

UMA VIDA POR TRÁS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Mônica de Almeida Duarte
E-mail: monica.duarte@unirio.br
Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 21/06/2023

Aprovado: 22/08/2023

Publicado: 12/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8673785

e-Location: e024011

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

DUARTE, M. de A. Uma vida por trás da teoria Histórico-Cultural: Lev Semionovitch Vigotski. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-22, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8673785.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673785>. Acesso em: 12 abr. 2024.



Mônica de Almeida Duarte*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste artigo, resultado de revisão bibliográfica, são apresentados aspectos biográficos de Lev Semionovitch Vigotski. Junto com outros pesquisadores, tais como Leontiev e Luria, Vigotski consolidou a Teoria Histórico-Cultural abarcando os campos da psicologia, da educação dentre outros. A Teoria histórico-cultural trata da dimensão social do psiquismo humano na qual os sistemas de signos (como a fala) e ferramentas (como a escrita), enquanto produção cultural, têm papel relevante. Aqui são explicitadas as dimensões históricas, políticas e culturais em que tal teoria foi desenvolvida, notadamente a origem judaica de Vigotski, a Revolução Russa, as influências do marxismo sobre os estudos acerca do desenvolvimento humano, a censura ao autor e os problemas de saúde que levaram à sua morte.

PALAVRAS-CHAVE: Lev Semionovitch Vigotski. Teoria histórico-cultural. Estudo biográfico.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



A LIFE BEHIND CULTURAL-HISTORICAL THEORY: LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

Abstract

In this essay, stemming from literature review, biographical aspects of Lev Semionovitch Vigotski are presented. Vigotski, along with other researchers like Leontiev and Luria, formed the Cultural-historical theory embracing the fields of psychology, education, among others. Cultural-historical theory deals with the social dimension of the human psyche in which the systems of signs (speech) and tools (writing), as cultural productions, play a relevant role. Exhibited here are the historical, political and cultural dimensions in which such a theory was formed, notably the role Vigotski's Jewish background and the Russian Revolution, the Marxist influences on the studies of human development, the censorship the author suffered and the health problems that led to his death.

Keywords: Lev Semionovitch Vigotski. Cultural-historical theory. Biographical study.

UNA VIDA TRAS LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI

Resumen

En este trabajo, fruto de una revisión bibliográfica, se exponen aspectos biográficos de Lev Semionovich Vygotsky. Junto con otros investigadores, como Leontiev y Luria, Vygotsky consolidó la Teoría Histórico Cultural abarcando los campos de la psicología, la educación y otros. La teoría histórico-cultural se ocupa de la dimensión social de la psique humana en la que los sistemas de signos (como el habla) y herramientas (como escribir), como producción cultural, desempeñan un papel relevante. Aquí se explican las dimensiones históricas, políticas y culturales en las que se desarrolló esta teoría, en particular el origen judío de Vygotsky, la Revolución Rusa, las influencias del marxismo en los estudios sobre el desarrollo humano, la censura del autor y los problemas de salud que le llevaron a la muerte.

Palabras clave: Lev Semionovich Vigotski. Teoría Histórico-Cultural. Estudio biográfico.

INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural começou a ser desenvolvida por volta de 1928. Diferentes pesquisadores participaram de sua elaboração além de Lev Semionovitch Vigotski¹. Dentre eles estão Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets. No entanto, focaremos nosso estudo nos dados biográficos do psicólogo bielo-russo, pois a referência mais disseminada da referida teoria é a obra de Vigotski (Duarte, 1996).

Na teoria histórico-cultural,

Ele [Vigotski] afirma a constituição social da vida psíquica em que os sistemas de signos, entre eles a fala, participam de modo importante. A apropriação individual desses sistemas, que são produções culturais do homem, requer como condição primeira a relação com o outro que tenha deles algum domínio. A possibilidade de um Eu é, pois, fundada no entre nós e a ele posterior. O individual procede do social e é nele enraizado (Tunes, 2015, p. 15).

Tal teoria trata dos aspectos sociais do pensamento humano. Ou seja, nas relações sociais está a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas humanas. De fato, pela teoria histórico-cultural o desenvolvimento social precede o individual (Gonçalves, 2017, p. 183).

Como exemplo de relações interpsicológicas que precedem a construção do caráter individual, intrapsicológico, há o problema do desenvolvimento da linguagem na criança tal como analisado por Vigotski:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. [...] Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança (Vigotsky, 2017, p. 39).

Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado na cultura. E o contexto cultural lhe fornece a matéria prima do funcionamento psicológico. E, tal como afirma Vigotski ao estudar o processo de desenvolvimento humano, “[...] a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural” (Vigotski, 2021, p. 75).

Mas, os aspectos sócio-históricos do desenvolvimento humano não correspondem a um sentido de coletivo ou de sistema social como

[...] uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo. É pensado, isso sim, como processo, onde o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como o outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. [...] na ausência do outro o homem não se constrói homem (Oliveira, 1992 *apud* Oliveira, 1998, p. 69).

Além disso, os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural, pois a organização dos fenômenos conscientes constitui-se socialmente.

A convicção sobre o poder educativo do meio social, das atividades e colaborações exercidas entre o eu e o outro social é um forte aspecto do pensamento vigotskiano, notadamente em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, como veremos adiante. Segundo o pesquisador bielorrusso, para se analisar o desenvolvimento de uma pessoa, devemos ir para além do que ela “já sabe”, daquilo que ela desenvolve de forma independente, autônoma, o que ele chama de nível de desenvolvimento atual. A análise do desenvolvimento engloba aquilo que ela pode fazer, mas em colaboração. Ou seja, para Vigotski (2021) o desenvolvimento não está expresso apenas nos aspectos daquilo que a criança já amadureceu, mas daquilo que ainda está em processo de formação. É o que Vigotski chama de nível de desenvolvimento iminente.

Sendo assim, para Vigotski, o nível de desenvolvimento é caracterizado por aquilo que a pessoa consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer recebendo ajuda. Especificamente no caso da educação, Vigotski assevera que a “[...] escola não precisa se ocupar do que está suficientemente desenvolvido [pois] o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança” (Vigotski, 2021, p. 147-148).

E a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem. De fato, a presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

E qual é a história do homem que formulou grande parte do pensamento expresso na teoria histórico-cultural? A seguir, trataremos dos aspectos biográficos de Vigotski aos quais chegamos por meio de uma pesquisa bibliográfica. Pretendemos, com isso, explicitar as dimensões cultural, histórica e política em que o seu pensamento foi desenvolvido.

LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

Lev Semionovitch Vigotski foi um teórico de origem judaica nascido em novembro de 1896 na pequena cidade de Orcha situada na Bielorrússia. No entanto, considerou Gomel sua cidade natal, pois foi para lá que seus pais se mudaram quando ainda era bebê. Em Gomel, Vigotski proferia palestras, dirigia peças de teatro e participava de encontros

literários (Gonçalves, 2017; Luria, 1998; Prestes, 2010; Van Der Veer; Valsiner, 2014). “Lev Vygotsky mudou seu nome para Vygotsky porque acreditava - depois de algumas pesquisas pessoais - que sua família tivesse vindo originariamente de uma aldeia chamada Vygotovo” (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 17).

Vigotski recebeu uma educação judaica tradicional. Além de sua formação, outras circunstâncias contribuíram para o seu interesse na cultura e no folclore judaicos, além da sua própria identificação com a história do povo judeu:

Sob o governo czarista, os judeus não tinham permissão para viver fora do Território de Assentamento (*Pale*), uma região na Rússia onde, até 1907, massacres eram uma ocorrência comum. Em sua cidade, Gomel, o próprio Vygotsky deve ter presenciado massacres em 1903 - felizmente repelidos por uma defesa judaica organizada [...] e [em] 1906. Também testemunhou o retorno humilhante dos membros judeus do exército russo, que haviam sido mandados de volta para casa depois de ter sido espalhado um boato de que soldados judeus não eram confiáveis em tempo de guerra (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 18).

Tendo sua instrução inicial com professores particulares, Vigotski, adolescente, frequentou as turmas mais adiantadas do *Gymnasium* judeu particular em Gomel. Graduou-se com uma medalha de ouro em 1913.

Havia um decreto, da época czarista, que garantia uma cota para admissão de judeus em instituições de ensino superior: três por cento para as universidades de Petersburgo e Moscou. Vigotski estaria com sua entrada garantida por conta da medalha de ouro conquistada nos tempos do *Gymnasium*. No entanto, uma reviravolta na política de admissão às universidades representou um baque para ele: a entrada de estudantes judeus, a partir daquele momento, seria por sorteio. A situação acadêmica não mais interferiria no processo de admissão. Por sorte, Vigotski foi sorteado para a universidade de Moscou.

Vigotski candidatou-se ao departamento de medicina, mas, após um mês, transferiu-se para o curso de direito. Além de se formar em direito, na Universidade de Moscou, também graduou-se em história e filosofia na Universidade do Povo de Chaniavski, todos os cursos ao final de 1917 (Prestes; Tunes, 2017; Van Der Veer; Valsiner, 2014).

Durante os anos na universidade, Vigotski manteve seu interesse pela literatura e arte, já desenvolvidos desde a adolescência quando escreveu vários rascunhos de uma análise da peça “Hamlet” de Shakespeare.

O que impressiona na análise empreendida por um jovem de apenas dezenove anos é o seu amplo conhecimento de Shakespeare e da crítica do dramaturgo inglês, além de uma visão sutil que ele desenvolve da peça [...]. Chama atenção, ainda, a refinada concepção do gênero trágico e suas nuances em um crítico tão jovem (Bezerra, 1999, p. xvi).

Além do ponto de vista de Bezerra (1999), “[...] segundo A. Anikst, estudioso da obra de Shakespeare, a análise de Vigotski é uma das mais originais por apresentar uma abordagem nova sobre a obra do escritor inglês” (Anikst, *apud* Prestes; Tunes, 2015, p. 78).

Também no período da faculdade, Vigotski ampliou seus interesses para problemas psicológicos e pedagógicos. De acordo com Van der Veer e Valsiner (2014), um curso sobre “A forma interna da palavra”, proferido por um autor humboldtiano, criou em Vigotski “[...] uma sensibilidade para os aspectos psicológicos internos da linguagem [...]. Por volta dessa época, Vygotsky começou também a ler a literatura internacional disponível sobre psicologia” (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 20).

Após sua graduação, em 1917, Vigotski voltou para Gomel. Lá, passou a lecionar em escolas estaduais e a ocupar muitas posições na vida cultural, tornando-se um dos líderes culturais mais destacados daquela cidade (Van Der Veer; Valsiner, 2014).

Na Rússia czarista, os judeus não tinham permissão para ser funcionários públicos. Mas, depois da Revolução Russa (1917), Vigotski teve permissão para lecionar em escolas estaduais (Van Der Veer; Valsiner, 2014).

Entre os vários institutos em que Vigotski lecionou, entre 1917 e 1924, estão a Escola Trabalhista Soviética e o Colégio Pedagógico de Gomel.

Este último instituto viria a desempenhar um papel importante no desenvolvimento de Vygotsky como cientista, pois foi aí que ele montou um pequeno laboratório psicológico no qual os alunos podiam fazer investigações práticas simples. Nesse laboratório, realizou suas primeiras experiências sobre reações dominantes e respiração, que proporcionaram o material para sua palestra sobre investigação reflexológica e psicológica [...]. Enquanto trabalhava no Colégio Pedagógico de Gomel, também começou a preparar um de seus primeiros livros importantes: Psicologia pedagógica (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 22).

Os outros institutos em que Vigotski lecionou foram: a Escola Noturna para Trabalhadores Adultos, a *Rabfak* (que oferecia curso preparatório para trabalhadores que pretendiam ingressar em uma universidade) e os Cursos Preparatórios para Pedagogos. Os temas desenvolvidos por Vigotski giravam em torno da literatura e língua russa à lógica, psicologia e pedagogia. Além desses temas, estética e história da arte também foram tratados por Vigotski.

De acordo com Luria (1998, p. 22), o trabalho de Vigotski na escola de formação de professores contribuiu para fortalecer o seu interesse pela psicologia:

O trabalho de Vigotski na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos [...] estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Por ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos.

Outra frente de atuação de Vigotski foi a organização das “segundas-feiras literárias”, momento em que ele apresentava e discutia obras de poetas e escritores modernos e clássicos: Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchekov, Maiakovski, Esenin entre outros.

Como conferencista, Vigotski discorreu sobre variados temas, dentre eles: psicologia, defectologia, psicanálise e literatura pedagógica. Além desses, outros temas como a teoria da relatividade de Einstein também foram tratados. “As palestras brilhantes de Vygotsky atraíam grandes plateias” (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 23).

Suas conferências constituíam sempre uma grande ocasião. Não era incomum que suas palestras se prolongassem por três, quatro ou, até mesmo, cinco horas. Além disso, ele as proferia contando apenas com um pedaço de papel. Grande parte do material que sobrou, e que descreve o trabalho de Vigotskii, provém de notas estenográficas dessas conferências (Luria, 1998, p. 33).

Foi diretor, até 1921, da seção de teatro do departamento de Educação Popular de Gomel, tendo participação ativa na seleção do repertório, na escolha dos cenários e na direção. Também chefiou a seção de arte da secretaria de formação política. Editou a seção de teatro de um jornal local e escreveu uma grande quantidade de críticas teatrais e publicações em periódicos diversos (Caruso, 2007, *apud* Gonçalves, 2017).

Vigotski “[...] nunca perdeu seu interesse pelo teatro, encontrava-se regularmente com cenógrafos e diretores (como Eisenstein) e, perto do fim de sua vida, publicou um trabalho sobre a psicologia do ator” (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 23).

Mas, apesar da intensa atividade acadêmica e cultural desenvolvida por Vigotski em Gomel, sua vida deteriorava-se gradualmente:

Em primeiro lugar, a situação geral na Rússia era quase irremediável. Por causa da guerra civil, da guerra contra os aliados ocidentais e das primeiras reformas agrárias, a economia do país deteriorara-se rapidamente e era difícil obter comida suficiente. Além disso, a família Vygotsky foi acometida de tuberculose (...). Para o irmão mais novo de Vygotsky, Dodik, a doença foi fatal e, em 1920, o próprio Vygotsky - que havia cuidado do irmão - ficou gravemente doente pela primeira vez e foi mandado a um sanatório. [...] Afortunadamente, Vygotsky recuperou-se dessa primeira crise séria de tuberculose, mas a doença viria a atormentá-lo pelo resto da vida, causando acessos de febre remitente e sua morte em 1934 (Van Der Veer; Valsiner, 2014, p. 24).

Mesmo doente, Vigotski manteve suas atividades de pesquisa e profissionais: até nos momentos de crise da doença, em diferentes momentos de sua vida, não parava de trabalhar.

Na primeira crise, pediu a um amigo que levasse seu manuscrito sobre “Hamlet” até o professor Airrenvald que havia prometido publicá-lo (Iarochevski, 2007, *apud* Prestes; Tunes, 2015).

O texto foi publicado 40 anos depois da primeira crise de tuberculose de Vigotski. Durante a segunda crise de tuberculose, no sanatório, Vigotski escreveu o manuscrito “O sentido histórico da crise na psicologia”. Segundo Prestes e Tunes (2015), esse trabalho tem papel de destaque no âmbito da psicologia soviética.

A última crise abateu-se enquanto escrevia o livro *Pensamento e fala* [sic]. Algumas fontes dizem que o seu estado de saúde estava fragilizado e ele corria contra o tempo para não deixar inacabada a sistematização de anos de estudo. Por isso, para não interromper o trabalho, ditou a uma datilógrafa as partes finais do livro. Mais uma vez, a dedicação à ciência estava em primeiro plano. Curiosamente, esse último trabalho não teve o mesmo destino de vários outros e foi publicado alguns meses após sua morte, ainda em 1934 (Prestes; Tunes, 2015, p. 78-79).

“Pensamento e fala” foi traduzido, inicialmente, no Brasil como “Pensamento e linguagem”. Tal livro é uma coletânea de ensaios. E o fato de parte dele ter sido escrita, ditada a uma datilógrafa, nos últimos dias da vida de Vigotski leva para o autor a alcunha de “o Mozart da psicologia” (Pontecorvo, 2005).

De fato, a produção intelectual de Vigotski foi impulsionada pelos momentos de crise.

A vida de Vigotski foi um drama e ele certamente tinha consciência disso. Não somente por saber-se enfermo. Mas, pelas tensões por ele vividas em dois regimes absolutamente totalitários, um czarista e outro stalinista, sem contar os problemas oriundos da primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), ainda mais sendo judeu. Os judeus eram duplamente discriminados na Rússia, primeiro por uma boa parcela dos russos e segundo pelos inimigos de guerra (Gonçalves, 2017, p. 100).

Mas, de acordo com sua filha mais velha, Guita Lvovna, citada por Prestes e Tunes (2015), Vigotski “[...] não tirava férias da ciência [...]”: “Como lembram seus colegas, sua rara capacidade para o trabalho estava no limiar do total esquecimento do dia e da noite, dos cuidados consigo mesmo, com sua saúde” (Vigodskaja, 2006, *apud* Prestes; Tunes, 2015, p. 78).

O autor manteve o hábito de elaborar anotações pessoais acerca das leituras que fazia, das conversas com seus colegas e alunos, dos resultados de suas pesquisas. Tais anotações eram feitas “[...] em folhas separadas, em cartões, no verso de formulários, em folhas de provas de impressões e, até mesmo, nas margens de folhas de jornal” (Zaverchneva, 2008, *apud* Prestes; Tunes, 2015, p. 79). Iniciadas em 1912, quando Vigotski ainda estava com 16 anos, essas anotações deram origem a muitos de seus trabalhos.

O volumoso material deixado por Vigotski (cadernos, blocos, anotações separadas e cartas) foi catalogado por Zaverchneva (2008, *apud* Prestes; Tunes, 2015). A forma da letra do autor, as características formais e de conteúdo, além da análise do tipo de papel foram procedimentos que ajudaram a atribuir datas aos escritos (Vigotski não costumava datar os

documentos que produzia). O trabalho de catalogação permitiu, também, verificar o desenvolvimento do pensamento do autor.

Vigotski permaneceu em Gomel até casar-se, em 1924, com Roza Smekhova e partir para Moscou.

E foi em 1924 que, durante o II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, que Vigotski teria conhecido pessoalmente Luria, Leontiev e demais pesquisadores da que viria a ser chamada de Teoria Histórico-Cultural. Luria (1998) descreve tal encontro no Congresso:

Quando Vigotski se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a ideia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo. Mas, sua comunicação não foi, de forma alguma, vulgar. Em vez de escolher um tema de interesse secundário, como poderia convir a um jovem de vinte e oito anos falando pela primeira vez em um encontro de provecos colegas de profissão, Vigotski escolheu o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. [...] Embora não conseguisse convencer a todos da correção de seu ponto de vista, ficou claro que este homem, vindo de uma pequena cidade provinciana da Rússia ocidental, era uma força intelectual que deveria ser ouvida. Ficou decidido que Vigotskii deveria ser convidado para se juntar ao jovem corpo de assistentes do novo e reorganizado Instituto de Psicologia de Moscou (Luria, 1998, p. 21-22).

Em Moscou, Luria, Leontiev e Vigotski constituíram uma equipe de pesquisadores que eles próprios chamavam de “*troika*”, voltada para “[...] uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo” (Luria, 1998, p. 22).

O propósito ambicioso da “*troika*” estava ligado ao processo de um importante acontecimento histórico da primeira metade do século XX: a Revolução Russa.

O PAPEL DA REVOLUÇÃO RUSSA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO VIGOTSKIANO

Vigotski desenvolveu suas ideias no apogeu da Revolução Russa. De fato, seu pensamento foi profundamente enraizado no momento histórico por ele vivido, o de busca de construção de uma sociedade socialista (Tunes; Prestes, 2009).

A Revolução Russa de 1917 trouxe junto com ela um certo “ar de otimismo e novidade”, possibilitando o fervilhar de ideias e buscas filosóficas que fundamentassem uma nova sociedade, uma psicologia soviética nascente e um Homem Novo ou ser humano socialista. Luria (1992, *apud* Gonçalves, 2017), em um relato particular, conta que a Revolução Russa

Pôs abaixo as barreiras entre classes, e deu a todos nós, independentemente da classe social, novas perspectivas e novas oportunidades. Pela primeira vez na história da Rússia as pessoas puderam escolher a própria carreira, independentemente de sua origem social. A Revolução nos libertou – especialmente a geração mais jovem – para a discussão de novas idéias, novas filosofias e novos sistemas sociais [...] os limites do nosso restrito mundo particular foram estilhaçados pela Revolução, e novas paisagens se abriram perante nossos olhos. Fomos arrebatados por um grandioso movimento histórico. Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva (Luria, 1992, *apud* Gonçalves, 2017, p. 100).

De fato, a revolução liderada por Lenin, ao vencer o regime czarista na Rússia, buscou erigir uma sociedade socialista “[...] baseada nos princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Além disso, defendia-se a terra para os camponeses, o pão para os famintos e a paz para o povo” (Prestes; Tunes, 2017, p. 288).

Dentre as inúmeras tarefas, estava na ordem do dia a criação de uma nova escola que precisaria, por sua vez, de uma nova pedagogia. Tendo em vista a plurinacionalidade existente na Rússia, que se ampliou com a adesão de outros países (Ucrânia, Bielorrússia, entre outros) ao processo revolucionário, o objetivo era pensar uma escola pública, popular, gratuita e laica. Muitos psicólogos receberam com entusiasmo a Revolução e aderiram ao trabalho que se apresentava – estruturação do sistema de educação – e se dedicaram a buscas de novas formas e novos métodos para o trabalho pedagógico (Prestes; Tunes, 2017, p. 288).

Havia na Rússia um clima favorável para a pesquisa e para a reconstrução das ciências. Nesse contexto, Vygotsky procurou desenvolver uma abordagem que abrangesse a descrição e a explicação das funções psicológicas “[...] em termos aceitáveis para as ciências naturais” (Cole; Scribner, 1991, *apud* Santa; Baroni, 2014, p. 8). E tal abordagem deveria ir ao encontro das ideias do materialismo histórico-dialético.

Na União Soviética, a psicologia começava a fazer parte do rol de campos de conhecimento que fundamentavam a pedagogia. A psicologia soviética esteve, assim, desde o início de sua trajetória, internamente ligada às novas condições econômico-sociais e político-ideológicas da União Soviética (Davidov, 1982, *apud* Prestes; Tunes, 2017, p. 288).

A psicologia soviética da época pós-revolucionária destacava a escola, a formação e a educação do novo homem como objetivos principais de suas pesquisas.

Diretamente informado pelos escritos de Marx, Vigotski estava mergulhado em um mundo político que lhe deu energia para trabalhar na construção de sua teoria. Nas palavras de Luria (1998, p. 25), Vigotski era o “[...] maior teórico do marxismo” entre os pesquisadores do laboratório de psicologia de Moscou.

Para que a obra de Vigotski seja bem compreendida, é preciso mantê-la unida aos seus fundamentos filosóficos marxistas. De fato, “Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista” (Santa; Baroni, 2014, p. 2).

Ampliando o entendimento de Santa e Baroni (2014), Duarte (1996, p. 27) afirma que

[...] o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da Psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para ele somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico.

As ideias de Marx foram acolhidas pela intelectualidade russa antes da Revolução de 1917. Essa mesma intelectualidade que ajudou a organizar um partido político atuante na época da Revolução Russa: o Partido Bolchevique.

O conceito de trabalho abordado por Marx e Engels foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação.

A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (Santa; Baroni, 2014, p. 2).

Além disso, a herança marxista de Vigotski está no método dialético presente em seus trabalhos. A dialética estava na estrutura mesma do modo de pensar do autor: compreender um problema significava situá-lo em sua gênese dialética (Rivière, 1985, *apud* Santa; Baroni, 2014).

De fato, a dialética hegeliana representa o movimento racional que permite a superação de uma determinada contradição, em que cada etapa nega e supera a anterior em um processo contínuo. Dessa forma, a uma tese (um determinado estado de coisas) contrapõe-se uma antítese (negação do estágio inicial), cujo resultado é a síntese, que carrega elementos das duas instâncias anteriores, e que se transmuta em uma nova tese dando continuidade ao processo. Para o idealismo hegeliano a história poderia ser concebida como uma sucessão de momentos, levada a cabo somente através da oposição ao momento precedente em uma contínua marcha da razão, sendo que o sujeito histórico é abstrato, é o “sujeito em si”. Todavia, esse modelo de análise da realidade não era capaz de abarcar as instâncias concretas da vida social, mantendo-se circunscrita ao domínio das ideias. Marx

toma para si o modelo dialético, invertendo, porém, a sua estrutura ao estabelecer que as causas do devir histórico eram materiais, ou seja, sociais, econômicas e produtivas. Marx desenvolve a pragmática concepção de que a existência determina a consciência, da mesma forma como supera o determinismo subjacente ao materialismo tradicional de Feuerbach, que também havia influenciado o seu pensamento (Santa; Baroni, 2014, p. 4).

Para Santa e Baroni (2014), o marxismo era como uma “ferramenta de pensamento” na constituição da teoria vigotskiana. Assim como era para Marx, o homem, para Vigotski, é um ser ativo na construção de si mesmo e da própria história.

OS ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Em julho de 1924, Vigotski, então com 28 anos, foi designado para trabalhar no Comissariado Popular para a Educação Pública. Ele entendia que a cultura educacional necessitava de profunda reforma e que isso seria possível nas novas condições sociais da Rússia de então.

Uma das preocupações de Vigotski era organizar a educação e a instrução das crianças no novo regime soviético. A organização de uma nova escola que formaria o novo homem estava em pauta. Vigotski era membro de um órgão estatal que debatia essa questão e que, no final dos anos 20 e início dos anos 30, havia assumido a tarefa de apresentar novas formas para a organização das atividades escolares (Prestes, 2010, p. 185).

Em 1928, o governo soviético tomou a pedologia como ciência que pudesse “[...] lançar luz sobre o processo de formação do novo homem” (Prestes, 2010, p. 185). Vigotski definiu pedologia como a ciência do desenvolvimento da criança. A expectativa sobre esse campo de estudo era que ele pudesse estudar o percurso do desenvolvimento da criança nas suas etapas pré-escolar e escolar, servindo de apoio clínico e metodológico para a pedagogia e para a didática escolar. Os pedólogos ocuparam um lugar de destaque nas escolas, passando, inclusive, a avaliar o desempenho dos estudantes.

Vigotski se debruçou sobre a pedologia, entendendo que este era o caminho para se desenvolver o novo sistema de educação para a sociedade socialista almejada. Mas, criticou a maneira como estava sendo desenvolvida em seus muitos escritos sobre o tema (Prestes, 2010).

A pedologia - ciência do desenvolvimento da criança - serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, L.S.Vigotski aprofundou os estudos da pedologia que, junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano. Infelizmente, pelas razões históricas e sociais (...), a pedologia defendida por Vigotski, a pedologia científica, não floresceu como poderia, e muitas outras contribuições foram impedidas por sua morte prematura e pela censura e proibição impostas a sua obra ao longo de 20 anos (Tunes; Prestes, 2018, p. 15).

Todo o processo da pedologia da época não escapou ao olhar atento e criterioso de Vigotski que apresentou princípios e leis que fundamentam o desenvolvimento infantil.

A primeira lei que caracteriza o desenvolvimento, e da qual trata Vigotski (2018), indica a sua historicidade, ou seja, o desenvolvimento transcorre no tempo. Mas, não se trata do tempo cronológico, aquele que coincide de maneira estreita com o avançar da idade. Para Vigotski, não é adequado considerar, de maneira absoluta, os anos e meses relativos ao desenvolvimento de determinada habilidade em relação à idade cronológica da pessoa. Por exemplo: no que tange ao peso e tamanho, o tempo absoluto de 30 dias no desenvolvimento de um bebê normal não equivale ao mesmo tempo absoluto no desenvolvimento de um adolescente. Portanto, o valor de cada período ou de cada intervalo de desenvolvimento depende do ciclo em que está contido e do lugar que ocupa no processo do desenvolvimento: “[...] o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 19).

Além disso, crianças coetâneas², e que tiveram condições de vida semelhantes, não apresentam, necessariamente, o mesmo nível de desenvolvimento. Ao se determinar o ápice do desenvolvimento em alguma habilidade, verifica-se a idade em que a criança chegou àquele referido nível, a idade pedológica que diz respeito à idade em que a criança se encontra ao atingir determinado nível de desenvolvimento. Estima-se uma determinada idade cronológica média para se atingir um nível de desenvolvimento, mas a idade pedológica é o nível de desenvolvimento real da criança na habilidade em questão.

Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão³ (Vigotski, 2018, p. 21).

Vigotski (2018) conclui que, a despeito de ser um processo que acontece no tempo, o desenvolvimento é organizado de modo complexo, pois seu ritmo não coincide com o ritmo cronológico da criança.

Além disso, o tempo do desenvolvimento não é uma constante. E o significado das mudanças no processo de desenvolvimento se define pelo ciclo a que estão relacionadas.

Esses ciclos, essas ondas são observadas tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. Se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos uma linha ondulada. Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos (Vigotski, 2018, p. 23).

O desenvolvimento, portanto, se apresenta sob a forma de uma série de ciclos, épocas, períodos dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente. A primeira lei trata da ciclicidade do desenvolvimento.

Já a segunda lei trata da desproporcionalidade ou irregularidade do desenvolvimento. Não há um movimento direto, proporcional e regular entre todos os aspectos do desenvolvimento.

Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar (Vigotski, 2018, p. 24).

Da segunda lei, Vigotski abstraiu alguns postulados.

O primeiro: uma vez que algumas funções e aspectos do organismo se desenvolvem irregularmente, em cada fase determinada ocorre a reestruturação e o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do mesmo. Ou seja, altera-se a correlação entre as particularidades do desenvolvimento, “[...] a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau” (Vigotski, 2018, p. 25).

O segundo postulado trata de que há um período propício para o desenvolvimento de cada particularidade do desenvolvimento. Antes ou depois disso, ela se desenvolve com menos intensidade: “[...] antes, ocorre a preparação; depois, vem o aperfeiçoamento. Todavia, tanto a preparação quanto o aperfeiçoamento são bem mais vagarosos e empobrecidos do que o cerne do desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 25).

Dessa forma, vemos que cada função tem o seu período preferencial ou propício de desenvolvimento e, nesse período, uma determinada função passa para o primeiro plano. Transcorrido o ciclo correspondente de desenvolvimento, desloca-se para o segundo, e outra função se apresenta no primeiro plano (Vigotski, 2018, p. 26).

Fundamentado em tal lei, Vigotski (2018) indica que as funções que são requisitos para o desenvolvimento de outras, amadurecem primeiro: a percepção se desenvolve antes da memória, pois a percepção é requisito para a memória (Vigotski, 2018). Há, portanto, regularidades na sucessão das funções, pois umas são requisitos para o desenvolvimento das outras, conformando-se a uma lei da relação interna que se mantém entre si.

A terceira lei trata do processo de metamorfose do desenvolvimento. Tal lei aponta os aspectos qualitativos das transformações próprias do desenvolvimento. Ou seja, não se trata do quanto foi desenvolvido, mas do que está envolvido no desenvolvimento. Por exemplo: “[...] quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbúcio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos [...] [ocorre] uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo” (Vigotski, 2018, p. 28).

Em se tratando das três leis do desenvolvimento de Vigotski (2018, p. 29),

Primeiramente, vemos que o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento. É um processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau. Em seguida, podemos dizer que o processo de desenvolvimento infantil não se esgota apenas com essa reestruturação, mas inclui um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando, diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior.

A diferença entre as idades está no fato de cada uma representar uma etapa específica no desenvolvimento. E em cada uma das etapas, a criança se apresenta como um ser “qualitativamente específico” que vive e se desenvolve segundo as leis próprias de cada idade.

Concluindo, Vigotski (2018, p. 35) definiu que desenvolvimento

[...] é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, [...] são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento.

Dito de outra maneira: o desenvolvimento acontece quando a criança se depara com algo novo e que exige a utilização de capacidades que ainda não estão totalmente formadas. Tal afirmação é decisiva para a compreensão dos esquemas de aprendizagem em um processo de instrução: “[...] o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança” (Vigotski, 2021, p. 148).

[...] supondo que, se no dia de hoje, a criança manifeste certos conhecimentos e capacidades amadurecidas, logo, algumas funções estariam, de forma imatura, no fluxo de desenvolvimento e o impulsionariam para frente. Então, a tarefa da investigação pedológica não seria apenas definir o que deu frutos no dia de hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está brotando e somente amanhã trará alguns frutos, ou seja, deve-se abordar a questão da determinação do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas

já se encontram a caminho, já começam a brotar: amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (Vigotski, 2021, p. 149).

Portanto, uma importante característica da instrução é que ela cria a zona de desenvolvimento iminente, “[...] estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento” (Hedegaard, 2013, p. 200). Por meio da instrução, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos cotidianos da pessoa, devendo passar para a condição de cotidianos⁴ (Hedegaard, 2013). O modo como a pessoa domina os conceitos cotidianos representa o seu nível de desenvolvimento real, enquanto que o modo como ela adquire os conceitos científicos representa a zona de desenvolvimento iminente.

Em seus estudos, Vigotski também estava voltado para a educação de crianças “pedagogicamente negligenciadas” (Yarochevsky, 1989k, *apud* Daniels, 2011), crianças com deficiência e aquelas sem teto.

Para Luria (1998), uma característica marcante do trabalho de Vigotski foi o distanciamento de modelos de laboratório divorciados do “mundo real”:

Os problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vigotskii lutava para formular um novo tipo de psicologia. É significativo o fato de Vigotskii, quando conseguiu seu primeiro emprego como instrutor na escola normal de Gomel, ter voltado sua atenção para os problemas especiais da educação de crianças retardadas. Não esqueceu este interesse (Luria, 1998, p. 34).

A “defectologia” era a expressão utilizada por Vigotski para se referir ao estudo das pessoas com deficiência. Vigotski foi “[...] um dos fundadores do Instituto de Estudo das Deficiências, em Moscou, ao qual se manteve ligado ao longo de sua vida” (Santos, 2018, p. 58).

O pensamento de Vigotski acerca da deficiência é inovador para a época e ainda muito atual, tendo tratado com bastante regularidade “[...] das questões ligadas ao desenvolvimento atípico e à educação da infância defectiva” (Tunes, 2015, *apud* Santos, 2018, p. 58). Para Vigotski (1997, *apud* Gonçalves, 2017),

[...] todos podemos nos desenvolver na cultura (desde que não sejamos privados dela) tendo defeitos biológicos ou não [...]. É bom esclarecer que para o autor, o defeito é uma coisa e a deficiência, outra. O defeito é biológico e de ordem natural e quantitativa, a deficiência é cultural e de ordem social e qualitativa. Nessa lógica, pode haver pessoas com defeitos físicos ou mentais sem serem tidas como deficientes ou que se tornam deficientes na medida em que passam a ser, na cultura, marginalizadas, tornando-se, de certo modo, seres invisibilizados (Vigotski, 1997, *apud* Gonçalves, 2017, p. 115).

Sendo assim, a criança que nasce cega só percebe a sua cegueira a partir da experiência dos outros que dizem ser ela, a criança, cega.

O foco nos estudos de Vigotski esteve nas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência e não na deficiência: “Assim, enxergar o que a criança tem como singularidade positiva que a distingue de outros, desloca a direção do olhar, que sempre esteve (e ainda está) na falha e na deficiência, para o caminho das possibilidades e do desenvolvimento” (Santos, 2018, p. 58).

Como atestou Luria (1998, p. 34):

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

Na mesma linha de raciocínio de Gonçalves (2017), Santos (2018) indica que, para Vigotski, “[...] a criança limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida que a criança sem essa limitação, mas é uma criança que se desenvolve de uma forma diferente. O que deveria estar sendo investigado é a qualidade desse desenvolvimento e não a quantidade” (Santos, 2018, p. 62). Portanto, em Vigotski, não há leis específicas de desenvolvimento da criança com deficiência (Santos, 2018).

A CENSURA A VIGOTSKI

Vigotski sofreu uma forte ação de censura por parte do governo stalinista. De fato. “[...] a familiaridade de Vigotski com a dialética como método, bem como com os fundamentos essenciais do pensamento marxista, o impediu de desenvolver uma atitude reverencial como a imposta pelo stalinismo” (Santa; Baroni, 2014, p. 7). O regime autoritário stalinista acabou por apresentar diversas restrições que impediram o integral desenvolvimento da obra de Vigotski, atingindo, decisivamente, a sua propagação.

A psicologia de Vigotski foi duramente rechaçada a partir dos anos de 1930, não sendo qualificada como a “autêntica” psicologia marxista. Para o stalinismo, Vigotski teria sido “contaminado pelos ocidentais” e teria-lhe sobrado negligência para com a prática de construção do socialismo. As acusações contra Vigotski poderiam ter sido reforçadas pela xenofobia que caracterizava a cultura soviética dos anos 1930 o que persistiu ao menos até o final da Segunda Guerra Mundial (Joravisky, 1955; Krementsov, 1997, *apud* Toassa, 2016).

O objetivo de tais censuras parece ser o de reintroduzir Vygotsky como psicólogo que se ocupa com questões gerais e bastante abstratas, esquecendo a sua elaboração e a sua atividade no campo da ‘defectologia’ e do estudo do efeito das diferenças culturais no desenvolvimento mental, campo em que havia encontrado fortes oposições antes mesmo de sua morte. [...] Como diz Mecacci (1990, p. VI), pretendia-se apresentar Vygotsky como ‘um psicólogo (e não como um psicopedagogo e pedólogo), um teórico (e não um experimentalista e operador de campo), um idealista atento ao nível semiótico (e não um marxista preso à *práxis*)’ (Pontecorvo, 2005, p. 19).

As críticas públicas que os agentes do Estado soviético elaboravam àqueles que eram considerados adversários no campo da ciência e educação pontuaram a década de 1930. A persistente ameaça de investigação crítica por uma comissão estatal caiu sobre Vigotski até que ela foi efetivamente instalada. Uma crítica como essa exercia pressão considerável sobre seus alvos, demandando resposta (normalmente, na forma de autocrítica) por parte deles (Toassa, 2016).

De acordo com Tunes e Prestes (2018), Vigotski teria conhecimento de que “[...] seus pontos de vista teóricos haviam sido qualificados pela Comissão de Depuração da Psicologia do Instituto de Moscou como idealistas, burgueses e antimarxistas” (Tunes; Prestes, 2018, p. 8).

Há, pois, fundamentos para a conjectura partilhada entre estudiosos da vida e obra de L.S.Vigotski de que se ele não tivesse falecido de tuberculose na madrugada de 11 de junho de 1934, seria, sem dúvida, mais um nome na enorme lista de mortos pelas mãos de Stalin no grande expurgo que ocorreu nos últimos anos da década de 1930, [...] (Tunes; Prestes, 2018, p. 8).

Vigotski continuou tendo, após sua morte, a obra censurada na União Soviética entre meados dos anos 1930 e os anos 1950. Além de censurado, seu trabalho sobre a pedologia sofreu uma severa crítica assinada pela professora Eva Izrailevna Rudniova (1898-1988) da área de História e Filologia com mais de cem trabalhos científicos publicados. Tal crítica, no entanto, curiosamente não apresenta caráter acadêmico. Fundada, majoritariamente, em ofensas pessoais e acusações a Vigotski parece mais possivelmente ter sido escrita por um funcionário burocrático do governo stalinista e assinada, coercitivamente, pela referida professora (Tunes, Prestes, 2009, 2018).

Além de ter saído da circulação científica, de todas as bibliotecas, universidades e arquivos durante a era stalinista, ao ser publicada a obra de Vigotski também sofreu outros tipos de problemas: “[...] muitos textos [...] foram redigidos e publicados com base em estenografias de aulas e/ou palestras proferidas. (Luria, 2001). Muitas vezes, sequer foram revisados por ele e vários foram publicados apenas após sua morte” (Tunes, Prestes, 2018, p. 13). Manipulações, censuras, omissões, cortes, complementos, diferentes ordenamentos e divisões textuais, discrepâncias em torno da bibliografia e nas notas, equívocos, mal-entendidos, distintas traduções e interpretações de termos equivalentes aconteceram nas

traduções e reedições de sua obra (Gonçalves, 2017; Pontecorvo, 2005; Prestes, 2010; Tunes, Prestes, 2009, 2018).

Além das críticas e perseguições sofridas, a obra de Vigotski também sofreu diversos problemas em suas traduções, tais como atesta Pontecorvo (2005) e Prestes (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carreira acadêmica e científica de Vigotski alcançou o seu ápice no final da década de 1920 e início de 1930. Vigotski construiu a sua teoria histórico-cultural lecionando em vários institutos, escrevendo, apresentando conferências e publicando seus trabalhos nas áreas de psicologia, pedologia, educação, teatro, política, da causa dos judeus entre outros.

Foi em 1928, aproximadamente, que Vigotski começou a desenvolver os rudimentos da teoria, propondo mudanças radicais em várias áreas, notadamente a do desenvolvimento humano. A despeito de sua relevância reconhecida por muitos estudiosos nas últimas décadas, a teoria não obteve grande projeção imediata, enfrentando muitas críticas desde o início da sua formulação. A crescente oposição, inclusive ideológica, ao ideário vigotskiano colocou-o em uma situação frágil tanto acadêmica quanto politicamente frente aos seus contemporâneos.

A despeito de todos os obstáculos vivenciados por Vigotski em sua vida e saúde, assim como na propagação de sua obra, estão sedimentados os resultados de suas pesquisas na história da psicologia e da educação. A valorização dos fatores sociais no desenvolvimento e a relevância do papel da mediação social na aprendizagem são aspectos indelévels da contribuição vigotskiana para o conhecimento acerca do pensamento humano constituído na relação com o outro e com o mundo.

Em próximos estudos, cabe identificar que aspectos da teoria, mais precisamente, estão relacionados às atividades políticas, ideológicas e artísticas do autor bielorusso, sendo consequência ou resultado dessas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. xi-xviii.

CAMPOS, R. J. **A abordagem de temas científicos como possibilidade de desenvolvimento da criança**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23779/Disserta%20c3%a7%20a3o%20Ridel%20Campos%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1 / 2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017. 277 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>. Acesso em 16 mar. 2019.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013. p. 199-227.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: CIPOLLA-NETTO, J.; MENNA-BARRETO, L. S.; ROCCO, M.T.F.; OLIVEIRA, M.K. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 21-37.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: GOLDFEDER, M. (ed.). **Piaget-Vigotsky**: novas contribuições para o debate. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 51-83.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (org.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Tremignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-30.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski. Será que, algum dia, a névoa se dissipará? **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 78-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0078.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 29, n. 3, p. 288-290, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922017000300288. Acesso em: 24 set. 2019.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. VI, n. 12, p. 1-16, dez. 2014. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivan.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

SANTOS, C. E. C. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas**: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TOASSA, G. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 553-563, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00553.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

TUNES, E. Estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas implicações educacionais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 7-11, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0007.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

TUNES, E.; PRESTES, Z. O bom, o mau e o feio. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 7-16.

TUNES, E; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/284>. Acesso em: 24 set. 2019.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 7. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2014.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 7. Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2017. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17-147.

VIGOTSKI, L. S. O problema do desenvolvimento cultural da criança. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 75-101.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Assistente 4 do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Contato: monica.duarte@unirio.br

COMO CITAR ABNT:

DUARTE, M. de A. Uma vida por trás da teoria Histórico-Cultural: Lev Semionovitch Vigotski. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-22, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8673785. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673785>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Notas

- ¹ O nome Vigotski é apresentado, na bibliografia de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky. Seguindo Duarte (1996) optaremos por empregar a grafia Vigotski, mas preservaremos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.
- ² Crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora.
- ³ Vigotski indica que a pedologia determina a divergência entre a idade da certidão e a pedológica com os “padrões” ou “grandezas-padrão”. “Como se obtém esses padrões pedológicos? Eles são obtidos por meio da investigação estatística de um grande número de crianças. Estudamos uma grande quantidade de crianças [...] com hereditariedade saudável, sem doenças graves, normais e em condições iguais de desenvolvimento. [...]” (Vigotski, 2018, p. 21). Verificam as habilidades apresentadas pelas crianças observadas, por exemplo, a fala, e a idade média em que tais habilidades são desenvolvidas. “Esta é a grandeza estatística média que o material apresenta, ou seja, quando a média estatística da criança apresenta esse vestígio” (Vigotski, 2018, p. 22).
- ⁴ “Os conceitos são divididos por Vigotski em dois tipos: o científico, que se origina na atividade escolar, por meio de instruções cientificamente estabelecidas, e o espontâneo, que se apoia na atividade cotidiana. [...] Vigotski (2007) afirma que o fato de a criança aprender conceitos científicos desconectados da vida cotidiana não traz benefícios práticos para seu desenvolvimento. Por isso é necessário que os conceitos não sejam vistos de forma isolada, mas que façam parte de suas vivências” (Campos, 2021, p. 38).