

# Reflexões sobre a natureza humana na obra de Vigotski

## Reflections on human nature in Vygotsky's work

*Paulo Henrique de Vasconcelos\**

**Resumo:** a teoria de Vigotski contribui para a compreensão de uma natureza humana construída na relação dialética entre as propriedades biológicas do ser humano e o contexto social em que vive. A apropriação-objetivação do legado histórico-cultural da humanidade é condição necessária para o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores especificamente humanas e a educação é responsável pela garantia deste processo. O entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo na perspectiva de Vigotski está intrinsecamente ligada à sua herança teórica de pressupostos marxistas. Este trabalho objetiva traçar um breve panorama das implicações marxistas para a compreensão da realidade e da natureza humana que influenciaram o trabalho de Vigotski, assim como elucidar alguns pontos principais de sua teoria que contribuem para o entendimento da natureza humana, de suas características específicas e do que o autor compreende como processo educativo. Uma aplicação adequada da teoria vigotskiana na área da Educação não pode ignorar os pressupostos filosóficos e epistemológicos de sua obra e seu esforço para a formação de um indivíduo que atinja pleno desenvolvimento intelectual, livre das amarras alienantes da sociedade capitalista, e apto a desvelar e transformar sua realidade.

**Palavras-chave:** Vigotski. Natureza humana. Materialismo histórico-dialético.

**Abstract:** Vygotski's theory contributes to an understanding of human nature based on a dialectical relationship between biological properties of the human being and the social context that he lives in. The appropriation-objectification of the historical-cultural legacy of humanity is a necessary condition to a full development of specifically superior human psychological functions and education is responsible to guarantee this process. The understanding of the psychic development on Vygotski's perspective is intrinsically linked to his theoretical inheritance of marxist presuppositions. This work aims to draw a brief outlook on the marxist implications to the comprehension of reality and human nature that influenced Vygotski's doings, as well as elucidate some main points of his theory that contribute to an understanding of human nature, its specific characteristics and the author's reading about educational process. A proper application of vigotskian theory in educational area can't ignore the philosophical and epistemological presuppositions intrinsic to his work nor his effort to form an individual that achieves full intellectual development, free from the alienating restraints of the capitalist society, and capable of unveiling and transforming his reality.

**Key-words:** Vygotski. Human nature. Historical-dialectical materialism.

## Introdução

**L**ev Semenovitch Vigotski nasceu no ano de 1986 na Bielorrússia e morreu no ano de 1934 em Moscou. Formou-se em 1917 em Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Após a Revolução Russa em outubro de 1917, Vigotski iniciou sua carreira publicando críticas literárias, lecionando e ministrando

---

\* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP (campus Bauru). Membro do grupo de pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e Educadores Ambientais. E-mail: paulohvasc@gmail.com

palestras sobre variados temas. Em 1924, após participar do II Congresso de Psicologia em Leningrado, é chamado para compor o Instituto de Psicologia de Moscou (REGO, 2001), chefiado por Konstantin Kornilov, professor que criticava as abordagens psicológicas de bases idealistas e tinha como intuito a proposição de uma psicologia de bases materialista e marxista (MARTINS, 2006).

De acordo com Rego (2001), na época, haviam duas correntes teóricas dominantes na psicologia que possuíam características dicotômicas: de um lado, a corrente inatista, fundamentada em premissas racionalistas e idealistas, baseava-se no pressuposto de que as características humanas eram inatas e de que o amadurecimento do organismo biológico proporcionava o desenvolvimento das capacidades básicas e das formas de pensar do ser humano; de outro lado, a corrente ambientalista, fundamentada em premissas empiristas e positivistas, baseava-se no pressuposto de que o ambiente era o principal determinante para a constituição das características humanas, sendo assim, as características individuais seriam exclusivamente determinadas por fatores externos ao indivíduo.

Estas duas correntes psicológicas, na tentativa de explicar o surgimento e o desenvolvimento das funções psicológicas, desconsideravam a historicidade dos indivíduos e as relações existentes entre as influências biológicas e sociais para o desenvolvimento humano. Suas perspectivas eram um constante alvo de críticas por parte de Vigotski.

Fundamentando-se na teoria materialista histórico-dialética de Marx e Engels e na sua incongruência com as correntes psicológicas dominantes da época, além de sofrer influência direta da atmosfera pós-revolucionária que visava a construção de uma sociedade socialista, Vigotski lança as bases para a construção de uma psicologia geral de cunho marxista, que superasse as tendências teóricas das correntes psicológicas vigentes e que considerasse a relação homem-natureza em uma perspectiva histórica, concebendo uma base explicativa uniforme para os fenômenos humanos, abrangendo a realidade em uma perspectiva totalizante, deixando de lado abordagens fragmentárias e desarticuladas (TULESKI, 2009).

Suas análises e obras, em toda a sua extensão, carregam consigo as premissas filosóficas marxianas e, conseqüentemente, uma compreensão específica sobre a formação do conhecimento, sobre a realidade e sobre a natureza do ser humano.

Atualmente, no contexto educacional, diversos autores recorrem à teoria vigotskiana, incorporando-a em seus trabalhos e, por vezes, ignorando o fundamento filosófico de influência marxista de suas obras, bem como seu esforço para a construção de uma teoria psicológica que fundamentasse a formação de um indivíduo socialista, pertencente a uma sociedade em intensa transformação.

A rejeição dos fundamentos teóricos que embasavam os postulados das obras de Vigotski resulta, necessariamente, na aplicação imprópria dos resultados de suas análises, desmerecendo seu esforço intelectual e descentralizando a concepção de ser humano herdada pela teoria marxista. Não compreender qual a concepção de ser humano e qual a intencionalidade de sua formação na teoria psicológica de Vigotski invalida o empenho de sua aplicação no contexto educacional. Aplicar a teoria psicológica vigotskiana para a formação pedagógica de um indivíduo descompromissado com a transformação de sua realidade é ação inadmissível e incoerente com seu legado intelectual.

Assim sendo, antes de iniciar a discussão sobre a teoria presente em Vigotski, foram descritas algumas premissas da teoria marxista que aludem à compreensão dos fenômenos da realidade, assim como suas implicações para a definição de natureza humana. Depois desta breve síntese, assenta-se a descrição de alguns postulados básicos da teoria vigotskiana que constituem elementos imprescindíveis para a sua

compreensão da natureza e do desenvolvimento psicológico do ser humano, assim como a importância do processo educativo para o autor e qual a sua relevância para a formação dos indivíduos.

## Materialismo histórico-dialético

O materialismo histórico-dialético foi elaborado por Marx e Engels, primeiramente na obra *A ideologia alemã* (MARX e ENGELS, 2007), apesar de não ter ocorrido a publicação desta obra na época de sua gênese. O pensamento dialético, que constitui uma das bases da teoria marxista, implica compreender a realidade concreta como um todo dinâmico, propenso a diversas transformações, renegando assim compreensões fixistas de realidade. Ao longo da história da filosofia a dialética foi deixada de lado por diversos pensadores, tendo sido resgatada por algumas vezes e garantido uma sobrevivência obducta para, então, cair novamente em esquecimento. A partir do Renascimento a dialética volta a permear o pensamento de diversos filósofos (KONDER, 2012), mas é Hegel quem a retoma e lança as bases para uma compreensão muito mais rica desta concepção, que influenciaria posteriormente as obras de Marx.

Hegel elenca a importância do entendimento das contradições no âmago do homem, da natureza e da sociedade como forças motrizes do movimento da realidade (LEFEBVRE, 2016). Também é mérito de Hegel o conceito de que o trabalho impulsiona o desenvolvimento humano e é o processo pelo qual o ser humano produz a si mesmo. Konder (2012) alerta que, no entanto, o autor dava grande importância ao trabalho intelectual, ao mesmo tempo que renegava o reconhecimento do trabalho material.

Marx apropria-se de postulados elaborados anteriormente a ele como a concepção de trabalho, a natureza objetiva da realidade, a luta de classes, o rompimento da ideia de um mundo harmonioso e os problemas sociais relacionados ao operariado e, junto de Engels, elabora uma compreensão de mundo que compreende os fatos e ideias como dinâmicos, considera a assertiva de que tudo se relaciona e de que a resolução das contradições possibilitam alçar um pensamento mais elevado, rico e complexo (LEFEBVRE, 2016).

Além de basear-se em uma concepção dialética e materialista, para o pensamento marxista, a realidade só pode ser compreendida através de sua historicidade, ou seja, através da captação de sua essência, de suas contradições particulares, na análise de seu movimento ao longo da história da humanidade. O movimento da história é marcado por mudanças quantitativas e qualitativas; as primeiras engendram diversas mudanças de baixo espectro que se acumulam até a ocorrência das segundas em um momento de grande tensão, ocasionando mudanças radicais na estrutura e nas características da realidade.

O método de análise de fenômenos da realidade proposto por Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético, para Lefebvre (2016), afirma que a análise da realidade necessariamente atinge elementos contraditórios, insiste incansavelmente que a realidade obtida através da análise se encontra em movimento e persiste na originalidade qualitativa de quaisquer objetos analisados. O pensador que utiliza este método deve esforçar-se para atingir o devir de seu objeto de estudo em meio ao seu movimento na concreticidade da realidade.

Neste sentido, considerando o movimento da realidade e a historicidade que permeia nossas vidas, o ser humano, para satisfazer suas necessidades e tornar-se humano, precisa produzir sua própria vida material. Esta ação é considerada por Marx e Engels (2007) como o primeiro ato histórico, determinante para diferenciar a

atividade vital humana da atividade vital animal. Ao realizar o primeiro ato histórico para satisfazer suas necessidades básicas o ser humano não consome ou utiliza-se diretamente do que é dado pela natureza, assim como os animais o fazem, mas precisam transformá-la criando uma realidade especificamente humana (DUARTE, 2013). Ao transformar a natureza para saciar suas necessidades, o ser humano cria novas necessidades que serão saciadas pelo desenvolvimento de novas e cada vez mais complexas atividades de trabalho.

O ser humano apropria-se da natureza e nela objetiva-se, transformando-a e ao mesmo tempo transformando a si mesmo e aos outros indivíduos que com ele convivem. Mas o processo de apropriação-objetivação da natureza por indivíduos pertencentes ao gênero humano, representada pela categoria trabalho, não é realizada de maneira direta, e necessita de um elemento mediador. Assim, os seres humanos desenvolveram, ao longo da história da humanidade, instrumentos que possibilitaram, facilitaram, complexificaram e refinaram as mediações entre a relação dialética homem-natureza.

O trabalho, apesar de ser considerado como fundamental para a humanização do ser humano e promotor do desenvolvimento histórico do gênero humano (DUARTE, 2013), adquire uma forma perversa nos dias atuais, levando à alienação do trabalhador. A alienação consiste no afastamento e desligamento do trabalhador em relação ao resultado de seu trabalho, culminando em um sentimento de estranhamento do primeiro em relação ao segundo. A objetivação do trabalhador, no modo de produção fundamentado no trabalho assalariado, é apropriada pelo capital (MARX, 2011).

Assim, o trabalho dá lugar ao emprego; o resultado do trabalho como fator humanizante que satisfaz necessidades torna-se fator desumanizante e necessário não para a satisfação de necessidades especificamente humanas, mas para garantir o recebimento de um salário que será convertido no mercado pelo acesso aos resultados do trabalho de outrem que, por sua vez, também teve o seu trabalho usurpado e apropriado pelo capital.

Nesta concepção de ser humano, portanto, ao pretender a formação de um indivíduo humanizado, com domínio de suas objetivações e que alce os mais altos níveis de complexidade intelectual e funcional, deve-se buscar a superação do modo de produção capitalista, que causa necessariamente a alienação do trabalho e a desumanização do ser humano.

As obras e análises de Vigotski baseiam-se no método materialista histórico-dialético e em suas implicações para a compreensão do que é o ser humano. Estes postulados estão presentes ao longo de todo o seu esforço na análise da formação e desenvolvimento do psiquismo humano.

## Contribuições de Vigotski para a compreensão da natureza humana

A natureza humana não é herdada biologicamente, devendo ser pelo próprio ser humano construída através do processo de apropriação-objetivação da natureza, ou seja, através do trabalho. Por si mesmo o indivíduo não dispõe das características necessárias que asseguram a aquisição das propriedades que o definem como um ser pertencente ao gênero humano, tais como a racionalização dedutiva, a generalização, a memória consciente e o pensamento abstrato. Na percepção de Vigotski (2007) a maturação biológica é um fator secundário para o desenvolvimento das características complexas especificamente humanas.

Segundo Vigotski (1998), os mecanismos de adaptação ao meio que influenciam o desenvolvimento humano possuem duas origens: hereditárias e não hereditárias. Para o autor (VIGOTSKI, 1998), as mudanças hereditárias, ocasionadas pela seleção natural, podem causar alterações na estrutura biológica de um organismo, sendo modificadas lentamente ao longo do percurso evolutivo de uma espécie; outras mudanças hereditárias podem não alterar a estrutura biológica, tais como o estabelecimento do instinto e do reflexo; as mudanças não hereditárias não afetam a organização biológica, são desenvolvidas de maneira mais rápida quando em comparação às hereditárias, e constituem o psiquismo, promovendo mudanças comportamentais no percurso vital individual de um indivíduo. São as mudanças comportamentais que possibilitam ao ser humano o domínio ativo da natureza, em contraposição à resposta passiva dos animais ao meio. O comportamento do ser humano é, para Vigotski, “[...] um processo dinâmico e dialético de luta entre o homem e o mundo e dentro do próprio homem” (VIGOTSKI, 1998, p. 170).

Um dos conceitos principais utilizados por Vigotski que possibilita compreender a especificidade do comportamento humano em relação aos outros animais, permitindo ao ser humano a aquisição de propriedades especificamente humanas, reside no desenvolvimento das funções psicológicas. Para o autor, há uma diferença entre as funções psicológicas elementares, disponibilizadas filogeneticamente, por fatores biológicos, e presente tanto nos seres humanos como nos animais, e as funções psicológicas superiores, construídas através do trabalho e especificamente humanas.

As funções psicológicas elementares, tais como as reações automáticas, ações reflexas e simples associações, estão presentes na criança e, ao longo do desenvolvimento, são superadas pelas funções psicológicas superiores (REGO, 2001). A superação pode ser entendida como uma ação por incorporação, não implicando no desaparecimento das funções psicológicas elementares, mas sim na preponderância das funções psicológicas superiores para o comportamento humano, em um contexto em que ambas coexistem. As funções psicológicas elementares possuem então uma posição secundária, quando comparadas às funções superiores. O único momento em que as funções psicológicas elementares são condicionantes no comportamento do ser humano é durante o período inicial de seu desenvolvimento.

A compreensão de Vigotski sobre a natureza humana coaduna-se com a proposição de Marx (s/d), que define a essência humana como resultado de um conjunto de relações sociais. A vida e as relações sociais, por sua vez, são eminentemente práticas, e é em seu caráter prático que o ser humano demonstra o caráter terreno de seu pensamento (MARX, s/d). Assim, para Vigotski, a atividade humana e as funções psicológicas superiores são produtos sociais, desenvolvidos a partir de processos sociais (ELHAMMOUMI, 2016) e, na ausência do contexto social, é impossível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas.

Dada a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a humanização do indivíduo e da necessidade deste estar imerso em um contexto social para o seu desenvolvimento, é preciso compreender como, estando em contato direto com outras pessoas que o circundam, o indivíduo consegue se apropriar das objetivações do gênero humano, possibilitando o autocontrole e a realização de atividades orientadas pela consciência. É no entendimento da gênese, do desenvolvimento e da coexistência entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores especificamente humanas que reside a compreensão sobre o modo como a apropriação da cultura sistematizada ao longo da história da humanidade influencia o desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

A transformação das funções psicológicas elementares em superiores ocorre graças à utilização de signos (MARTINS, 2016b), considerada como um ato instrumental, um ato mediado por signos, que se posiciona entre o estímulo do ambiente e a resposta do indivíduo (MARTINS, 2016b). A utilização de signos demanda uma adaptação comportamental que acabará incidindo nas funções psicológicas em sua totalidade, conferindo a elas novos atributos (MARTINS, 2016a). Para aprender a utilizar os signos, uma criança precisará, necessariamente, do contato social com um adulto ou com uma criança mais experiente, que a ensinará como lidar com tais signos.

Assim como os instrumentos técnicos são ferramentas mediadoras que facilitam e potencializam a realização do trabalho, os signos possuem a função de mediação, auxiliando na realização de tarefas psicológicas (MARTINS, 2016b). Assim como o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o emprego de signos se interpõe entre o psiquismo e seu comportamento correspondente (MARTINS, 2016b).

Os signos, contudo, não podem ser considerados como eminentemente semelhantes ou análogos aos instrumentos técnicos. Vigotski (2007) os diferencia quanto as maneiras com que ambos orientam o comportamento: ao passo de que os instrumentos são orientados externamente, conduzindo a influência humana sobre um objeto, causando alterações em sua estrutura; os signos são orientados internamente, conduzindo ao controle do próprio sujeito, não causando quaisquer alterações no objeto da operação psicológica. Os instrumentos propiciam o controle da natureza e os signos o controle do comportamento humano.

Tendo como base a capacidade para a utilização de signos, a realização de tarefas psicológicas na criança é caracterizada de dois modos: por aquelas tarefas que a criança consegue realizar sozinha; e por aquelas outras que, para sua realização, a criança necessita da ajuda de outros, como adultos ou crianças mais experientes. A primeira condição para a realização de tarefas psicológicas é delimitada pelo conceito de nível de desenvolvimento real, representada pelos signos já internalizados e apropriados pela criança; a segunda condição é representada pelo nível de desenvolvimento potencial, onde a criança ainda não domina plenamente a utilização dos signos necessários para realizar uma dada tarefa (REGO, 2001). A zona de desenvolvimento próximo situa-se entre estes dois níveis de desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2006) e representa a fase em que o indivíduo se esforça para a apropriação de signos que ainda não domina, mas que deverão ser dominados, para a realização de tarefas psicológicas.

Aprender a utilização de signos propicia à criança a construção do pensamento abstrato que necessita, dentre várias mudanças no psiquismo, da capacidade de generalização e do estabelecimento de relações entre os objetos concretos. O pensamento abstrato não está presente nas crianças de maneira plena, e é apenas na adolescência que atinge seu desenvolvimento máximo (FACCI, 2006). A criança, em um primeiro momento, aprende palavras e estabelece relações simples entre elas e os objetos concretos, em busca da atribuição de significados, construindo assim uma estrutura conceitual elementar e de caráter associativo em seu psiquismo sobre um dado objeto ou fenômeno da realidade; com o desenvolvimento do psiquismo e a aprendizagem de novos conceitos imbuídos nos signos, estas generalizações complexificam-se e, a cada nova generalização, ocorre uma transformação na estrutura dos conceitos anteriores (FACCI, 2006), conseqüentemente, ocorre também uma mudança qualitativa na estrutura cognitiva da criança, possibilitando uma compreensão cada vez mais acirrada dos fenômenos que compõem a realidade.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a emersão do pensamento abstrato possuem uma íntima relação com o surgimento da fala e o domínio da linguagem, que não representa apenas um meio de comunicação entre indivíduos de um mesmo contexto social, mas possui uma função de modulação, tanto do comportamento do próprio indivíduo como do ambiente que o circunda (VIGOTSKI, 2007), além de ser imprescindível para a realização do trabalho social. Para Vigotski (1998, p. 75), “[...] os sistemas fundamentais das funções psicológicas da criança dependem diretamente do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras” e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento é necessário para a estruturação da consciência e das funções psicológicas na criança (VIGOTSKI, 1998).

Inicialmente, na criança, a palavra constitui uma mera extensão de um dado objeto concreto, mas, ao longo do desenvolvimento, a internalização da linguagem e a complexificação dos conceitos internalizados possibilitam o desenvolvimento do pensamento abstrato (MARTINS, 2016a). Para Vigotski (2007) o processo de internalização de signos é constituído por três transformações: uma operação representada por uma atividade externa é reconstruída internamente no indivíduo; as funções que emergem ao longo do desenvolvimento da criança aparecem primeiro a nível social, entre pessoas, e depois a nível individual, no interior da criança; a transformação entre estes dois níveis é resultado de diversos eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento do psiquismo.

O pensamento abstrato é necessário para a formação de uma imagem subjetiva do concreto, que possibilita a antecipação mental e a intencionalidade na utilização dos signos e dos instrumentos técnicos. Vigotski considera que a linguagem seja um signo por excelência, já que confere unidade à relação entre pensamento e linguagem (MARTINS, 2016a).

O desenvolvimento do psiquismo é, pois, estreitamente relacionado com a internalização de signos e conceitos e com a qualidade destes ao serem transmitidos para um dado indivíduo. Não são quaisquer conceitos que possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo. Vigotski diferencia os conceitos em espontâneos e os chamados “verdadeiros conceitos”, superiores aos primeiros quanto ao potencial de alavancar o desenvolvimento psíquico.

A criança apropria-se dos conceitos espontâneos através da interação direta com o contexto social em que vive, através da experiência prática (MARTINS, 2016a), de natureza empírica (FACCI, 2006). Já os verdadeiros conceitos, representados principalmente pelos conceitos científicos, são elaborados sistematicamente pelo trabalho humano ao longo da história da humanidade (MARTINS, 2016a) e são os responsáveis pela garantia do avanço qualitativo no desenvolvimento do psiquismo.

Ambos os conceitos podem tratar de um mesmo objeto ou fenômeno, mas com níveis de profundidade diferentes. Uma vez apropriado, o conceito espontâneo, de natureza empírica, servirá de base para a internalização de um conceito científico, que trata do mesmo objeto, mas através de uma perspectiva proporcionada pelo conhecimento objetivo (MARTINS, 2016b). A contradição estabelecida entre os conceitos espontâneos já internalizados e os verdadeiros conceitos a serem internalizados serve de força motriz para alçar níveis mais avançados para o pensamento abstrato e para a compreensão da realidade.

Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo pode ser analogamente relacionado com o desenvolvimento histórico de uma sociedade, dado que ambos engendram e necessitam da ocorrência de rupturas, transformações, mudanças quantitativas (evolutivas) e mudanças qualitativas (revolucionárias) (PASQUALINI, 2016). Ainda para Pasqualini (2016), o desenvolvimento do

psiquismo na perspectiva vigotskiana abrange períodos estáveis, onde acumulam-se pequenas mudanças na personalidade individual, e períodos críticos, onde ocorre uma intensa mudança qualitativa decorrente de um acúmulo contínuo de mudanças prévias.

De maneira sintética, o ser humano, para Vigotski, engendra uma relação dialética entre seus fatores naturais e sociais que, em constantes embates contraditórios no âmago de um indivíduo, promovem o desenvolvimento das características especificamente humanas, diferenciando-as das características biológicas comuns aos animais. Porém, sem o contexto social, o ser humano não é capaz de desenvolver as características especificamente humanas, sendo assim, o contexto social em que vive é condicionante para a formação de suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para o pleno desenvolvimento de sua consciência, raciocínio e capacidade de abstração.

A percepção de Vigotski sobre a natureza humana rompe com as perspectivas deterministas biológicas e sociais, advogando pela necessidade de admitir a relação dialética entre ambas as dimensões na formação do indivíduo, mas chamando atenção para o elemento condicionante da dimensão social para o desenvolvimento do psiquismo. Sem as bases biológicas proporcionadas pela evolução da espécie humana ao longo da história da humanidade (como a posição ereta, o desenvolvimento de massa cerebral e o funcionamento do sistema nervoso), o ser humano não poderia alcançar o nível de complexidade de psiquismo atual e nem a produção da cultura atualmente existente; sem o contexto social que o circunda, as bases biológicas, por si só, tampouco garantiriam a existência do mundo tal como o conhecemos atualmente.

As teses de Vigotski, de seus colaboradores e dos continuadores de suas obras abrangem muitos outros estudos em diversas áreas do conhecimento, além de aprofundarem-se muito mais nos fundamentos aqui descritos e explicitados. Porém, a imersão no universo de significação vigotskiano de maneira ampla não corresponde com o escopo deste trabalho, que tem como intuito apresentar os conceitos principais de sua obra, possibilitando compreender como o autor: apropria-se do materialismo histórico-dialético; diferencia as características especificamente humanas daquelas compartilhadas com outros animais; indica especificidades no desenvolvimento do psiquismo que estão diretamente relacionadas com postulados da teoria marxista; e distancia-se de outras teorias e concepções de natureza humana de caráter reducionista.

## A importância do processo educativo em Vigotski

Após a Revolução de 1917, o sistema educacional russo clamava por uma modificação que voltasse suas bases e objetivos para a formação de um indivíduo socialista. Na busca por uma teoria pedagógica que superasse os preceitos burgueses da escola tradicional e que conseguisse atender as demandas da sociedade da época, os pedagogos russos encontraram na Escola Nova e em suas propostas uma alternativa viável para aplicar em seu sistema educacional, buscando a formação de um indivíduo autônomo e de uma educação que tratasse do cotidiano do aluno, valorizasse a pesquisa e a observação empírica (FACCI, 2009).

Na concepção escolanovista a individualidade dos alunos deveria ser valorizada, o professor deveria estimular e orientar a aprendizagem trabalhando com pequenos grupos de alunos, a iniciativa do processo de ensino-aprendizagem partiria dos alunos e o ambiente escolar seria estimulante, rico em materiais didáticos e acervo bibliográfico (SAVIANI, 2012).



Segundo Saviani (2012), a aplicação do panorama escolanovista, principalmente na América Latina, não conseguiu ser propriamente estabelecido, salvo em poucos casos onde a instituição escolar era formada por grupos de elite. No entanto, seus ideários foram também aplicados em grande escala no sistema educacional para as massas populares, culminando em um afrouxamento na transmissão de conteúdos científicos e no conseqüente rebaixamento do nível educacional disponibilizado para a população como um todo.

O escolanovismo, junto de seus reflexos na formação dos alunos, foi aplicado no sistema educacional soviético até o início da década de 1930. Os resultados da Escola Nova descritos por Saviani não acometeram apenas os países latino-americanos, atingindo também o sistema educacional soviético, resultando tanto na desvalorização de materiais didáticos na escola como na descentralização e desvalorização do trabalho do professor (FACCI, 2009). Esta concepção influenciou diretamente Vigotski no início de sua produção intelectual, já que o autor se encontrava em constante contato com o sistema educacional. Os papéis da escola e do professor definidos por Vigotski da metade ao final da década de 1920 era condizente com as proposições escolanovistas, condensadas especialmente na obra *Psicologia Pedagógica* (FACCI, 2009).

Mesmo quando ainda sob influência das perspectivas escolanovistas, Vigotski considerava de suma importância levar a cabo os estudos psicológicos de base materialista para fundamentação científica do processo educativo, não o deixando completamente entregue às bases plenamente ideológicas (VIGOTSKI, 1998). Em suas obras posteriores, mediante o esforço para a elaboração de uma psicologia marxista, Vigotski abandona os pressupostos escolanovistas e parte para uma outra compreensão do papel da escola no desenvolvimento do psiquismo e do papel do professor no processo educativo.

A aprendizagem da criança, na perspectiva de Vigotski, ocorre antes de sua aprendizagem escolar (VIGOTSKII, 1988). Contudo, esta pré-história da aprendizagem não possui necessariamente uma continuidade direta no processo de aprendizagem escolar (VIGOTSKII, 1988), podendo apresentar uma mudança de curso na passagem de uma para outra mas, inegavelmente, a aprendizagem escolar nunca começa do zero e representa um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski chama a atenção para a existência de uma estreita relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, argumentando que um bom ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988), ou seja, não pode estar subordinado ao desenvolvimento atual do aluno, mas sim instigar e desafiar suas capacidades, provocando a tensão entre o que já foi e o que deverá ser internalizado, promovendo a contradição necessária para o movimento interno nas estruturas conceituais da criança e a conseqüente complexificação do psiquismo.

Considerando que as funções psicológicas superiores se formam apenas em contato com o contexto social em que está inserido, Vigotski chama atenção para o papel do professor como mediador do processo educativo. O professor, na perspectiva vigotskiana influenciada pelo escolanovismo, considerava que o papel do professor era descentralizado e cabia a ele a organização de um ambiente propício para a aprendizagem. Posteriormente, para o autor, o professor não tem mais uma atuação passiva no processo de ensino-aprendizagem, mas sim a função ativa de mediação entre os conhecimentos científicos e o aluno (FACCI, 2006; 2009), dirigindo o processo educativo com a intenção de converter aqueles conhecimentos que situam-se no nível de desenvolvimento potencial em conhecimentos pertencentes ao nível de desenvolvimento real (FACCI, 2006), ou seja, deve promover no aluno a

internalização de conceitos para que ele consiga realizar sozinho aquelas tarefas psicológicas que, antes, apenas conseguiria resolver com a ajuda do professor.

Vigotski critica abordagens analíticas e educativas que se focam apenas no nível de desenvolvimento real ou no nível de desenvolvimento potencial. O processo educativo, para o autor, tem a necessidade de considerar ambas os níveis na avaliação do desenvolvimento mental de um indivíduo (VIGOTSKII, 1988) e é neste ponto que reside a importância de compreender a zona de desenvolvimento próximo. O processo educativo deve ser direcionado para movimentar as funções que se encontram no nível de desenvolvimento potencial (FACCI, 2006), tendo menor interesse aquelas funções que se situam no nível de desenvolvimento real, dado que o aluno já internalizou os signos necessários para realizá-la. Ao compreender a dinâmica de tensões entre ambos os níveis na zona de desenvolvimento próximo, o professor pode contribuir diretamente para o estabelecimento de funções psicológicas cada vez mais complexificadas, através de práticas educativas que exijam do corpo discente um constante esforço intelectual e trabalho coletivo, por exemplo.

Quanto ao conteúdo das aulas, o professor possui a função de transmitir ao aluno aqueles conceitos que irão garantir um nível máximo de desenvolvimento do psiquismo nos alunos. Tendo em vista a superioridade dos conceitos científicos, os “verdadeiros conceitos” na denominação de Vigotski, em relação aos conceitos espontâneos, são estes primeiros que deverão estar contidos no processo educativo. A educação, portanto, não deve basear-se na transmissão de conceitos espontâneos ou na predileção por um ensino baseado nos limites da realidade imediata dos alunos e, caso o faça, resultará em um processo formativo inadequado para os fins propostos por Vigotski

A aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é elemento central e necessário para o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores especificamente humanas. Sem o processo de ensino-aprendizagem, seria impossível a transmissão e apropriação da cultura por parte dos indivíduos e, conseqüentemente, do desenvolvimento psíquico, do raciocínio dedutivo, do pensamento abstrato e da consciência.

As teses de Vigotski que remetem à função da escola e do professor necessitam de uma abordagem muito diferente da que temos hoje no contexto educacional de uma maneira geral. Para Rego (2001, p. 118), a educação na perspectiva de Vigotski implica

Uma escola que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 2001, p. 118)

Os postulados de Vigotski, para um processo educativo que vise o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, não pode ser realizada em um sistema educacional alienante, que priva os alunos da apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade e que os forma para a adaptação em uma sociedade que sufoca suas potencialidades. Ao se esquivar do compromisso com uma formação voltada para o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de desvelar os fenômenos da realidade e compreender as complexas relações e determinações nela

embutidas, a escola compromete deliberadamente não apenas o desenvolvimento psíquico dos alunos, mas também a possibilidade de transformação da sociedade capitalista.

Ao buscar a aplicação dos postulados de Vigotski na prática educativa, é preciso atentar-se para as suas bases filosóficas marxistas, na sua compreensão de um indivíduo que está em intenso contato com seu contexto social e que deve estar apto a transformar a realidade. A concepção educativa de Vigotski está intrinsecamente ligada com a formação de um indivíduo pertencente a uma sociedade socialista, que abdica dos predicados individualistas do ser capitalista e que constrói ativamente, na coletividade, as bases para a sua existência.

## Considerações finais

As contribuições de Vigotski para compreender a especificidade da natureza humana corroboram com a importância de um processo educativo que vise o máximo desenvolvimento intelectual do indivíduo através da apropriação das objetivações histórico-culturais da humanidade. Este desenvolvimento não é possibilitado pelo sistema educacional, fortemente influenciado por premissas neoliberais. A formação escolar atual visa, de maneira geral, a adaptação dos indivíduos à sociedade, não possuindo compromisso algum com o ímpeto de transformação da realidade, condição necessária para uma vida digna para a totalidade da população. As práticas educativas, neste sentido, tendem a fomentar a individualização e a domesticação dos indivíduos perante uma sociedade permeada por uma intensa atividade alienante.

Sob influência da perspectiva neoliberal, a compreensão do contexto social e a apropriação do conhecimento teórico e prático produzido pela humanidade, condições necessárias para o desvelamento dos mecanismos de movimento da sociedade e de sua conseqüente transformação, são postas de lado em detrimento de uma educação de caráter tecnicista e utilitarista, que subutiliza o ambiente escolar, subjuga a capacidade intelectual dos alunos e utiliza a educação formal em prol da manutenção das relações de produção da sociedade capitalista e da continuidade na formação de um indivíduo que não reflete criticamente sobre seu entorno e que possui, ao mesmo tempo, os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a produção do valor em um mundo perpassado por constantes inovações tecnológicas. A apropriação do conhecimento produzido pela humanidade na escola de influência neoliberal possui caráter desumanizante, entregando aos alunos apenas o conhecimento necessário para o cumprimento de suas futuras funções sociais, mas nunca com a qualidade necessária para prover condições de crítica ao sistema em que se encontram.

As proposições vigotskianas advogam pela compreensão de um indivíduo fortemente influenciado pelo contexto social em que vive, mas que não abnega de suas bases biológicas e nem se submete à estrutura social em que se encontra. A relação dialética proposta por Vigotski entre o social e o biológico para o pleno desenvolvimento do psiquismo no ser humano vai de encontro com premissas deterministas, possivelmente identificadas por: concepções reducionistas da complexidade humana, que resultam no conformismo com a realidade e em uma perspectiva social adaptativa; concepções deterministas e relativistas que resultam em uma compreensão limitada e fragmentária de formação dos indivíduos e da constituição social dos seres humanos, não auxiliando na compreensão do funcionamento da sociedade nem tampouco em sua transformação.

Trazer à tona a teoria de Vigotski e, junto dela, a herança do pensamento marxista, implica analisar com atenção e criticidade o contexto social e educacional

em que nos encontramos. Neste sentido, no contexto escolar, a influência neoliberal pode ser claramente identificada pelo esforço na manutenção de uma postura individualista dos seres humanos que culmina, em seu extremo, no desrespeito às diversidades culturais e em práticas sociais carregadas de preconceito, tal como um simulacro das relações sociais externas às instituições escolares. Contudo, esta perspectiva não permanecerá inerte e tentará responder às emergentes demandas sociais, reconhecidas pelas crescentes lutas na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento das diferenças sociais, utilizando-as para reformular suas propostas.

Independente das formas pelas quais a educação influenciada pelo sistema capitalista irá se revestir para lograr a continuidade de suas premissas, é preciso identificá-las e combatê-las. Destarte, perspectivas educativas que advogam pela fragmentação da sociedade e pela secundarização da importância dos conteúdos científicos na escola, relativamente comuns na produção acadêmica atual, devem ser analisadas com cautela, já que proporcionam ao sistema capitalista, tal como as propostas visivelmente neoliberais, o enfraquecimento de lutas sociais de caráter combativo, as condições para o desvelamento da realidade e, conseqüentemente, o potencial transformador da sociedade.

## Referências

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. 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. p. 87-106.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, v. 23).

LEFEBVRE, H. **Marxismo**: uma breve introdução. Porto Alegre: L&PM, 2016. (Coleção L&PM Pocket, v. 784).

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016a. p. 103-121.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 13-34.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 27-48.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. s/d. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_13.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_13.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. 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. p. 35-62.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

**Recebido em: 14/12/2017.**

**Aprovado em: 13/06/2018.**