

**A IMAGEM E O PROCESSO GERADOR SUBJETIVO DA REALIDADE OBJETIVA:  
ELEMENTOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA À LUZ  
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>**

**LA IMAGEN Y EL PROCESO SUBJETIVO GENERADOR DE LA REALIDAD  
OBJETIVA: ELEMENTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN  
HUMANA A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

**THE IMAGE AND THE SUBJECTIVE GENERATOR PROCESS OF THE OBJECTIVE  
REALITY: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC ELEMENTS OF HUMAN  
EDUCATION IN THE LIGHT OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52710>

Saulo Vieira<sup>2</sup>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar<sup>3</sup>

Isabel Cristina Fernandes Ferreira<sup>4</sup>

Ana Ignez Belém Lima<sup>5</sup>

**Resumo:** Esse artigo consiste em um ensaio acerca do processo histórico de construção teórica que envolve o conceito de subjetividade desde os primeiros trabalhos de Vigotski até a extensão de seu legado por meio de Gonzalez-Rey. Aponta a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade como elemento analítico central da unidade teórico-metodológica existente entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, mais especificamente como condição para reflexão sobre/para uma educação emancipadora para a classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Dimensão Subjetiva da Realidade. Educação.

**Resumen:** Este artículo consiste en un ensayo sobre el proceso histórico de construcción teórica que involucra el concepto de subjetividad desde los primeros trabajos de Vygotsky hasta la extensión de su legado a través de González-Rey. Apunta a la categoría Dimensión Subjetiva de la Realidad como elemento analítico central de la unidad teórico-metodológica existente entre la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, más específicamente como condición para la reflexión sobre/para una educación emancipadora de la clase trabajadora.

**Palabras clave:** Subjetividad. Psicología Histórico-Cultural. Pedagogía Histórico-Crítica. Dimensión Subjetiva de la Realidad. Educación.

**Abstract:** This article consists of an essay about the historical process of theoretical construction that involves the concept of subjectivity from Vygotsky's first works to the extension of his legacy through Gonzalez-Rey. It points to the category Subjective Dimension of Reality as a central analytical element of the theoretical-methodological unit existing between Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, more specifically as a condition for reflection on an emancipatory education for the working class.

**Keywords:** Subjectivity. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Subjective Dimension of Reality. Education.

### **Introdução**

O alcance dos fenômenos além da sua imediatividade e o esforço de superação das formas fetichizadas das relações sociais, culturais e econômicas que interferem diretamente na própria formação humana, poderia nos levar ao mais alto nível de abstração qualitativa do conhecimento. A sofisticação das nossas apropriações, pensadas de maneira dialética, aproximar-nos-ia da essência do/da homem/mulher<sup>6</sup>, da sua humanização – Marx nos esclarece que a essência do/da homem/mulher “[...] é o mundo dos homens, o Estado e a Sociedade” (2010, *Introdução*).

Para tanto, certos campos do saber nos devem servir de fundamento para a práxis, possibilitando a transformação da natureza em prol da elevação das necessidades humanas e a “apropriação” (processo social de formação da consciência pelo domínio da atividade humana) das “objetivações genéricas para-si” (re-produções da cultura material e imaterial pela atividade humana, como a filosofia, as artes e a ciência) na formação da “individualidade para-si” (formação consciente do sujeito com o gênero humano) (DUARTE, 2013).

É por meio desse processo de humanização que a Teoria Histórico-Cultural, fundada em princípios do Materialismo Histórico-Dialético, concebe a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo coletivo dos homens e mulheres enquanto artefato *sine qua non* para a inteligibilidade da realidade em sua complexidade como um todo indivisível de “sentidos” (articulação dos eventos psicológicos que um fato suscita no sujeito) (VIGOTSKI, 2001) e “significados” (produções históricas e sociais compartilhadas socialmente). Para unidade dialética entre sentido e significado, nós utilizaremos o termo “significação” (BOCK; AGUIAR, 2016), por acreditarmos que, apesar de serem categorias diferentes, únicas, elas mantem uma relação indissolúvel entre si, se constituem mutuamente.

Para Marx (2010), a existência do objeto humanizado é que torna possível a constituição das significações que os seres humanos dão às coisas, pois são resultados de suas próprias forças essenciais. Afinal, é por meio das objetivações que os seres humanos se tornam humanos. Isto é, por meio do trabalho, organiza-se intencionalmente uma transformação da natureza e, ao mesmo tempo, origina-se uma nova organização subjetiva da própria humanidade.

Os produtos da atividade objetivadora inseridos na atividade social tornam-se sínteses das características socioculturais humanas (como linguagem, instrumentos e costumes). Por sua vez, essas novas características sociais adquiridas, precisam ser incorporadas novamente por aqueles que a produziram e pelas novas gerações. Cria-se então, a “relação dialética entre objetivação e apropriação” (dinâmica do processo histórico de autoprodução da humanidade por meio do trabalho) (DUARTE, 2008; 2013).

Segundo Kosik (1926/1976) essa relação dialética presente na construção do conhecimento e desvelamento das coisas, representa o modo de apropriação do mundo constituído dos elementos de

captação e de criação sobre/com e dos objetos (captadas de forma orgânica sustentadas na atividade prática) e apropriação teórica (criação da imagem de um objeto pela atividade intelectual). Para esse autor, portanto, a “[...] consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa;” [grifo do autor] (KOSIK, 1926/1976, p. 26).

No esteio da posição marxiana, a Teoria Histórico-Cultural postula o psiquismo humano como imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2015), não como uma cópia fiel da aparência cujos fenômenos materiais implicam fatalisticamente a atividade psíquica, mas por relações contraditórias cuja atividade psíquica é parte dos fenômenos materiais em uma indissolúvel unidade (GONZALEZ REY, 2013). Contudo, aqueles que organizam e movimentam os processos didático-pedagógicos formais sabem disso? Compreendem que o domínio desse saber pode possibilitar a intelegibilidade do real e contribuir no desenvolvimento de processos formativos conscientes, coletivos e de potente transformação social, capaz de movimentar qualitativamente as funções psíquicas resultando em algo novo, racional e crítico de reflexão filosófica e histórica?

Logo, esse ensaio, procura contribuir para compreensão do processo histórico de construção teórica por meio de um recorte que envolve o conceito de subjetividade desde os primeiros trabalhos de Vigotski até a extensão e o desdobramento de seu legado por meio da Teoria da Subjetividade de Gonzalez-Rey. E, aponta a categoria “Dimensão Subjetiva da Realidade” (BOCK; GONÇALVES, 2009) como elemento analítico central da unidade teórico-metodológica existente entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, mais especificamente como condição para reflexão sobre/para uma educação emancipadora para a classe trabalhadora.

Este texto não se apresenta como uma revisão de literatura exaustiva, nem de uma historiografia, mas, propõe-se à apresentação de contextos de transformação social que integram os autores (Vigotski, Gonzalez-Rey e Saviani), mesmo que em momentos históricos distintos, e que baseiam os fundamentos pedagógicos e psicológicos norteadores do estudo. Reafirma ainda, indícios de que esses autores preocupavam-se com a complexidade das experiências e as significações de sua produção por meio de um método específico e sistêmico para constituição de um/uma novo/a homem/mulher, desenvolvido/a pela atividade que exerce e pelas determinações que lhe cercam, considerando a unidade cognição-afeto para formação do pensamento, por conseguinte, para mudança de conduta e humanização do ser.

### ***Desenvolvimento e desdobramentos da Psicologia Histórico-Cultural no estudo da subjetividade: tensões entre realidade e produção psíquica***

Na tentativa de distanciarmos Vigotski de qualquer psicologia e pedagogia burguesa ou de uma epistemologia hegemônica<sup>7</sup> – o que proporcionaria uma distorção de seu trabalho, repetindo equívocos realizados no passado<sup>8</sup> – reafirmamos as seguintes hipóteses: 1) “Para se compreender o pensamento de

Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” (DUARTE, 1996, p.21) e; 2) “A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (DUARTE, 1996, p. 21-22).

Um exame de Vigotski<sup>9</sup> recortado do marxismo limitaria a sua psicologia a uma versão naturalizante, organicista e linear daquilo que na verdade é dialético e complexo. Isso impediria a leitura da realidade dentro da qual se desenvolve as experiências de vida do sujeito e as significações que se produzem nessa experiência.

Por esse motivo (a inteligibilidade do conjunto de sua obra), Tuleski (2008) nos oferece o exercício de pensar a teoria de Vigotski considerando o espaço-tempo em que foi criada, permitindo o entendimento da prática social como sendo uma forma histórica de organização das relações humanas capazes de transformar objetos e sujeitos no processo de produção das necessidades.

Consideramos que as controvérsias existentes décadas atrás (anos 90 e 2000) acerca da “posição por adoção ou imposição ideológica” de Vigotski ao marxismo (questão colocada por Van Der Veer e Valsiner (2014)), está superada. Ao menos em meio a um significativo número de intelectuais brasileiros que lideram grupos de pesquisa consolidados<sup>10</sup> e que se preocupam com o aprofundamento de sua obra, como, por exemplo: Facci; Tuleski; Lima; Peternella; Ponce; Toassa, dentre outros.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que sua inclusão no processo revolucionário se deu por uma necessidade histórica cuja realidade o afetou ao ponto de se indignar com a miséria humana e com a psicologia constituída até então, principalmente os estudos existentes a respeito da compreensão ontológica do ser, estabelecendo críticas aos inatistas, aos idealistas e ao materialismo vulgar, motivando-se para criação de uma “outra” psicologia (nem empirista subjetiva, nem objetiva), capaz de compreender o sujeito historicamente, sua relação dialética com o mundo e a possibilidade de uma transformação das relações sociais de produção.

Dentre as áreas que alimentaram os estudos de Vigotski, bem como contribuíram ao desenvolvimento da psicologia soviética, a pedagogia é um dos campos que ganha destaque, não só pelo fato de possuir um espaço sólido com a existência de uma academia de ciência própria, permitindo que atividades do campo da psicologia fossem discutidas ali, como pela sua importância durante a revolução e a presença ativa de destacados nomes no desenvolvimento da educação soviética, como Makarenko, Uchinsky, Pistrak e Krupskaya (GONZALEZ-REY, 2012).

Esses autores propunham a relação entre vida e educação a partir de uma atividade humana revolucionária em direção à construção de uma nova sociedade sem classes, cuja escola, vista como uma instituição que deve servir ao povo, estando acessível em todos os seus níveis e modalidades, teria um papel fundamental na formação de pessoas conscientes de suas responsabilidades sociais, preparadas para os diversos tipos de trabalho. Mais ainda, com uma teorização capaz de colaborar diretamente para mudanças de conduta individual e de organizações coletivas em prol do processo de transformação

emancipadora, enfatizando os estudos da psicologia como fundamento científico da educação (KRUPSKAYA, 1918/2017; PISTRÁK, 2018).

Não obstante, foram as pesquisas associadas ao campo da fisiologia, da neurologia e da medicina que se destacaram como tendência à objetividade da ciência russa, comprometendo, a priori, devido ao seu caráter materialista mecanicista e a tomada do reflexo como princípio regente, a possibilidade de uma psicologia em uma ciência própria, reduzindo a psique aos processos fisiológicos. Ao mesmo tempo, apresentou-se como uma produção científica consistente e importante na busca da compreensão humana. O estudo da atividade nervosa superior, como base material da psique, forneceu os fundamentos de uma psicologia marxista materialista que viria a se formar e transformou a ciência russa pré e pós revolucionária em símbolo de excelência mundial (GONZALEZ-REY, 2012; TULESKI, 2008; VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

A partir da contribuição de filósofos que se dedicaram ao entendimento dos processos psicológicos, como Troistki e Chelpanov, ao aprofundamento e a ampliação dos seus estudos a partir da influência alemã, foi possível dar um lugar ao caráter subjetivo da consciência (mesmo que a relação filosófica com os estudos psicológicos tenha sido posteriormente negada por Chelpanov). Dessa maneira, a organização da psicologia soviética, nutrindo-se de estudos e diálogos do que havia de mais sofisticado das ciências no mundo, edificou o Instituto de Psicologia de Moscou (1912) e a constituição de uma Cátedra de Psicologia independente (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1994; GONZALEZ-REY, 2007; 2012).

A preparação de um ambiente cientificamente vigoroso da psicologia russa, constituindo-se como um artefato teórico complexo em movimento, proporcionou a Vigotski as condições objetivas e o ideário adequados para a construção de sua teoria. Dessa maneira, o desenvolvimento da concepção de psique como sistema e a negação da naturalização do desenvolvimento humano como independente das condições materiais e da cultura, foram elementos basilares para construção da Psicologia Histórico-Cultural.

Apesar de Vigotski ter ficado mais conhecido no ocidente pelo segundo momento de suas obras (1928 – 1931) ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>11</sup> e que marca a forma que sua psicologia ficou nomeada (GONZALEZ-REY, 2012). Para Subero (2021), foi o seu primeiro momento que trouxe à tona todo o potencial para constituição do que veio a se tornar a teoria da subjetividade de Gonzalez-Rey. Inclusive, Subero (2021) e Gonzalez-Rey (2012) concordam que os primeiros trabalhos de Vigotski foram os mais ousados e criativos.

No entanto, esses autores divergem quanto aos períodos que constituem os momentos da obra de Vigotski. Para o primeiro, esses momentos se organizam da seguinte forma: a) 1912 – 1922; b) 1923 – 1931 e; c) 1932 – 1934. Enquanto, para o segundo, tais momentos se apresentam, como: a) 1915 – 1927; b) 1928 – 1931 e; c) 1932 – 1934. Essas controvérsias demonstram o quanto é difícil definir espaços temporais claros, principalmente, se levarmos em conta as integrações existentes entre os diversos períodos, por mais distantes ou contraditórios que possam parecer. Isso porque há centros estruturantes

que, se não continuam os mesmos, ampliam-se ou se superam, ou como nos diz Gonzalez-Rey (2012), “[...] os trabalhos iniciais de um autor sempre contêm núcleos essenciais de seu pensamento, que assumem novas formas no correr de seu desenvolvimento, mas que não desaparecem, surgindo de modo diverso no correr de sua obra” (p. 32).

Nossa posição é que não podemos reduzir a obra de Vigotski da mesma forma como ela foi muito tempo utilizada no ocidente (ênfase no segundo momento), muito menos afirmar que as reflexões contidas em seus primeiros trabalhos, e retomados nos últimos, acerca do caráter gerador das emoções, a importância atribuída aos sentimentos e a fantasia e a unidade entre cognição e afeto, poderiam nos fazer compreender a totalidade e complexidade da psique, desconsiderando a descoberta dos instrumentos psicológicos organizados pela cultura e o movimento de nosso sistema interfuncional em sua complexidade. A ampliação de seus primeiros posicionamentos e a superação dos posteriores só pode ser observada quando nos adentramos em sua obra como um todo, cuja necessidade não é colocar seus trabalhos em situação linear, mas entender a existência contraditória em uma totalidade coerente.

Os debates conflitantes apresentados em variados momentos de sua obra também são visíveis em uma mesma publicação, ou até, em um mesmo texto. Um exemplo é o destaque que Gonzales-Rey (2012) nos traz a partir do primeiro capítulo do livro “Pensamento e Linguagem”, o autor dá ênfase à realidade e à construção do pensamento enquanto reflexo, ao mesmo tempo que legitima a realidade das emoções como realidade subjetiva e compreende as funções psicológicas dentro de um determinado sistema da vida psíquica, cujas emoções integram de maneira definitiva o pensamento. Ou melhor, cria-se uma unidade cognitivo-emocional representada na categoria de “sentido” como reflexão do problema da motivação na construção dos conteúdos do pensamento (MARTINS, 2013). Nas palavras de Gonzalez Rey (2012):

Ao reconhecer a realidade da emoção, Vigotsky reconhece o status objetivo dos fenômenos subjetivos, o que, de fato, legitima o que as pessoas pensam e sentem em determinadas circunstâncias, assim como a independência desses processos de sentir e pensar em relação a aparência objetiva, ou à definição social dominante nessas circunstâncias [...] (GONZALEZ REY, 2012, p. 39).

Ao inserir na psicologia a discussão de que as emoções e os sentimentos participam do processo gerador da realidade, cuja existência é inseparável dos processos simbólicos, permeados de significados sociais e sentidos, Vigotski (1998) não só nos permite pensar na formação de uma nova unidade psicológica, como ainda nos apresenta uma nova forma de sistema psíquico, com o seu processo de desenvolvimento inferido pela/na subjetividade, definida, como:

[...] um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Nessa compreensão, ela não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva (GONZALEZ-REY, 2007, p.173).

Assim, a existência do objeto humanizado e a relação entre os seres torna possível a transmissão das significações como resultantes da criação histórica e coletiva dos seres humanos. O que

implica em dizer que a subjetividade é uma concepção/criação especificamente humana, e o psiquismo humano, numa compreensão materialista histórico-dialética, é imagem subjetiva do real. Inclusive, a diferenciação que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta entre a psique animal e a psique humana é um dos elementos centrais para o desenvolvimento dessa ideia.

Segundo Leontiev (1978) é o confronto entre o ser e a natureza por meio da atividade, entre os organismos e as propriedades do meio, donde depende o saciamento de suas necessidades básicas, que permite aos organismos refletir as ações da realidade nas suas relações objetivas, constituindo a imagem psíquica.

Apesar do psiquismo animal complexo possuir elementos sensoriais superadores de limitações advindas do meio e, de ser capaz de criar correlações objetivas com o mesmo, ele não extrapola os limites orgânicos que fazem do animal um ser passivo e adaptativo ao mundo. Afinal, no mundo animal, “[...] as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

O/A homem/mulher, então, não se submete à adaptação natural, mas estabelece relações com as condições de existência, sobrevivência e ampliação de necessidades por meio da atividade ordenada pelo pensamento. Isso revela que o próprio pensamento, constituído na consciência, possui captação da materialidade, não como cópia dela, mas como elemento regulador entre a atividade e a própria consciência na sua vinculação com o mundo objetivo (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 2012).

Atividade e pensamento estão dialeticamente vinculados, sendo que a atividade se manifesta com maior intensidade nos primeiros anos de vida, o que não significa a inexistência de componentes psíquicos desde o nascimento, e gradualmente, ao apropriar os produtos da cultura mediados pelos signos e instrumentos, os processos psíquicos complexificam-se, intensificam-se e desprendem-se da atividade objetiva, sem tornarem-se independentes das determinações da realidade concreta.

Em resumo:

[...] a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* [grifo da autora] (MARTINS, 2013, p.30)

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, caminha para a afirmação de que o psiquismo é um sistema material e ideal dialético interfuncional instituído pela relação entre o sujeito e a natureza por meio da atividade. Vale destacar que o conceito de atividade entendido por essa perspectiva é a:

[...] forma de relação viva com a realidade através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e

essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade [tradução nossa] (PETROVSKI, 1985, p. 142-143).

Posto o conceito de atividade, afirmamos que a imagem subjetiva do real não é uma cópia linear e mecânica da empiria, mas os significados sociais que a representam, ou melhor, a sua conversão em conceito mediado pelos signos. Para Vygotski (2012), “[...] sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; mesmo quando convertido em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, mesmo quando a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação” [tradução nossa] (p. 151). Dessa forma, a relação do sujeito com a produção humana em relações sociais, pela conversão dialética de atividades interpsicológicas e intrapsicológicas, não são meras reproduções imediatas, mas reconstituição do processo envolvido, diferente do que era no social, mas sem deixar de ser o que foi no sujeito.

Compreendemos o processo de desenvolvimento do psiquismo, capaz de produzir imagens subjetivas da realidade e de projeção criadora, repletas de sentido, incitadas pela atividade (com suas necessidades e motivações), como unidade cognição-afeto e, com fins à produção de novas atividades, como sendo a própria subjetividade. Tal processo, como responsável na constituição de conceitos e juízos que regulam a conduta e formam a consciência. Segundo Vygotski (2013), a consciência não é um pré-requisito para vida, mas é movimento semântico de relações e postura que se desdobra na vida como resultado dela. Ideia também encontrada em Marx e Engels, quando explicitam que: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (1845-1846/2007, p. 94).

Nesse sentido, a qualidade, a quantidade e a diversidade das produções humanas às quais temos ou não acesso em diferentes relações, capazes de potencializar ou precarizar a compreensão dos significados sociais dos objetos, dos usos e costumes, e da linguagem, presentes na subjetividade social (GONZALEZ REY, 2007), apropriadas como segunda natureza, determinam de forma significativa o funcionamento psíquico. Nas palavras de Marx e Engels (1845-1846/2007, p. 41) “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim, os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações [...]”. Sendo o processo de compreensão da realidade realizado de maneira mediada pelos signos na relação com outros seres humanos, podemos dizer que isso se dá pelo ato educativo.

Assim, a subjetividade social, entendida como: “[...] aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade [...]” (GONZALEZ REY, 2007, p. 172), espaços sociais estes cuja educação acontece, vive e revive, é onde o sintagma apropriação-objetivação reside.

Porém, estar presente em espaços sociais não garante por si só o desenvolvimento de nossas máximas potencialidades, há de se considerar em quais condições a aprendizagem opera, quem são os sujeitos, qual a natureza e a qualidade das mediações interpostas, pois nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento de “verdadeiros conceitos” (VYGOTSKI, 2012) e, por conseguinte, uma compreensão real da concretude.

Ao analisarmos que, em nossa sociedade, temos uma instituição específica, responsável pela transmissão e produção do conhecimento acadêmico e que este saber supera, por abarcamento, os conceitos internalizados no cotidiano, afirmamos nossa posição quanto à importância da educação formal e nos deparamos com um outro problema: verificar qual concepção pedagógica seria a mais adequada para compor um ensino fundamentado no desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano. Mais ainda, quais proposições didáticas seriam capazes de penetrar a compreensão da relação entre o desenvolvimento concreto das forças produtivas e a maneira pela qual a humanidade a interpreta. Isso nos exige investigar a forma pela qual produzimos dimensões subjetivas que passam a existir a partir das significações que damos aos determinantes na dinâmica social-individual.

Essa dimensão subjetiva da realidade, constituída por condições objetivas (que em nossa sociedade são desiguais), imagens subjetivas e processos geradores/criativos dos sujeitos, fará parte de nossa discussão subsequente. Junto dela, iremos pensar como a existência de ideologias hegemônicas são capazes de levar as significações a uma alienação, ou a incidir uma direção emancipadora, creditando ao conhecimento, sintetizado e transmitido na educação formal, a dinâmica revolucionária diante da realidade das classes sociais existentes.

### ***A Dimensão Subjetiva da Realidade como categoria de estudo: surgimento na Psicologia Histórico-Cultural Brasileira e contribuições para educação***

A história da construção teórica da categoria “Dimensão Subjetiva da Realidade” se confunde com o surgimento dos estudos de uma psicologia progressista no Brasil e na América Latina. Desde os anos 70 do século passado, busca-se um projeto de compromisso social e político capaz de superar a dicotomia indivíduo-sociedade, questão ainda pertinente àqueles que concebem o/a homem/mulher como um sujeito histórico, ativo/a, preocupado/a e responsável pelos problemas concretos de nossa realidade (FURTADO; GONZALEZ REY, 2002; FURTADO, 2002).

Essa luta foi aberta e desenvolvida no Brasil de maneira coletiva, mas devemos creditar de maneira justa a importante coordenação e representação da professora Silvia Tatiana Maurer Lane. Afinal, sua necessidade de observar no/na homem/mulher algo além de uma infraestrutura orgânica e percebê-lo/la como uma superestrutura, que é social e histórica, e de relação dialética entre objetividade e subjetividade, dicotômicas até então, sinaliza o início de uma psicologia social crítica no Brasil.

Esse marco inicial pode ser objetivado por diferentes ilustrações, como, as suas participações nos Congressos Interamericanos de Psicologia, seus diálogos com a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO), e pela criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC /SP), mais especificamente, com a construção de uma linha de pesquisa direcionada para os estudos da linguagem como elemento de mediação entre os fenômenos psíquicos e sociais e sua intervenção psicossocial com uma Psicologia Comunitária (FURTADO; GONZALEZ-REY, 2002; LANE, 1996; FURTADO, 1998).

A característica do pensamento científico apresentado por Lane durante a década de 70 e o início da de 80, culminado pela publicação da obra “O homem em movimento” (1984/1989), cujo social produz o psicológico e, vice-e-versa, articulado, principalmente, a partir da perspectiva histórico-cultural, posteriormente estabelecida como sócio-histórica<sup>12</sup>, define as bases do que se estruturaria na categoria “Dimensão Subjetiva da Realidade”.

Seu trabalho resulta na produção da Psicologia Social Comunitária, além da promoção de um forte intercâmbio latino-americano entre os principais profissionais da perspectiva crítica, criando um projeto de compromisso social da psicologia. Nas palavras da própria pesquisadora:

Se a Psicologia apenas descrever o que é observado ou focar o Indivíduo como causa e efeito de sua individualidade, ela terá uma ação conservadora, estatizante — ideológica — quaisquer que sejam as práticas decorrentes. Se o homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social (LANE, 1989, p. 15).

O aprofundamento no estudo do sujeito concreto e a imbricação entre relações grupais, linguagem, pensamento e ação na definição de características fundamentais para a análise psicossocial, considerando a atividade e o pensamento, permitiu a compreensão do ser humano além da fragmentação de áreas estanques em direção a um projeto coletivo de sociedade.

Um outro momento que merece destaque é quando um grupo de orientandos/as da Lane estão finalizando os seus mestrados em psicologia social (Ana Bock, Maria Gonçalves, Odair Furtado, Wanda Junqueira, dentre outros). De forma cooperativa, esse grupo realiza a transmissão dos conhecimentos adquiridos no Programa de Pós-Graduação para os acadêmicos em formação inicial. Isso cria um sentido de continuidade na leitura crítica que havia sido esboçada acerca daqueles que refutavam a psicologia tradicional. Isto é, quando o domínio dos conteúdos acerca da principal referência da época, a psicologia pragmática americana, e a compreensão de sua principal antagonista, a teoria da representação social de Moscovici, permite a saída dos debates entre eles para a proposição de uma superação.

Moscovici foi o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea. Suas ideias contribuíram no entendimento de como o conhecimento científico penetra a cultura de massas e de que maneira a popularização de determinados estudos geram conflitos, polêmicas e oposições entre diferentes formas de pensar. Construiu, com base na psicanálise e com várias críticas ao marxismo, uma teoria muito potente, ganhando relevância e influência no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

Moscovici produziu um avanço em relação tanto à psicologia social americana quanto à inglesa que focavam no indivíduo como o produtor das relações sociais, por meio de uma visão inversa sobre essa relação, saindo do indivíduo para dar ênfase ao coletivo. Nesse sentido, sua base de construção das representações para/dos indivíduos estaria numa estrutura social (MOSCOVICI, 1995; 2015).

Lane utilizou os estudos de Moscovici em sua linha de pesquisa recém implementada no Programa de Psicologia Social da PUC/SP nos anos 70, mas procurava superar o pensamento positivo-

cognitivista de caráter reflexivo imediatista, incluindo em suas discussões a leitura dos psicólogos soviéticos e de suas categorias ligadas ao psiquismo humano (como consciência, atividade, linguagem e personalidade) reconfigurando o conceito de representações sociais, como sendo, “[...] expressões do discurso do indivíduo, o qual é o dado empírico a ser analisado, a fim de compreender como ele se tornou, ou não, consciente de suas determinações históricas” (LANE, s/d).

Outra importante influência na história da constituição desse objeto de estudo (Dimensão Subjetiva da Realidade) foi a noção de construção social da realidade, a partir do campo da sociologia do conhecimento, como responsável por desenvolver a análise da multiplicidade empírica de “conhecimentos relativos” na produção histórica humana, mais ainda, na identificação de como o conhecimento existente, seja ele qual for, pode ser reconhecido como uma realidade possível.

Dentre as contribuições, houve mais força àquelas ligadas a Berger e Luckman (1974/2014) com o estudo acerca do conhecimento do senso comum na vida cotidiana e a elaboração de uma teoria da sociedade como processo dialético entre subjetividade e objetividade. Apesar de críticas quanto ao seu mecanicismo, o que a tornaria uma perspectiva pseudodialética, sem referência alguma ao marxismo, suas ideias foram reconhecidas como um avanço diante a tentativa de compreensão da forma dinâmica e socializadora em que a sociedade se subjetiva pelas instituições por meio de uma apropriação enquanto indivíduos e, portanto, ainda passível de sofrer pequenas modificações. Existe nessa teoria:

[...] uma posição interacionista presente, mas não há superação dessa dicotomia, na medida que na teoria destes autores a relação se dá através de um mecanismo de *feedback*, no qual o agente externo influencia o interno e vice-versa. Assim, a experiência humana se objetiva na realidade criando regularidades (hábito-tradição-institucionalização) e as instituições são objetivadas através da “introjeção” pela socialização” [grifo do autor], (FURTADO, 2002, p.94).

Contemporâneo a Berger e Luckman, o grupo da Lane também estudou o filósofo John Searle. Ele publicou a obra intitulada “A construção da realidade social”. Seu livro possui raízes pragmatistas estanunidenses afirmando que a construção do sujeito vem da base material (FURTADO, 1998). Para Ozella e Sanchez (2015) essas pesquisas foram fundamentais para construção de um conceito específico para o dado empírico e, a partir dele, analisar a realidade concreta. No entanto, nenhuma consegue superar a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade.

Furtado (1998), enfatiza ainda a importância dos estudos de David Riesman (1950) apresentando-o como “[...] o primeiro autor a desvincular o fenômeno da psicologia individual e identificar um campo social expresso de forma subjetiva” (p. 8). Para formulação desse pensamento Riesman apoia-se em vários estudiosos do movimento culturalista, influenciado por George H. Mead. No entanto, esse grupo sofre críticas ao enfatizar a infância como um momento fundamental para a formação do caráter do indivíduo, pois gera, segundo seus críticos (entre eles Agnes Heller), uma contradição com o determinismo social e uma convergência com as ideias naturalistas sobre a formação do ser (FURTADO, 1998).

Essas discussões se desenrolam no grupo da Lane até por volta do início da década de 90, onde cria-se um “‘caldo de cultura’ acadêmico-político-histórico-profissional” (OZELLA; SANCHEZ,

2015, p. 178), na busca de se pensar a problemática que envolve indivíduo-sociedade; subjetividade-objetividade, por meio de uma perspectiva agora denominada de Psicologia Sócio-Histórica ou Escola de São Paulo. Interesse este que vai até o final dessa mesma década, buscando uma solução dialética para esse problema na direção de uma superação da dicotomia ainda existente.

Assim, o grupo de psicólogos da Escola de São Paulo, vai trabalhando com alguns conhecimentos postos pela psicologia soviética em diálogo com a sociologia e a filosofia – já com a participação da profa. Bader Sawaia, agregada ao núcleo desde meados da década de 80 – reconhecendo a existência de uma base material e valorativa no processo de constituição da realidade e de sua própria transformação, distinguindo-a como histórica na dinâmica relacional da existência subjetiva naquilo que é objetivo e na objetividade daquilo que é subjetivo. Faltava-lhes ainda, fundamentos epistemológicos e metodológicos claros que permitissem o aprofundamento desses estudos, por meio de uma categoria de análise que pudesse representar o esforço analítico a partir da ideia viva de que:

[...] a realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas. Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isso nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, e isto inclui uma dinâmica objetiva (sua base econômica concreta) e também uma subjetiva (o campo dos valores). O indivíduo é o sujeito singular dessa dinâmica e assim como recebe pronta a base material (dada pela sua inserção de classe) e os valores (o plano da socialização), também é agente ativo da transformação social independente de ter ou não consciência do fato (FURTADO, 2002, p. 96).

Outro colaborador muito importante, ainda desse período de discussões interdisciplinares, comprometidas em construir um instrumento teórico-metodológico de *conhecimento-práxis*, foi o prof. Antônio Carlos Ciampa, especialmente com os seus trabalhos de Mestrado e Doutorado<sup>13</sup>. Ciampa apresenta uma concepção que revela a “Identidade como Metamorfose”, ao demonstrar a existência de transformações na formação psíquica dos sujeitos e como os processos que o envolvem entrelaçam-se com as estruturas que determinam as condições sociais, sob condições históricas e materiais determinadas, da própria formação, como pensam e se objetivam. Aspectos esses influenciadores na aprendizagem, na construção do conhecimento e na relação com o outro.

O estabelecimento da relação dialética entre a subjetividade e a objetividade, e a busca de uma nova categoria como aquela que representasse a unidade dessa relação, leva à discussão da noção de sentido e significado de Vigotski, agregado aos conceitos de vivência, zona de desenvolvimento iminente, drama e sujeito pelo ponto de vista do materialismo histórico-dialético.

Nesse momento, o envolvimento de Gonzalez-Rey, através de sua relação com Lane, devido aos encontros da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) e de sua chegada ao Brasil como professor visitante da Universidade de Brasília (UNB), torna-se fundamental para pensar a subjetividade como questão central na resposta para construção de uma psicologia crítica, o que demandava a necessidade de alternativas entre os processos da cultura e processos emocionais. Não uma junção, mas

uma unidade, um novo tipo de fenômeno relativo à experiência humana como ela é vivida (FURTADO, 2002).

Influenciado por Bozhovich e sua ideia de que a personalidade não era somente uma expressão do meio, senão uma forma de construir o próprio meio social, e ainda de que não existe somente um motivo para realização de uma atividade, mas uma gama de motivos possíveis e não lineares, Gonzalez-Rey define o sujeito como síntese em desenvolvimento ativo.

Seus fundamentos teóricos em Vigotski, Bozhovich, Rubinstein, Chudnovsky e Lomov, foram essenciais a uma gama de conceitos que o moveram na direção da teoria da subjetividade, como os estudos da comunicação, por exemplo, entendendo essa qualidade humana dentro de uma relação entre sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto.

É óbvio que reconhecemos o estudo da subjetividade como um tema polissêmico e que a preocupação de Gonzalez-Rey não foi a primeira, e não será a última. De acordo com Furtado (2015), as duas vertentes que mais aparecem na literatura especializada são aquelas que veem a subjetividade como experiência pessoal ou como expressão de conceitos sociais determinados historicamente e transmitidos nas relações sociais.

No entanto, enxergá-la como um sistema de conceitos articulados que caracteriza um fenômeno específico humano, com desdobramentos epistemológicos e metodológicos, foi algo extremamente relevante e inovador na obra de Gonzalez-Rey e que, de certa forma, dá continuidade ao trabalho de Vigotski ao definir uma nova forma de sistema psicológico.

Inclusive, a própria definição de subjetividade com base em um plano teórico aberto e que se amplia a partir do desenvolvimento dos estudos de Gonzalez-Rey, vai se modificando ao longo do tempo, cuja sua formulação mais recente é:

A subjetividade como domínio ontológico especifica um novo tipo de processo, ou seja, qualitativamente diferente de todos os processos envolvidos em sua gênese. Desse modo a subjetividade é ontologicamente definida pela integração de emoções e processos simbólicos, formando novas unidades qualitativas: os sentidos subjetivos. Esses sentidos subjetivos são flashes simbólico-emocionais que se desenvolvem em um movimento caótico, do qual emergem configurações subjetivas como uma organização autorreguladora e autogeradora de sentidos subjetivos [tradução nossa] (GONZALEZ-REY, 2019, p. 28).

Para nós, a partir desse conceito e de seu caráter ontológico e epistemológico, não resta dúvida de que a teoria da subjetividade se transformou em uma via de acesso à construção de uma perspectiva crítica, sem a vestimenta de uma racionalidade técnica, com potência para produção de representações complexas e para fundamentação de procedimentos que articulam a dialética singular-particular-universal, considerando a historicidade do processo entre o sujeito e os sistemas sociais.

Mas, somente nos anos entre 1994 e 1998, os trabalhos ligados à Psicologia Histórico-Cultural são marcados pela mudança de categorias, conceitos e procedimentos de análise, afastando-se da ideia de Representação Social, para passar a dar um lugar mais representativo às formulações das obras de Vigotski sobre questões de linguagem, pensamento, significado, sentido e mediação como elementos

fundamentais para construção do psiquismo e compreensão da subjetividade (OZELLA; SANCHEZ, 2015).

São nesses estudos que Furtado (1998) fundamenta a sua tese de doutorado, utilizando-se da história da Psicologia Social no país, desde a realidade do Brasil Colônia até seu processo de institucionalização no campo acadêmico, para analisar a forma como se expressa no Brasil a subjetividade social. Discute, ainda, a existência de um campo subjetivo no contexto social que extrapola o campo das configurações subjetivas do sujeito e apresenta a subjetividade social e a subjetividade do sujeito como partes de um mesmo fenômeno. Uma de suas principais considerações, apresentada em vários textos de sua autoria (1998; 2005; 2015), o que nos permite pensar na ênfase a esta ideia, diz o seguinte:

É a partir da consciência de si e da consciência do outro que o plano singular da subjetividade se imbrica com o plano social da subjetividade. Ao mesmo tempo que a partir da atividade concreta do sujeito, ele se inclui num campo objetivo da sociedade (sua base material, a relação de classes, a força de trabalho etc.) e age objetivamente no plano individual de acordo com essa demanda social objetiva. É essa mesma relação objetiva que estará sendo interpretada a partir das inúmeras representações permitindo a constituição da concepção de realidade (FURTADO, 2015, p. 113-114).

E continua:

É exatamente essa relação que nos permitirá dizer que é possível para a psicologia social enfocar a gênese das representações, das construções ideológicas, a partir do estudo da subjetividade social que estaremos denominando aqui como Dimensões Subjetivas da Realidade. A Dimensão Subjetiva da Realidade é correlata à Configuração Subjetiva do Sujeito e denota como a subjetividade se configura socialmente. Está presente no repertório cultural de um povo, constitui a sua identidade social, é matriz da constituição de suas representações sociais. Sua dinâmica interacional, de base objetiva material (os determinantes sociais e econômicos) e o campo da configuração subjetiva do sujeito, é o elemento dialético que nos permite considerar a relação dialética entre a produção singular de um determinado sujeito e a produção de um conteúdo que representa o repertório cultural de um povo e que se constitui historicamente (FURTADO, 2015, p. 114).

As ponderações da tese de Furtado (1998) e os estudos subsequentes por meio dos pesquisadores da Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP, tornaram possível em 2009 a publicação do livro “A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica”, empregando a Dimensão Subjetiva como uma categoria teórica de análise desta perspectiva de estudo e pesquisa.

Desde então, segundo Soares (2020) através de sua pesquisa do tipo Estado da Arte, a categoria Dimensão Subjetiva vem sendo cada vez mais estudada. Principalmente, nas áreas de psicologia e educação.

Isso não significa que não havia produções que se utilizassem do termo em algum momento de seus textos antes de 2009 ou até mesmo antes da tese de Furtado. Soares (2020) nessa mesma pesquisa encontrou durante os anos de 1988 a 2016 (exceto 1989, 1991, 1994 e 1995, por não haver registro), 340 produções, distribuídas em cinco grandes áreas. No entanto, ao considerar somente as teses cujos temas de investigação estavam relacionados aos processos educacionais e que expressam o termo “Dimensão Subjetiva” em pelo menos uma das seguintes partes do texto: título, resumo ou palavras-chave, e ainda

que fazem uso da expressão “sócio-histórica” ou “histórico-cultural” para se referir à sua fundamentação teórico-metodológica, foram encontrados:

[...] dez teses de doutorado, sendo duas no campo da Psicologia e oito na Educação, concentradas em cinco instituições universitárias: Fundação Universidade Federal do Piauí, 1 (Educação — 2014); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 6 (5 em Educação e 1 em Psicologia — 2009, 2011, 2013, 2014, 2015); Universidade de Brasília, 1 (Educação — 2015); Universidade de São Paulo, 1 (Psicologia — 2013); Universidade Estadual do Ceará, 1 (Educação — 2016) (SOARES, 2020, p. 55).

Isso denota que somente a partir de 2009, trabalhos com maior densidade e profundidade (características de uma tese) e que utilizam o termo “Dimensão Subjetiva” como categoria de análise foram, de fato, construídos.

Outro ponto importante ao analisarmos os resultados de Soares (2020) é quanto à diferença de compreensão da categoria ou falta de esclarecimento sobre sua conceituação. O autor nos apresenta que frente a essas questões pode-se observar três tipos de concepções:

1) concepção indefinida, por não explicitar o que entende por essa dimensão da realidade; 2) concepção que, de acordo com algumas teses, equipara a dimensão subjetiva a subjetividade, enfatizando que trata de uma dimensão do indivíduo; 3) concepção de que a dimensão subjetiva sintetiza a relação objetividade-subjetividade como fenômeno histórico-dialético constitutivo da realidade (SOARES, 2020, p. 58).

Da mesma forma, identificamos variadas maneiras de tratamento do conceito da dimensão subjetiva. Contudo, realizamos a tentativa de expor tal conceituação o mais próxima possível do terceiro bloco de concepções apresentadas. Isto é, aquela que entende a:

[...] dimensão subjetiva da realidade como construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 143).

Pelos estudos vistos até aqui, percebemos que os/as pesquisadores/as da perspectiva sócio-histórica da subjetividade vêm se debruçando aos problemas educacionais e que a categoria Dimensão Subjetiva, mesmo que recente, oportuniza um pensar no campo do materialismo histórico-dialético relevante para os estudos que inter-relacionam Psicologia e Pedagogia. Vemos que o uso desta categoria é fundamental na compreensão da realidade educacional e que clareia as formas totalizantes das situações e fenômenos vividos em busca de mudanças reais. Segundo Bock e Furtado (2020), no campo da educação,

[...] o processo educacional com todas as suas especificidades pode ser mais bem compreendido se, ao lado das explicações pedagógicas, filosóficas, econômicas, pudermos somar a leitura da dimensão dos sujeitos ali constituídos; a dimensão das produções simbólicas objetivadas no processo (p. 15).

É, desse modo, adotando a reflexão filosófica dos aspectos educacionais e pedagógicos, entendendo a última como aquela que organiza de forma sistematizada a mediação dos signos e instrumentos nas relações humanas e na produção do modo de pensar, de sentir e de agir num ângulo qualitativamente superior, que a perspectiva sócio-histórica vem procurando mostrar a realidade

educacional como possuidora de uma dimensão subjetiva que precisa ser visibilizada; que a partir do estudo desta categoria as leituras sobre a realidade educacional são mais amplas e completas e o campo educacional ganha dimensões mais analíticas na interpretação da realidade vivida (BOCK; AGUIAR, 2016).

***Os fundamentos e a unidade teórico-metodológica entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para formação e emancipação humana***

Nosso aparato biológico, apesar de necessário, não é por si suficiente para o desenvolvimento de características propriamente humanas. Na concepção de Leontiev (1978) o homem/mulher ao nascer é apenas um candidato à humanidade. Assim, aquilo que a natureza não nos disponibiliza, precisa ser apropriado da dimensão cultural.

Para Vygotski (2012), a atividade humana é regida pela “lei da dupla determinação”<sup>14</sup>, a qual lhe confere um caráter histórico que possibilita a transformação da condição biológica em social, pois “[...] o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 2011, p. 140). É, portanto, nesse processo dialético de atividade do/da homem/mulher no mundo, histórico e social, que a relação entre pensamento e palavra se constitui, mediado pelos signos e instrumentos compartilhados nas relações sociais estabelecidas.

Nessa direção, refletir sobre a importância da educação na constituição dos seres é um ato indispensável. Mais do que isso, pensar sobre a especificidade da educação escolar como sendo a responsável de transmitir o que de melhor foi deixado pelas gerações anteriores para promover a formação dos indivíduos em suas máximas potencialidades, chega a ser uma atividade de resistência frente aos ataques beligerantes ao conhecimento científico promovido nos últimos seis anos (pós golpe jurídico-midiático-parlamentar com o impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff) e, ainda, explicita o destaque à escolarização como um processo que vai além do mundo acadêmico e profissional, mas na própria esfera da vida, da existência e bem comum.

Com isso, a docência incide intencionalmente na organização social dos elementos culturais no processo de evolução quantitativa e revolução qualitativa da humanização do ser, dentro de uma instituição formalmente dedicada ao saber científico. Isso implica a ação intencional sobre a formação de indivíduos e, por conseguinte, traz a necessidade de toda atividade pedagógica pressupor/apoiar-se em fundamentos de uma teoria psicológica, considerando o objeto da psicologia como sendo a subjetividade.

Corroboramos com Bock; Furtado; Teixeira (2018; 2020) que, na busca de aglutinar diversas visões no campo da psicologia, definem a subjetividade como a síntese da relação entre o sujeito e o

mundo que se constituem em um mesmo processo. Desta maneira, o ser humano é causa e consequência da realidade de maneira concomitante. Nas palavras desses pesquisadores:

Nossa matéria-prima, portanto, é o humano em todas as suas expressões, as visíveis (o comportamento) e as invisíveis (os sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o ser humano-corpo, ser humano-pensamento, ser humano-afeto, ser humano-ação e tudo isto está sintetizado no termo subjetividade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p.10).

Ao afirmar a subjetividade como objeto de estudo da psicologia, é importante lembrarmos de que essa categoria significa a relação de dimensões de uma mesma realidade, subjetividade e objetividade dentro de um mesmo processo indivisível, em movimento e transformação. Dá visibilidade às zonas não aparentes que influem no desenvolvimento da humanidade. Portanto, o objeto de estudo que, a nosso ver, uni os estudos entre a psicologia e a pedagogia, porque define a produção e transmissão dos fenômenos sociais, bem como estabelece suas possíveis mudanças pela atividade educativa, é a Dimensão Subjetiva da Realidade.

Essa dimensão é a realidade humanizada, porquanto “[...] os humanos estão ‘nas coisas’ do mundo. O mundo está feito à nossa imagem e semelhança. [...] Estamos também na realidade nas formas simbólicas que caracterizam a realidade” (grifo dos autores), (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2020, p. 11).

Então, não podemos criar uma dicotomia entre a produção material existente no mundo com a imagem que construímos na psique. Lembremos que a psique é tão real quanto aquilo que vemos no mundo material e que a imagem subjetiva afeta a própria psique. Para nós,

[...] a atividade psíquica é parte dos fenômenos materiais, é inseparável de sua própria definição qualitativa, representando uma opção ontológica diferenciada dentro desses processos. Os fenômenos do mundo material não afetam o desenvolvimento psíquico a partir de sua conotação objetiva, mas sim pelo sentido subjetivo que assumem para uma população determinada dentro dos limites de uma cultura e de uma subjetividade social dominantes (GONZALEZ-REY, 2012, p. 29).

É preciso compreendermos o psiquismo em suas relações com a formação da imagem subjetiva que se forma por ação do sistema interfuncional. Cada função do sistema desempenha tarefas específicas, mas funcionam em rede, contribuindo uma com a outra na realização das tarefas das demais funções. Em nosso entender isso significa que não há cisão entre pensar e sentir.

Ao defendermos que toda teoria pedagógica pressupõe/apoia-se em fundamentos de uma teoria psicológica, compreendemos como fundamento aquilo que dá base, sustentação, alicerce para um determinado campo de conhecimento, mesmo que venha de um outro campo de igual complexidade. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural se apresenta como uma ciência incorporada na passagem do ponto de partida e ponto de chegada do problema educacional, analisado pela ciência da educação, isto é, a Pedagogia (SAVIANI, 2012; 2013b). Do mesmo modo, a Pedagogia contribui em pontos de passagem que só serão respondidos pela própria Psicologia, respeitando critérios que dependerão da natureza das questões que a cercam.

Desta maneira, cabe à pedagogia verificar o problema da educação e da formação da classe trabalhadora como uma totalidade, pois se a origem da educação coincide com a própria existência humana, as maneiras pelas quais se dará a continuidade dessa existência dependerá, dentre outras coisas, da transmissão dos conhecimentos que possibilitarão a quantidade e a qualidade da futura produção humana. Ou melhor, do processo e resultado do trabalho educativo. Entendendo-o, como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 6).

Dito isto, pensar a formação da classe trabalhadora é operar com os problemas educacionais como pontos de partida e de chegada em seus objetivos, sabendo que o processo de passagem entre o empírico e o concreto provocará transformações no psiquismo. Ao utilizarmos da Psicologia Histórico-Cultural, detentora de uma concepção gnosiológica e epistemológica muito bem definida, sabemos em que direção estamos transformando o pensamento. Afinal, a educação está sempre comprometida com um determinado projeto de sociedade. Para nós, uma sociedade sem classes, preocupada com a dignidade humana e com uma consciência filosófica suficientemente sofisticada para incorporar-se de tal forma ao sujeito que passa a externar da maneira espontânea a produção que foi apropriada (DUARTE, 2016).

Os contextos que envolvem a construção das duas perspectivas anunciadas e seus representantes, com o acréscimo do desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural pela via da Teoria da Subjetividade de Gonzalez-Rey, tiveram como força impactante em seus processos de desenvolvimento as mudanças sociais de suas épocas. Vigotski e Gonzalez-Rey em situações de revolução societária na Rússia e em Cuba, e Saviani em período de reformas políticas marcantes no Brasil com a luta em prol da democracia. Tais contextos os fizeram advogar por uma organização de sociedade mais justa, ética, visando os interesses da classe trabalhadora à construção de novos tempos.

A unidade dos fundamentos teóricos diante o nosso objeto de estudo se encontra nas concepções, no método e na intencionalidade em direção à constituição do/da novo/a homem/mulher; em sua gênese pela adoção do materialismo histórico-dialético. Isso evidencia pensar a educação como processo essencial na organização da vida humana (VIGOTSKI, 2018) e não a deixar a cargo do “acaso”. Se queremos uma sociedade com as virtudes necessárias para o desenvolvimento da emancipação, a educação formal crítica deve assumir o seu lugar como organizadora da mediação no seio da prática social concreta.

A concepção de ser humano na Teoria Histórico-Cultural é de um homem/mulher ativo/a capaz de atribuir sentido às experiências vividas, possibilitando a compreensão de processos complexos entre a singularidade e a universalidade humana. A viabilização dessa inteligibilidade, diferente de outras teorias da aprendizagem e desenvolvimento, não se reduz ao processo de assimilação e adaptação, mas revela um sistema qualitativo e distinto do psiquismo com visibilidade ao caráter gerador de nossa subjetividade.

Quando nos deparamos com a realidade objetiva, as diferentes imagens psíquicas passam pelos processos sensoriais e perceptivos, se convertem em signos e possibilita a construção de conceitos que

formam os conteúdos do pensamento. Verifica-se, portanto, um trânsito de superação contínuo formado por relações com a realidade, construção de imagens psíquicas, conversão em signos, uso da palavra e transformação em conceitos e/ou juízos por meio de operações de análise/síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2011).

Esse movimento provoca um salto das funções “psíquicas elementares” (são imediatas aos estímulos, reações diretas de origem natural) para as funções “psíquicas superiores” (resultam da atividade humana e sua produção histórica, não são outras senão a superação das funções naturais), pois ao se apropriar da produção cultural humana, realizando atividades a partir do conhecimento adquirido, tornamo-nos capazes de dominar a própria conduta. Mas, os conceitos empíricos não incidem no psiquismo da mesma maneira que os conceitos científicos, o que robustece a relevância da educação escolar na formação do pensamento, haja vista que os conceitos científicos nos fazem extrair dimensões do fenômeno além do seu imediatismo (MARTINS, 2011; 2013; 2015b).

Como o alcance de nossas máximas potencialidades não ocorre naturalmente, é importante o uso de um método capaz de nos levar às formas qualitativas de compreensão do real. Daí, entendemos que o materialismo-histórico dialético vai ao encontro dessa preocupação. E, por isso, temos mais um ponto convergente entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. O seu fundamento está no marxismo!

Ambas perspectivas creditam na formação científica das massas uma oposição às desigualdades. Essa visão equânime considera outro ponto convergente entre as perspectivas utilizadas nesse estudo, a proposição defendida por Martins (2013), acerca da tríade: conteúdo-forma-destinatário/a. A autora nos alerta que só é possível selecionar os conteúdos transmitidos e as formas, quando compreendemos quem são as/os sujeitas/os destinatárias/os do ato pedagógico. Logo, o conhecimento científico sobre o/a destinatário/a (situação social de desenvolvimento; sua prática social concreta; ou ainda, o desvelamento da dimensão subjetiva) é primordial.

### ***Considerações Finais***

É com base no aporte teórico apresentado que consideramos a Dimensão Subjetiva da Realidade como objeto de estudo, síntese do conteúdo e forma, e elemento desvelador da situação concreta da realidade humana. A presença dessa categoria nos estudos dos processos didático-pedagógicos é condição para reflexão de uma formação emancipadora, pois com o entendimento da primazia das significações dos fenômenos e das coisas do mundo, promovido por atividades intencionalmente organizadas em busca dos verdadeiros conceitos, é possível descobrir a situação social do/da destinatário/destinatária e se alcançar a zona de desenvolvimento iminente, provocando novas apropriações que constituirão a formação para-si, ao mesmo tempo desenvolverão qualitativamente neoformações que produzirão olhares profundos da inteligibilidade do real.

A apreensão da Dimensão Subjetiva da Realidade colabora para saber quem são os/as destinatários/as, orientando a conduta docente e qualificando o trabalho educativo para lidar com o ser humano inteiro, vivo, concreto. Para nós, apenas pela organização do ensino, sistematizado com os elementos culturais específicos para emancipação humana e o encontro de formas metodológicas que induzem a aprendizagem a serviço do desenvolvimento, como proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. E, no alcance da superação da cotidianidade e da formação dos comportamentos complexos culturalmente edificados, como expostos pela Psicologia Histórico-Cultural, poderemos produzir atividades conscientes, com intencionalidades<sup>15</sup> em defesa aos interesses da classe trabalhadora. Sim! Nosso interesse está na formação das massas, utilizando-se da ciência como produtora de saber e um saber que produza transformações.

Ademais, se a prática social concreta dos/das destinatários/as é permeada pela situação de exclusão, desigualdade e vulnerabilidade social advinda da exploração capitalista, torna-se indispensável saber quais as significações e os processos geradores presentes nesse contexto.

Logo, apenas a Dimensão Subjetiva da Realidade – da classe trabalhadora; da vulnerabilidade social – é capaz de alertar-nos quanto as necessidades, denunciarmos os planos alienantes e provocarmos mudanças concretas, objetivadas na prática social e na mudança do psiquismo, por meio das atividades de estudo e pesquisa.

Conhecê-la (a Dimensão Subjetiva da Realidade), torna-se imperativo para os fins qualitativos de uma compreensão que dê conta, ao menos de forma aproximativa, da formação humana, de modo a superar explicações idealistas, dicotômicas e reducionistas.

### **Referências:**

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair. Dimensão Subjetiva: uma categoria potente em vários campos da Psicologia. In BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA, Elisa Zaneratto (orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Dimensão Subjetiva: um recurso teórico para Psicologia da Educação. In AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papyrus, 1994.

- DUARTE, Newton. Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In **Psicologia USP**. São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigostki e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- FURTADO, Odair. **Dimensões Subjetivas da Realidade:** um estudo da subjetividade social no Brasil. [Tese de Doutorado] – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- FURTADO, Odair. As Dimensões Subjetivas da Realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. In FURTADO, Odair; GONZALEZ-REY, Fernando (org.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- FURTADO, Odair; GONZALEZ-REY, Fernando (org.). *Apresentação*. In **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In AGUIAR, Wanda Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. (orgs.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana Mercês B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONZALEZ REY, Fernando. **O pensamento de Vigotsky:** contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012.
- GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.** [online]. 2007, n.24, pp. 155-179. ISSN 1414-6975.
- GONZALEZ REY, Fernando. Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A.; MAGALHÃES GOULART, D. (Orgs.). **Subjectivity within cultural-historical approach**. Perspectives in cultural-historical research. Singapore: Springer, 2019.
- GOULART, Daniel Magalhães. **Introdução à Teoria da Subjetividade de Gonzalez-Rey** – Encontro 1 – Simpósio de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade (SEQST/2021) 2021. Youtube, 19. 08. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=P9pA1y-eF\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=P9pA1y-eF_U) Acessado em: 20. 08. 2021.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1926/1976.
- KRUPSKAYA, N. K. (1918) Sobre a Questão da Escola Socialista. In FREITAS, Luís Carlos de. CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LANE, Silvia Tatiane Maurer; CODO, Wanderley. (orgs.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LANE, Silvia Tatiane Maurer. **Representações sociais no contexto sócio-histórico**. São Paulo: s/d. (Mimeo).
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

- MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. revista. São Paulo: Boitempo. 1843/2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- MOSCOVICI, Serge. Prefácio In GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- OZELLA, Sergio; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria das Graças M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- PETROVSKI, A. **Psicologia General: manual didático para los institutos de pedagogía**. Moscou: Editorial Progreso, 1985.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. [Tese de Doutorado] Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e Ciência(s) da Educação. In SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19.ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SOARES, Júlio Ribeiro. Dimensão Subjetiva e Processo Educacional: estado da arte na pesquisa em psicologia e educação. In AGUIAR, Wanda M. Junqueira de; BOCK, Ana M. Bahia (orgs.). **Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa [livro eletrônico]**. São Paulo: Cortez, 2020.
- SUBERO, David. **O legado de Gonzalez Rey e sua relação com Vygotsky: a subjetividade como foco – Live 1 de divulgação do III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-Americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade (SEQST/2021) 2021**. Youtube, 12. 05. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=P9pA1y-eF\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=P9pA1y-eF_U) Acessado em: 20. 08. 2021.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VAN DER VER, René. VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A criação literária na idade escolar. In VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología; El problema de la conciencia. In **Obras escogidas, tomo I**. Madri: Machado Libros, 2013.

---

## Notas

<sup>1</sup> O terno Teoria Histórico-Cultural exprime uma concepção mais ampla. Tratando-se tanto da Psicologia Histórico-Cultural quanto da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagogo da SEMED/Manaus. Professor da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Mental e do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental do Curso de Psicologia da UECE: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4513680404289170> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5838060098406931> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6440-1546>. E-mail: [saulocmm@hotmail.com](mailto:saulocmm@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5419396065174800>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>. E-mail: [iajunqueira@uol.com.br](mailto:iajunqueira@uol.com.br).

<sup>4</sup>Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM. Pesquisadora do Projeto CAPES-PROCAD Amazônia: os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas. Participante do Grupo de Pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano FAPSI/UFAM: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5302452265251442>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527241349294798>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8470-9460>. E-mail: [isacris29@gmail.com](mailto:isacris29@gmail.com).

<sup>5</sup>Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutorado em Ciencias de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Professora Adjunta do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós Graduação em Educação da mesma Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Mental e Coordenadora do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental do Curso de Psicologia da UECE: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4513680404289170>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4628319700681937>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6106-9229>. E-mail: [anaignezbelem@gmail.com](mailto:anaignezbelem@gmail.com).

<sup>6</sup> Na tentativa de dar um tratamento equitativo a partir de um linguajar sem generalizações sexistas, aplicaremos o termo “homem/mulher”, exceto em citações, para preservar o texto original.

<sup>7</sup> Sobre a identificação das pedagogias burguesas e as críticas que impedem associá-las a Vigotski, sugerimos: Duarte (2008; 2011).

<sup>8</sup> Para maiores esclarecimentos acerca da trajetória das obras de Vigotski no Brasil e seus problemas de tradução, bem como o seu equívoco afastamento da teoria marxista, recomendamos: Tuleski (2008), Prestes (2010), Gonzalez Rey (2012).

<sup>9</sup> Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações. Nestas, reproduziremos a forma presente em cada referência.

<sup>10</sup> Limitamos essa análise a Grupos de Pesquisa cadastrados e atualizados no Diretório da Capes que se utilizam do termo “Psicologia Histórico-Cultural” ou “Vigotski” (e seus vários formatos) em seus nomes. Sobre a convergência acerca da posição marxista de Vigotski como uma escolha e não uma imposição, utilizamos textos, palestras e entrevistas dos diversos líderes citados.

<sup>11</sup> As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como por exemplo: memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, etc. Essas funções, formam uma estrutura que se origina de um todo psicológico natural que, posteriormente, durante o processo de desenvolvimento cultural, transformam-se (VYGOTSKI, 2012).

<sup>12</sup> O termo sócio-histórico foi criado pelos autores brasileiros, inspirados na psicologia histórico-cultural, mas repleta de contribuições que ampliam e desdobram o legado da psicologia soviética. Esses autores, concordam que o termo cultural não refletiria fidedignamente uma tradição marxista. Nossa posição, é a utilização da “Psicologia Histórico-Cultural”, exceto, quando nos referirmos aos estudos dos autores pertencentes a “Escola de São Paulo” – como ficaram conhecidos. Essa escolha se dá por não vermos grandes distinções entre os termos.

<sup>13</sup> CIAMPA, Antônio da Costa. A Identidade Social e suas relações com a Ideologia. [Dissertação de Mestrado] PUC: São Paulo, 1977. CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. [Tese de Doutorado] PUC: São Paulo, 1987.

<sup>14</sup> “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” [tradução nossa] (VIGOTSKI, 2012, p. 150).

<sup>15</sup> Utilizamos o conceito de intenção, baseados em Bozhovich (1972), ao caracterizá-lo como um complexo ato de conduta conscientemente produzido para atuar como um estimulante de constituição de motivos e, por conseguinte, na realização de novas condutas, próprias para realização das necessidades concretas.

Recebido em: 25 de jan. 2023

Aprovado em: 19 de abr. 2023