a experiência humana a partir de duas dimensões: a do tempo e a do espaço – pela experiência histórica podemos superar o tempo e aprender com o passado; pela experiência social podemos superar a distância e aprender com as experiências acumuladas em outro lugar. A partir do termo “experiência duplicada” ou consciência Vygotski estabelece a diferença entre os animais e seres humanos.

Esta formulação vigotskiana, apresentada em *Psicologia Pedagógica*, resgata algumas ideias já apresentadas no texto “*A consciência como problema da psicologia do comportamento*”, onde o autor situa a consciência como o principal objeto de estudo da psicologia.

Nesse artigo ele estabelece os limites do conceito de reflexo. Para ele, apesar do reflexo ser um conceito abstrato, ele tem um grande valor metodológico, mas não pode se converter no conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, “porque esse comportamento não constitui de forma alguma

um saco de couro cheio de reflexos, nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que casualmente se alojam nele” (Vygotski, 1990c: 42-43).

Para o autor, o avanço da psicologia está vinculado à superação das teorias que abordavam o comportamento humano sob o prisma do reflexo condicionado. Assim ele explicita:

[...] temos que deixar de considerar o comportamento humano como um mecanismo que conseguimos desvendar totalmente graças a chave do reflexo condicionado. Sem uma hipótese de trabalho prévia sobre a natureza psicológica da consciência é impossível revisar criticamente todo o capital científico nesse campo, selecioná-lo e peneirá-lo, transcrevê-lo para um *novo idioma, elaborar novos conceitos e criar uma nova área de problemas* (Vygotski, 1990c: 44 – assinalamentos nossos).

O comportamento humano compreendido como expressão experiência histórica + experiência social + experiência desdobrada (consciência) leva Vygotski a enfatizar a importância da experiência social para a compreensão da construção e desenvolvimento da consciência. Segundo ele, através desta noção, podemos explicar o desenvolvimento da consciência “[...] desde o momento em que se nasce, sua procedência da experiência, seu caráter secundário e, por conseguinte, sua dependência psicológica em relação ao meio. A experiência determina a consciência: esta lei pode obter pela primeira vez [...] um significado psicológico exato e descobrir o próprio mecanismo de tal determinabilidade” (Vygotski, 1990c: 56).

Apesar da crítica, será no âmbito da teoria dos reflexos que Vygotski consolidará suas ideias sobre a importância do meio social para o desenvolvimento da consciência. Para tanto, em 1924, ao discutir a importância do interrogatório no experimento psicológico, onde a palavra e a fala eram vistas como reflexos reversíveis, ele afirma:

A palavra escutada é um excitante, a pronunciada, um reflexo que cria esse mesmo excitante. Esses reflexos reversíveis, que originam uma base para a consciência (entrelaçamento de

reflexos), servem de fundamento à comunicação social e à coordenação coletiva do comportamento, o que indica, entre outras coisas, a origem social da consciência (Vygotski, 1990a: 12)<sup>8</sup>.

Entre os estímulos excitantes, Vygotski destaca aqueles que provêm das pessoas, os excitantes sociais:

[...] que procedem das pessoas; eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esses excitantes, porque para mim se convertem prontamente em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os restantes, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles fazem com que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na fala que reside a fonte do comportamento e da palavra (Vygotski, 1990a: 12).

Tal consideração além de nos indicar o caráter social do desenvolvimento da consciência, localizando a linguagem como um elemento extremamente importante para a consolidação do comportamento social e da consciência<sup>9</sup>, também nos possibilita fazer uma aproximação com questões relativas à subjetividade humana, uma vez que Vygotski considera que comportamento social e a consciência são desdobramentos que se efetivam a partir de uma relação intersubjetiva, uma relação onde podemos identificar uma mútua alteração<sup>10</sup>.

Tal aproximação pode ser realizada a partir da afirmação do caráter dialético da formação da consciência:

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento

---

<sup>8</sup> Esta mesma ideia será apresentada em texto posterior onde Vygotski discute especificamente a questão da consciência como objeto da psicologia do comportamento (Vygotski, 1990c).

<sup>9</sup> Temática que será amplamente discutida em seu livro "Pensamiento e Linguagem" (1993).

<sup>10</sup> Entendemos por alteração o processo a partir do qual o sujeito se transforma (se converte em outro) sem perder sua identidade, em função de influências (que podem ser positivas ou negativas) exercidas pelo outro (ou outros). De um modo geral, a alteração implica efeitos mais ou menos recíprocos entre pessoas, portanto, modificações (cf. Ardoino, 2000: 195-196).

através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes (Vygotski, 1990c: 57).

Em seguida ele apresenta as consequências de sua hipótese:

Por isso, como consequência da adoção da hipótese proposta, decorre diretamente a socialização de toda a consciência. Disso se conclui que o reconhecimento, a prioridade temporal e efetiva pertencem à vertente social e à consciência. A vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo. Daí a dualidade da consciência: a ideia do duplo é a mais próxima da ideia real da consciência (Vygotski, 1990c: 57).

Apesar de Vygotski aqui estar compreendendo o comportamento social e a consciência como reflexos reversíveis, sua hipótese de trabalho é bastante profícua pois o desenvolvimento da consciência implica necessariamente a inserção dos sujeitos em relações sociais. O sujeito se torna consciente na medida em que estabelece relações com a experiência de outras pessoas (inscrevendo-se assim em uma dimensão temporal e em uma dimensão espacial) e pelo fato de participar, também, da experiência com outros sujeitos, via intersubjetividade.

Queremos dizer com isso que a subjetividade pode ser construída uma vez que os sujeitos se apropriam da experiência dos outros, alterando-se e, conseqüentemente, alterando também este outro, ou seja, as pessoas quando em relação (com um outro ou consigo mesmas) se alteram, elas se modificam, mudanças estas circunscritas pela complexidade do mundo social (tanto em seus aspectos socioeconômicos como culturais), pela historicidade das relações, pela experiência social de cada um. São as relações (com um outro ou com nós mesmos) que nos permitem construirmos e modificarmos nossa consciência (acerca de nós mesmos e do mundo) pois elas colocam em movimento uma série de sentidos e significados que medeiam o nosso estar no

mundo (nossas interpretações da realidade), e maneiras para nele nos objetivarmos<sup>11</sup>.

*As determinações do comportamento humano:  
Um marco marxista*

Apoiando-se na teoria dos reflexos condicionados, Vigotski vai se aproximar das ideias marxistas que são amplamente divulgadas no período em que escreveu *Psicologia Pedagógica* (entre 1917-1926, período em que esteve em Gomel até o momento em que o livro foi publicado).

É neste contexto que ele incorpora em seu livro as ideias desenvolvidas por Marx e Engels, de modo a justificar a determinação do meio social sobre o processo de desenvolvimento humano. Para tanto ele destaca o conceito modo de produção para explicitar os fundamentos da sua teoria. Ele, citando Engels e Marx, afirma que, do ponto de vista do materialismo histórico

[...] as causas finais de todas as mudanças sociais, e transformações políticas não devem ser procuradas nas cabeças das pessoas [...] nem na crescente compreensão que elas têm da verdade eterna e da justiça, mas nas mudanças no modo de produção e de troca (...)

O processo de produção assume na sociedade humana um caráter social extremamente amplo, que atualmente abrange o mundo inteiro. Em função disso surgem formas sumamente complexas de organização do comportamento social das pessoas (Vigotski, 2004a: 285).

Ainda sob esta perspectiva, Vigotski reconhece a determinação do meio social sobre o caráter da educação do homem, ou seja, este é totalmente determinado pelo meio social em que cresce e se desenvolve. Cabe ressaltar no entanto que para ele o meio nem sempre influencia o homem de uma maneira direta e imediatamente, mas de forma indireta, através da sua ideologia.

Chamamos de ideologia todos os *estímulos* sociais que se estabeleceram no processo de

---

<sup>11</sup> Para uma discussão contemporânea acerca da questão da subjetividade no âmbito da teoria histórico-cultural, ver Rey (2003).

desenvolvimento histórico e se consolidaram na forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc. As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe da produção<sup>12</sup>. Elas *condicionam* todo comportamento do homem e, neste sentido, é legítimo falar do comportamento de classe do homem (Vigotski, 2004a: 286 – assinalamentos nossos).

Podemos dizer, a partir destas colocações, que a teoria marxista da organização social do trabalho e suas concepções acerca da constituição do sujeito ecoa na publicação vigotskiana, encontrando nela sua fundamentação psicológica. Tal perspectiva fica explícita uma vez que Vigotski afirma que todos os reflexos condicionados do homem são determinados por aquelas interferências do meio que a ele são enviadas de fora. Uma vez que o meio social é marcado por uma estrutura de classe, naturalmente, todos os nossos vínculos sociais trazem a marca desse colorido de classe, ou seja, na medida em que se considera que a experiência individual é circunscrita pela relação que cada pessoa estabelece com o meio, sendo por ele condicionada, a pertença das pessoas a uma classe é o que determina esse papel. Assim, fica claro que a pertinência de classe determina a psicologia e o comportamento do homem. “Assim, queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe (Vigotski, 2004a: 287).

Além de incorporar a noção de classe social em sua discussão sobre as determinações do comportamento humano, podemos identificar que, ao longo do livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski faz uma série de observações que são consoantes com as ideias apresentadas por Marx e Engels em *Ideologia Alemã*. Aqui, estes autores assinalam o caráter idealista da filosofia e, com a perspectiva de reconhecerem a vida humana em sua realidade, eles apontam para a necessidade de concebermos a história humana no contexto de uma filosofia materialista, ou

---

<sup>12</sup> Tendo em vista esta concepção de ideologia, temos aqui uma compreensão do fenômeno que se apóia numa determinação mecânica, cuja inspiração pode esta subsidiada numa versão objetivista do marxismo.

seja, a partir de “pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por elas já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são pois verificáveis por via puramente empírica” (Marx & Engels, 1984: 26-27).

Com a perspectiva de caracterizar as fontes da historiografia humana, Marx e Engels estabelecem que o trabalho e os modos de produção como aqueles elementos que vão diferenciar os homens dos animais. Nesse sentido, eles conjecturam:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos homens. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim, são eles. O que são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com *o mofo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx & Engels, 1984: 27-28).

No que tange aos atributos humanos relacionados às funções psicológicas, os autores afirmam que a produção de ideias, de representações, da consciência está entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens.

O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele

corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx & Engels, 1984: 36-37).

Inscrevendo o homem em sua realidade – especialmente no universo do trabalho – Marx e Engels reafirmam a influência da vida material no desenvolvimento da consciência humana uma vez que “os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 1984: 37)<sup>13</sup>.

Tal ideário está presente na obra de Vigotski sob as mais diversas formas, e ele se evidencia quando o autor incorpora em seus textos a metáfora da aranha e da abelha desenvolvida por Marx para explicitar as diferenças entre o trabalho desenvolvido pelos homens e o trabalho dos animais<sup>14</sup>, bem como o papel da linguagem e da consciência no processo transformação da realidade através do trabalho. Nesse sentido ele afirma:

Ao estabelecer as peculiaridades do trabalho humano, Marx apontou a diferença psicológica extremamente importante que difere o trabalho do homem do trabalho do animal. É bem mais cômodo partir dessa concepção na análise do comportamento consciente ou racional. A construção de teia de aranha ou células ainda pertence integralmente a formas de comportamento instintivo, ou seja, de adaptação passiva do organismo ao meio, a qual em nada difere do mesmo mecanismo de digestão no estômago e nos intestinos do homem. O comportamento humano efetivamente incorpora um momento basicamente novo: a existência prévia dos resultados do trabalho da cabeça do homem como *estímulo orientador de todas as reações*.

<sup>13</sup> Para uma discussão mais ampliada sobre o conceito de consciência nas obras marxistas, ver Markus (1975).

<sup>14</sup> Tal citação foi utilizada por Vigotski como epígrafe para seu texto “A consciência como problema da psicologia do comportamento” (Vygotski, 1990c).

É fácil perceber que aqui não se trata de outra coisa senão de certa duplicidade da nossa experiência<sup>15</sup> (Vigotski, 2004a: 226-227 – assinalamentos nossos).

Como podemos ver a compreensão das funções psicológicas superiores estabelecida por Vigotski, se enraíza profundamente no ideário marxista. Se por um lado, ele se apoiou na sociologia marxista para compreender e estabelecer sua concepção de homem, por outro, será sob uma perspectiva filosófica – através da dialética – que ele vai implementar uma metodologia para compreensão dos fenômenos psicológicos.

#### *A análise dos fenômenos psicológicos sob a ótica da dialética*

Em 1926, quando da publicação do livro *Psicologia Pedagógica*, a ideia de construir uma psicologia com uma perspectiva marxista, era uma proposta que se colocava no horizonte de Vigotski. Tal perspectiva já é assinalada em textos como “Sobre el artículo de K. Koffka ‘La introspección y el método de psicología’ – a modo de introducción” (Vygotski, 1990d); “Prólogo al libro de A. F. Lazurski ‘Psicología general y experimental’” (Vygotski, 1990b). No *Psicologia Pedagógica*, tal perspectiva se apresenta nos seguintes termos:

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o seu materialismo, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo traço é o seu objetivismo, uma vez que ela coloca como condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão

---

<sup>15</sup> Duplicidade esta vinculada ao processo de desenvolvimento da linguagem. Segundo Luria (1979), a linguagem propicia ao homem duplicar sua experiência cognitiva, caracterizando não mais um comportamento imediato, mas um comportamento mediado.

sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto e último traço é o seu fundamento biossocial... (Vigotski, 2004a: 8).

Esta formulação de Vigotski está em consonância com o pensamento filosófico de sua época. Segundo Bakhurst (1991) uma característica deste momento histórico na Rússia era a presença marcante da doutrina filosófica oficial – a marxista leninista – que era compartilhada por todos os filósofos soviéticos.

De acordo com a doutrina em vigor, a questão básica da filosofia – a relação entre o ser e o pensamento, a questão da consciência – era respondida a partir de duas formas: a idealista e a materialista. Enquanto o materialismo afirma que o ser é anterior para e primário em relação ao pensar, idealismo assegura o oposto e argumenta que o mundo é (em algum sentido) idêntico para, ou uma consequência do, pensamento, consciência, ou ideia. Os filósofos soviéticos são unânimes ao endossar o ponto de vista materialista.

Sob essa perspectiva, a prioridade do ser sobre o pensamento se desdobra em duas dimensões. Primeiro, o ser é primário em relação ao pensamento no sentido de que enquanto o mundo material existe anterior e independentemente do pensamento, o pensamento não pode existir independentemente da matéria. Consciência, e realmente todas as propriedades não materiais, são consideradas para emanar os estados do mundo material. Segundo, o materialista argumenta que a consciência é determinada pelas condições materiais em que o pensamento dos sujeitos vivem. Isto é, os conteúdos de cada mente dos sujeitos são formados no processo do seu ou sua interação com o mundo material, e só é explicável na luz daquela interação (Bakhurst, 1991).

Ao aproximar esta discussão à abordagem materialista do comportamento humano, Vigotski vislumbra uma novas perspectiva do seu estudo uma vez que ele – o comportamento – se expressa enquanto uma realidade objetiva – tendo o cérebro como seu elemento material. Assim, nos lembra van der Veer:

[...] Vygotsky enfatizava que os seres humanos são feitos por substância material de tecido

nervoso, glândulas endócrinas, músculos, etc. Estas substâncias materiais funcionam de modo determinado pela hereditariedade, mas o ambiente é muito poderoso ao moldar este funcionamento conforme metas pré-estabelecidas (van der Veer, 2007: 43).

Cabe registrar que os materialistas soviéticos, ainda segundo Bakhurst (1991), apóiam sua concepção de matéria em Lênin – a partir de seu livro *Materialismo e empiriocriticismo* – para quem a matéria se caracteriza enquanto uma realidade objetiva que existe independente do pensamento dos homens e é a eles apresentada através da sensação. Assim, a realidade objetiva – no caso do objeto da psicologia, o comportamento humano – está, em princípio, completamente sujeita a nossa cognição – a nossa investigação empírica, isto é, o mundo psicológico não é um reino de coisas fechado em si mesmo: o comportamento humano não está fechado em si mesmo, pois ele se objetiva na realidade – através de um sistema de reações – a partir do qual ele pode ser estudado empiricamente.

Além disso, os filósofos soviéticos afirmavam que seu materialismo era *dialético* e que o caráter dialético desta filosofia se expressava a partir de certas leis e princípios, tais como: (1) os fenômenos da realidade são interconectados; (2) o mundo está em um estado constante de mudança e desenvolvimento; (3) este desenvolvimento procede pela resolução de contradições. Segundo Bakhurst (1991), estes princípios se desdobram em três leis dialéticas que determinam o desenvolvimento da natureza, da sociedade ou do pensamento, quais sejam: (1) a lei da transformação da quantidade em qualidade; (2) a lei da unidade e luta dos opostos; (3) a lei da negação da negação (Bakhurst, 1991: 13).

Bakhurst nos informa ainda que o estudo da dialética se desdobra em duas subdisciplinas: a dialética objetiva – onde se efetiva a aplicação dos princípios e leis da dialética para compreender o desenvolvimento da realidade objetiva; e a dialética subjetiva, que se refere à dialética da cognição ou “gnosilogia” (epistemologia).

Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski operacionaliza os princípios e as leis da dialética para compreender o comportamento humano estabelecendo uma nova formulação para este objeto. Conforme apontamos anteriormente, o

comportamento humano é considerado neste livro a partir de uma unidade que contempla as reações hereditárias, a experiência individual (reflexos condicionados), a experiência histórica, a experiência social e a experiência desdobrada (consciência). Ou seja, sua abordagem assegura um olhar mais holístico para o comportamento humano.

Além disso, o autor analisa o processo de desenvolvimento sob o prisma da dialética. Nesse sentido ele afirma:

O desenvolvimento da criança é o princípio fundamental da psicologia. A criança não é um ser acabado mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através da acumulação de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos, de forma ondulatória, de sorte que os períodos de ascensão do crescimento infantil são seguidos de períodos de estagnação e inibição (Vigotski, 2004a: 289)<sup>16</sup>.

Mais a frente ele conclui sua concepção de desenvolvimento:

Essa intermitência de oscilações rítmicas constitui a lei básica do comportamento da criança e se reflete inclusive nas oscilações diárias e anuais. [...]

Aplicado ao desenvolvimento da criança, esse princípio da periodicidade pode ser denominado princípio dialético do desenvolvimento da criança, uma vez que ele não se realiza através de mudanças lentas e graduais mas por saltos em certos entroncamentos, nos quais a quantidade de repente se transforma em qualidade; é legítimo distinguir as fases qualitativas do desenvolvimento da criança. [...] Em outros

---

<sup>16</sup> No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski apresenta algumas explicações sobre o desenvolvimento infantil, o que será consolidado em 1931, em seu livro “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” (Vygotski, 1995).

termos, o processo de desenvolvimento da criança, como tudo o demais na natureza, também se realiza pela via dialética do desenvolvimento a partir das contradições e da transformação da quantidade em qualidade (Vigotski, 2004a: 289/290).

Apesar de Vigotski nos informar que sua aproximação com a dialética tem uma perspectiva metodológica vislumbra-se em seu trabalho outra dimensão que diz respeito ao processo de construção de conhecimento. Queremos dizer com isso que Vigotski, ao considerar o comportamento humano como uma unidade, superando os olhares fragmentados das correntes psicológicas que circulavam no campo da psicologia no início do Sec. XX estabelece um novo *objeto de estudo* para a psicologia. A busca da unidade do comportamento instaura um novo objeto pois:

[...] o físico e o psíquico, o espírito e a matéria, a constituição do corpo e o caráter são, em essência, processos profundamente idênticos, estreitamente entrelaçados, e a divisão desse ou daquele não encontra justificativa em nenhuma razão real. Ao contrário, em psicologia a premissa básica passa a ser a hipótese da unidade de todos os processos que ocorrem no organismo, da identidade entre o psíquico e o físico e de que é falso e impossível delimitá-los (Vigotski, 2004a: 60-61)<sup>17</sup>.

Considerando o novo objeto de estudo, Vigotski vê a necessidade da criação de um novo método, um método mais adequado às novas maneiras de se colocar os problemas relativos ao comportamento humano. A abordagem materialista dialética da análise da história humana vai orientar a sua escolha para os novos métodos de investigação, bem como seu desenho experimental (método da dupla estimulação, por exemplo), de tal forma que os estudos psicológicos tenham acesso a complexidade do comportamento humano.

Ao trazer essa discussão no âmbito do livro *Psicologia Pedagógica*, podemos dizer que essa

---

<sup>17</sup> Tal questão foi exaustivamente discutida no texto “O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica”, de 1927 (Vigotski, 2004b).

obra consolida os fundamentos de um novo projeto para a psicologia, uma vez que propõe um novo objeto de pesquisa – a unidade dos processos psicológicos superiores – e uma nova perspectiva metodológica para estudá-lo – inspirada na abordagem materialista dialética.

### *Questões educacionais*

Vigotski ao longo do livro assinala vários problemas no que tange às questões colocadas pela Revolução para os campos da psicologia e da educação. Dentre eles vale destaca-se sua preocupação para a necessidade da criação de novas formas para o estudo da personalidade da criança, uma vez que aquelas presentes no campo da psicologia e da pedagogia, não davam conta de assegurar o estudo do comportamento humano em sua complexidade. Nesse sentido ele afirma:

[...] cabe dizer que todos os três métodos<sup>18</sup> de estudo psicológico da criança até hoje estão em estado embrionário, e se podemos lançar mão deles não será senão como medida provisória. Mas é inevitável a tarefa de rever todas as formas. Nesse caso, a reforma deve basear-se no conceito de reação, ou seja, na caracterização da personalidade da criança em sua interação com o meio (Vigotski, 2004a: 444).

Além dessa questão metodológica, o autor também lança um olhar sobre a natureza psicológica do trabalho do professor. Considerando que toda concepção sobre o processo pedagógico se relaciona com uma visão específica da natureza do trabalho do professor e, considerando o novo sistema de psicologia pedagógica que se instalava, Vigotski aponta para a necessidade de se estabelecer qual, pelos menos em suas linhas gerais, as novas atribuições deste profissional.

Considerando as novas perspectivas da educação que se desenhavam, e inspirando-se nas teorias psicológicas presentes em sua época, Vigotski afirma que o professor deve assumir um

---

<sup>18</sup> Vigotski se refere aqui a três formas básicas de estudo da personalidade da criança, quais sejam: a observação cientificamente ordenada; o estudo psicoexperimental da personalidade da criança e o experimento natural.

novo papel, o de organizador do meio social para que a criança aprenda, o qual, segundo ele, é o único fator educativo.

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor, exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele expõe o que já está pronto (Vigotski, 2004a: 448).

Tendo em vista estas considerações, Vigotski defende a ideia de que o professor ajude o aluno a caminhar pelas próprias pernas, “[...] fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação” (Vigotski, 2004a: 452).

Cabe registrar que Vigotski compreende que o processo educativo desenvolvido pelas instituições escolares deve estar estreitamente vinculado a vida em sociedade, pois para ele “[...] só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. [...] A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (Vigotski, 2004a: 456).

Mas o qual é o trabalho criador, social e vital do professor? Tal perspectiva representa uma nova direção para a prática pedagógica que expressa uma ampliação do conceito de educação: “Não se trata simplesmente de educação, mas de refundição do homem. Como se tem ressaltado reiteradamente, essa refundição precisa antes de mais nada utilizar ao máximo o material congênito do comportamento” (Vigotski, 2004a: 458).

Isso significa compreender que a “criança recém nascida é um condensamento da

experiência anterior, é pura biologia, e que em alguns anos do seu desenvolvimento ela deve efetivamente superar todo o caminho percorrido pela humanidade, do macaco ao aeroplano” (Vigotski, 2004a: 458). Tal perspectiva, por sua vez, vincula nosso autor ao ideário revolucionário de seu tempo, uma vez que ele compreende que o processo educativo traz em si mesmo uma dimensão política e que “os limites da revolução nunca se ampliaram tanto [...] quando a revolução empreende a reeducação de toda a humanidade e cria na própria vida uma nítida orientação para a educação.” (Vigotski, 2004a: 460), qual seja, a educação se desdobra como um problema mais amplo, o problema da vida como criação, na vida. E a vida – sob uma perspectiva dialética – se revela como um sistema de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (Vigotski, 2004a: 462)<sup>19</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do livro *Psicologia Pedagógica*, nos revela várias facetas da teoria vigotskiana. Uma delas diz respeito ao fato desta obra estar em consonância com um projeto transformação social vinculado ao ideário revolucionário. Esta articulação fica bastante evidente ao longo da leitura do livro. Evidência também foi indicada por Stetsenko e Arieievitch que, ao investigar a situação das ideias de Vigotski no contexto político revolucionário e pós-revolucionário da URSS, mostram que o projeto do autor está estreitamente relacionado tanto com os compromissos prático, político e cívico decorrentes do processo revolucionário como com aqueles vinculados aos ideais de justiça social, igualdade e mudança social (Stetsenko & Arieievitch, 2004).

---

<sup>19</sup> Tal afirmação nos leva a pensar que Vigotski pressupõe – implicitamente – a superação das contradições inerentes ao processo revolucionário, bem como o modelo capitalista e burguês de educação vigente até então.

Para estes autores, a abordagem de Vigotski incorpora de fato, em sua história de vida, os princípios teóricos centrais que utiliza para a construção de sua teoria, tais como a unidade do conhecimento e bem como a unidade da ação, teoria e prática.

Através da leitura do livro podemos entrever que Vigotski esboça um projeto para a psicologia que implica (1) a re-construção de certo número de conceitos, uma vez que ele afirma que os conceitos presentes no campo da psicologia (como por exemplo, a noção de reflexo condicionado) não dão conta de explicitar a complexidade do objeto da psicologia; (2) a construção de um novo objeto para a psicologia – o comportamento humano – entendendo-o a partir de uma unidade que contemple várias dimensões (reações hereditárias + reações hereditárias x experiência individual os reflexos condicionados – + experiência histórica + experiência social + experiência desdobrada – consciência), comportamento esse circunscrito pelas relações sociais; (3) um método de pesquisa que se inspira, do ponto de vista filosófico, no materialismo dialético e, do ponto de vista sociológico, no materialismo histórico; a fim de extrair um conjunto princípios gerais para explicar o comportamento humano.

Cabe ressaltar ainda que neste livro Vigotski se aproxima da dialética muito mais como uma ferramenta para compreender os fenômenos psicológicos, do que uma metodologia para a formulação de suas hipóteses e para o ordenamento de suas ideias.. Ou seja, ele se vê as voltas com a dialética para explicar, por exemplo, o processo de desenvolvimento o qual, segundo ele, se dá por acúmulos e saltos qualitativos – evidenciando-se assim numa clara aplicação de uma das leis da dialética.

Enfim, trata-se de um livro paradoxal<sup>20</sup>, pois ao mesmo tempo em que lança as bases para uma nova psicologia, não deixa de apontar – enquanto uma obra – o seu próprio caráter transitório. Isto fica evidente na maneira como ele compreende a noção de reflexo condicionado, por exemplo. Por um lado, reconhece a

importância de tal noção uma vez que ela vai permitir a transição de uma psicologia que se orienta através da teoria dos reflexos para uma teoria biosocial; por outro, aponta as limitações de tal conceito para a compreensão dos fenômenos psicológicos.

A obra de Vigotski, por sua vez, é marcada por uma série de paradoxos, dentre os quais podemos destacar: (1) seus textos não ilustram ou propõem seu método e teoria: eles são seu método e sua teoria, na medida em que eles são o veículo para seu engajamento com uma série de questões que foram identificadas por ele como, simultaneamente, uma ‘crise’ da psicologia e um imperativo para ação social (conforme ele indica nos parágrafos iniciais do texto *O significado histórico da crise da psicologia*); (2) seus textos são amplamente compreendidos por serem muito mais programáticos, em vez de sistemáticos. Entretanto, a gama de questões que eles abordam lhes garantem sua natureza fundante: como a base da ‘abordagem histórico cultural’ para a psicologia; (3) eles também são marxistas no método, bem como na inspiração, ainda que temas como luta de classe e o modo de produção estejam quase totalmente ausentes de suas argumentações.

Em suma, os textos do Vygotsky não expressam uma unidade, é com dificuldade e distorção que eles podem ser lidos como uma teoria no sentido convencional da palavra. O caráter ‘desarrumado’ de seus textos em parte pode ser atribuído à sua situação pessoal, uma vez que ele sempre esteve as voltas com o tratamento de sua tuberculose. Mas sob um olhar mais atento, somos capazes de apreciar melhor seu dialogismo (cf. Lee, 1985), que consistiu muito mais do que uma dialética argumentativa: seus encontros intertextuais se desdobraram em um projeto de uma psicologia informada pelo materialismo dialético e pelo materialismo histórico (Sinha, 1989).

Sob esta perspectiva, a obra de Vigotski retêm, para os nossos dias, uma novidade impressionante na formulação dos problemas básicos da psicologia; assim como nos aspectos metodológicos e epistemológicos implicados na compreensão dos mesmos. Seus textos se apresentam como um circuito centrípeto e fragmentário, no curso dos quais Vygotsky se

<sup>20</sup> O sentido que atribuímos a esse termo é o mesmo do de Deleuze (1974), qual seja, o paradoxo é uma afirmação que comporta, ao mesmo tempo, dois sentidos opostos.

esforça para transformar dialeticamente a polaridade das abordagens ‘naturalista’ e ‘idealista’ e com a intenção de formular uma alternativa genética, materialista dialética e histórica para o estudo dos fenômenos psicológicos.

Se por um lado, a abertura proporcionada pelos textos de Vygotsky; a ambiguidade de algumas das suas formulações; a natureza não finalizada de seus diálogos com relação às teorias de outros autores, eram sinais, para os estalinistas dogmáticos de seu ‘ecletismo’ (cf. Sinha, 1989) – o que contribuiu para que sua obra fosse banida da URSS<sup>21</sup>; por outro, seu projeto ainda se faz presente, uma vez que vemos nele, uma possibilidade de compreendermos os fenômenos psicológicos de forma integrada, não fragmentada (cf. Bozhovich, 2004), projeto este que ainda está para ser consolidado em nossos dias.

## REFERÊNCIAS

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: Problématiques et notions em devenir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in soviet philosophy: From the bolsheviks to Evald Ilyenkov*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanck, G. (2003). Prefácio. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Psicologia pedagógica: Edição comentada* (pp. 15-32). Porto Alegre: Artmed
- Bozhovich, L. I. (2004). L. S. Vygotsky's historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 20-34.
- Davidov, V. V. (1997). Introduction: Lev Vygotsky and educational psychology. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Educational Psychology* (pp. xxi-xxxix). Boca Raton: St. Lucie Press.
- Deleuze, G. (1974). *Lógica do sentido* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados.
- Elhammoumi, M. (2002). To create psychology's own capital. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(1), 89-104.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In James V. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 66-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luria, A. R. (1979). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In *Curso de psicologia geral I: Introdução evolucionista à psicologia* (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Markus, G. (1975). The marxian concept of consciousness. *Philosophy & Social Criticism*, 3(1), 19-28.
- Marx, K., & Engels, F. (1984). *Ideologia alemã*. São Paulo: Moraes.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo histórico*. São Paulo: Scipione.
- Rey, F. L. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sinha, C. (1989). Reading Vygotsky. *History of the Human Sciences*, 2(3), 309-331.
- Stetsenko, A., & Arievitch, I. M. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *Critical Psychology*, 12(4), 58-80.
- van der Veer, R. (1985). In defense of Vygotskij an analysis of the arguments that led to the condemnation of the cultural-historical theory. *Leiden University – Repository*. Disponível em [https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/bitstream/1887/10211/1/7\\_703\\_046.pdf](https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/bitstream/1887/10211/1/7_703_046.pdf), Acessado em 29.09.2009.
- van der Veer, R. (1991). The reception of Vygotsky's ideas in the nineteen thirties. In Henderikus J. Stam et al. (Eds.), *Recent trends in theoretical psychology* (vol. III, pp. 419-423). New York: Springer-Verlag.
- van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. London: Continuum.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1990a). Los métodos de investigación en reflexológicos y psicológicos. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y*

<sup>21</sup> Mais detalhes sobre essa questão, ver van der Veer (1991, 1985).

- metodológicos de la psicología* (pp. 3-22). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990b). Prólogo al libro de A. F. Lazurski “Psicología general y experimental”. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 23-37). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990c). La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 39-60). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990d). Sobre el artículo de K. Koffka “La introspección y el método de psicología” – a modo de introducción. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 61-64). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1990e). Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados en la psicología. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 163-176). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento e lenguaje. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, II – Conferencias sobre psicología* (pp. 9-348). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, III – Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 10-340). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997a). El defecto y la compensación. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 41-58). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997b). Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 59-72). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997c). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 73-95). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997d). Principios de la educación social de los niños sordomudos. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 115-129). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2004a). *Psicología pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotski, L. S. (2004b). O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In L. S. Vygotski (Ed.), *Teoria e método em psicologia* (3ª ed., pp. 201-417). São Paulo: Martins Fontes.

## RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma análise sobre o livro de Lev S. Vigotski intitulado *Psicologia Pedagógica* publicado em 1926, com o objetivo de identificar alguns elementos que nos permita caracterizar o seu projeto científico para a psicologia. Assim, ao longo da análise, estabelecemos uma aproximação de Vigotski com o marxismo e com a dialética, indicando a intenção de Vigotski em construir uma psicologia enraizada no materialismo histórico e dialético e que tal proposição já estava idealizada no início de sua carreira, entre 1917-1923. Localizamos o livro *Psicologia Pedagógica* enquanto uma obra paradoxal pois ao mesmo em tempo que lança as bases para uma nova psicologia, não deixa de apontar o seu caráter transitório.

*Palavras-chave:* Psicologia e dialética, Psicologia e marxismo, Psicologia Pedagógica, Teoria histórico-cultural, Vigotski.

## ABSTRACT

This work aims to present an analysis on book's Lev S. Vygotski entitled *Educational Psychology* published in 1926, with the objective of identifying some elements that it allows us to characterize your scientific project for the psychology. Like this, along the analysis, we established an approach of Vygotski with the Marxism and with the dialectic, indicating the intention of Vygotski in building a psychology taken root in the historical materialism and dialectic and that such proposition was already idealized in the beginning of your career, among 1917-1923. We located the book *Educational Psychology* while a paradoxical work because to the same in time that throws the bases for a new psychology, it doesn't stop pointing your transitory character.

*Key-words:* Educational Psychology, Historical-cultural theory, Psychology and dialectic, Psychology and marxism, Vygotski.

