

**PRINCÍPIOS ÉTICOS EM VIGOTSKI:
PERSPECTIVAS PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

**ETHICAL PRINCIPLES IN VYGOTSKY
PERSPECTIVES FOR PSYCHOLOGY AND EDUCATION**

*Achilles Delari Junior*¹

RESUMO: Este texto explora criticamente princípios éticos pertinentes à psicologia de Vigotski, nem sempre explicitados por outros estudiosos, procurando esboçar suas consequências para a prática social do psicólogo e do educador, de modo reflexivo e não normativo. Na primeira seção, explicita-se que o valor fundamental para a perspectiva histórico-cultural é a própria humanidade. Contudo, não se trata de um humanismo ingênuo, nem liberal, mas crítico de raiz marxista. No interior deste “humanismo crítico”, detalham-se os conceitos de “superação”, “colaboração” e “emancipação”, como busca de salto para o “reino da liberdade”. Na segunda seção, são abordadas contradições enfrentadas por trabalhadores da psicologia e da educação que tentem pautar suas práticas em tais valores morais. Alia-se a necessidade de ver a realidade de modo crítico com a de entendê-la em sua historicidade, portanto, no caráter dinâmico e conflitivo das lutas que constituem a sociedade e nossos papéis dentro dela. Na terceira seção, coloca-se o “método construtivo” [*konstruktivnii metod*] como um elo entre os princípios antes discutidos e a prática social do psicólogo e do educador, na constituição da sua personalidade e a de seus interlocutores. Finalmente, como desafio e pedido de réplica, problematizam-se as possibilidades de superação da hipocrisia da ética burguesa, com base no princípio da organização coletiva classista radical.

PALAVRAS-CHAVE: Vigotski; ética; psicologia; educação; marxismo.

ABSTRACT: This text critically explores ethical principles pertinent to Vygotsky’s psychology, that are not always made explicit by other scholars, looking to outline its consequences for the psychologist’s and educator’s social practice, in a way that is reflexive and not normative. On the first section, it is made explicit that the fundamental value for the historic-cultural perspective is humanity itself. However, this is not about naïve or liberal humanism, but a critical one with Marxist roots. On the inside of this “critical humanism”, are detailed the concepts of “overcoming”, “collaboration” and “emancipation”, as a quest for jumping to the “kingdom of freedom”. On the second section, the focus is on contradictions faced by psychology and education workers who try to base their practices on such moral values. The necessity to see reality in a critical way is allied with the need to understand in its historicity, therefore, in the dynamical and conflictive character of the struggles that constitute society and our roles inside it. On the third section, the “constructive method” [*konstruktivnii metod*] is put as a link between the principles discussed before and the psychologist’s and educator’s social practice, in the constitution of its personality and of their interlocutors. Finally, as a challenge and ask for reply, we problematize the possibilities of overcoming bourgeois ethics’ hypocrisy, with basis on the principle of radical classist collective organization.

KEYWORDS: Vygotsky; ethic; psychology; education; Marxism.

¹ Psicólogo pela UFPR; Mestre em Educação pela Unicamp; Professor universitário aposentado; Pesquisador independente. E-mail: delari@uol.com.br

POSICIONAMENTO DO PROBLEMA E SUA ABORDAGEM

Este artigo, inspirado na primeira seção de estudo anterior (DELARI JR., 2009), deseja por em relevo princípios éticos pertinentes à psicologia histórico-cultural, os quais nem sempre são explicitados por estudiosos desta vertente. Contudo, estão no subtexto das formulações mais radicais de L. S. Vigotskiⁱ (1896-1934), com implicações decisivas para os campos da educação, da saúde mental e de todo engajamento da ciência na luta de classes. Nosso objetivo geral é destacar e explorar criticamente tais princípios éticos, pertinentes ao “humanismo marxista”, como sua principal diretriz. O específico é convidar o leitor à discussão sobre consequências de tais princípios para o *ato educativo*, num sentido antropológico: transmissão/apropriação da cultura nas relações sociais das novas gerações com suas predecessoras. Porque, para Vigotski, o educador é “organizador do meio social educativo” (1926/1991, p. 159) e “educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 220), na escola e além dela. Para organizar a vida é preciso algum sistema de valores morais, que guiem tal organização, para edificar modos de agir, pensar e sentir que temos como dignos de alcançar e aprimorar.

O pensador marxista Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) faz distinção conceitual entre “ética” e “moral”. A ética seria o discurso crítico-filosófico sobre a ação moral e os valores que a orientam. A ação propriamente moral, por sua vez, segundo tal autor, seria a que remete às suas consequências boas ou ruins para a nossa vida e da coletividadeⁱⁱ. Assim, o adjetivo “ético” será aqui utilizado como “relativo aos valores morais” e aos “juízos” formulados na/para a orientação de nossa atividade vital no interior de relações com outras pessoas. Portanto, quando falarmos de “ética” não nos referiremos a padrões de conduta formalizados em “códigos de ética profissional” ou exigências de “comitês de ética em pesquisa com seres humanos ou animais”. Eles são necessários, mas nos referimos antes ao campo dos princípios e valores profundos que permitem formular tais códigos e normas de comitês, avaliar sua validade e aprimorá-los.

Valores sem os quais as diretrizes de códigos e comitês se tornam sem sentido ou exercidas só por fuga à punição. Fazer ou deixar de fazer algo para não ser punido é próprio de uma “ética fraca”. Uma ética substancial diz respeito à reflexão crítica do homem sobre os valores relativos ao caráter bom ou ruim de suas ações, pelas consequências que venham a ter para nós e nossos semelhantes. Refere-se a um campo em que “querer” e “dever” vêm a ser uma só realidade. Historicamente, diferentes doutrinas éticas diferem ao definir o “bem” buscado. A ética diz mais do “bem que se quer” do que da “punição da qual

fugir”. As éticas que tiveram como valor e bem maior a *felicidade*, foram chamadas de “eudemonistas”. As que tiveram o *prazer* como valor e bem maior se denominaram “hedonistas”. Àquelas que viam na *utilidade* das ações humanas o bem e o valor maior se designaram “pragmatistas”. Entre outras. (VÁZQUEZ, 1975).

Propomo-nos pensar quais valores morais seriam centrais para a perspectiva histórico cultural, filiada à história de lutas da classe trabalhadora e ao ideário marxista. Valores cuja materialização e aperfeiçoamento se constituem como sua *meta*, sem a qual nenhum *método* de estudo ou intervenção pode ser criticamente definido. Desejamos propor conexões iniciais destes valores com o trabalho do psicólogo e do educador, sabendo ser a psicologia só um dos saberes necessários à Educação, não o único nem o principal. Tal proposta está organizada nos tópicos: (a) “critérios para um humanismo crítico na orientação histórico cultural”; (b) “contradições enfrentadas por quem se orienta por um humanismo crítico”; (c) “O ‘método construtivo’ e a educação como constitutiva da vida humana”; e (d) algumas questões “para continuar o diálogo”.

CRITÉRIOS PARA UM HUMANISMO CRÍTICO NUMA ORIENTAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL

Reduzir cada doutrina ética a uma palavra é temerário. E pode haver duas ou mais doutrinas sob uma só categoria, portando traços bem distintos. Dependendo, por exemplo, do que se define por “felicidade”, teremos diferentes “eudemonismos”, e assim por diante. Demos alguns exemplos, ao posicionar o problema, só para ilustrar a relação da ética com um “bem” imprescindível que se busca. Nossa hipótese é que a ética em Vigotski, marxista em essência, embora afetada por outras tradições (como o espinosismoⁱⁱⁱ e o iluminismo judaico^{iv}), pode ser definida como “humanista” *lato sensu*. Não se trata do humanismo cristão de Carl Rogers (1902-1987), ou o ateu de Jean-Paul Sartre (1905-1980). Mas também toma o humano e a realização de suas potencialidades como valor inalienável.

Porém, na visão de Vigotski, os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade. Não sendo seu foco ético na satisfação alheia à de nossos semelhantes, os *outros* não são “o inferno”^v que trava nossa realização pessoal, mas sua condição de possibilidade. O valor da “humanidade” como *bem* a ser preservado e cultivado, na perspectiva ética implícita em Vigotski: (a) não se traduz como “humanismo ingênuo” nem “liberal”; logo, (b) demanda critérios próprios para conceitos como *superação*, *cooperação* e *emancipação*. Sobre o que chamamos “humanismo ingênuo”,

lembramos que *humanos* não são apenas nossos “grandes feitos”, na criação artística, na ciência, na luta aguerrida pelo bem comum. Não basta algo ser humano para ser bom. Também são *humanos* (ausentes noutros animais) atos de crueldade, degradação e autodestruição.

Infelizmente, exemplos de expropriação, preconceito, censura, tortura, extermínio, dados sempre pelo capitalismo e às vezes mesmo pelo dito “socialismo real”, são também realizações humanas. Teria dito Karl Heinrich Marx (1818-1883) que sua frase preferida seria de Terêncio (195-159 a.n.e.): “Sou homem, nada de humano me é alheio”^{vi} (FROMM, 1976). Os males da humanidade não nos são alheios. Saber-mos humanos é encarar bens e males coletivos como algo de que somos potencialmente capazes e, em alguma medida, responsáveis. A ética humanista que nos importa não elevará *qualquer* ato humano a valor maior, não dirá que só é humano o que é elevado, nem verá o homem como bom por “essência”. Assim, a ela cabe acrescentar critérios distintos frente ao “humanismo ingênuo”, que definiremos a seguir.

Também importante é não confundir toda ética que tem a “humanidade” como valor central com visão “liberal” de homem. O liberalismo, ideologia da classe ascendente com o advento do capitalismo, posiciona o “homem no centro” (antropocentrismo), contra a visão medieval da “divindade no centro” (teocentrismo). Mas qual “homem” vem ao centro? Sem nos alongarmos, recordemos que o “conceito de homem” do liberalismo surgido com a ascensão da burguesia, privilegia certo modelo: proprietário, masculino, branco, europeu, adulto, heterossexual, letrado, entre outros traços. Isto denuncia que a ideia de tal “homem” ser valor universal é imposta às mais diversas formas de cultura, apesar do modelo derivar de interesses de uma só classe.

Mesmo sendo um oponente^{vii}, damos razão parcial a Paul-Michel Foucault (1966/1995; 1994) quando critica o humanismo moderno hegemônico, questionando seu conceito de “homem”. Dizemos “razão parcial”, pois não admitimos que a modernidade tenha gerado uma *única* forma de conceber o homem: a liberal-burguesa. Nem que a crítica de suas falácias prove a derrota definitiva de todo e qualquer projeto humanista. O conceito liberal de homem hipostasia nossa individualidade e concebe nossa liberdade como um *a priori*. Temos a ideologia de todos serem livres para vender sua força de trabalho e prosperar com esforço pessoal. O fracasso ou sucesso de cada um será devido somente a méritos ou defeitos individuais. O humanismo que se insinua em Vigotski não se pauta no critério *ingênuo* do homem como “essencialmente bom”, nem no *liberal* que foca a “realização individual”. Mas,

se ele não advoga a “morte do homem”, quais os índices de valores morais de seu legado científico?

Há ao menos três ações humanas que a psicologia de Vigotski não só valoriza em tese, mas busca produzir mediante sua prática social. Para fins heurísticos, vamos nomeá-las: (a) superação, (b) cooperação e (c) emancipação. A noção de superação em Vigotski, como ato e necessidade de irmos além de nossos limites atuais, é ressaltada por Andrei Puzirei como signo de “*finalidades e os valores* fundamentais presentes em todo o pensamento de Vigotski” (PUZIREI, 1989, p. 16 – grifos do autor). Uma leitura rigorosa de Vigotski permite identificar uma orientação ao ‘*supremo*’ no homem ou, para dizê-lo com palavras de Dostoiévski, ao ‘homem no homem’, à sua organização psíquica e espiritual, desde o ponto de vista do *que pode ser*, em geral, o homem e dos caminhos que existem para este estado possível, dos caminhos que abre, em particular, *a arte e a psicologia da arte* (PUZIREI, 1989, p. 16 – grifos do autor).

Ao que somamos os caminhos que abrem o trabalho consciente e o combate revolucionário. Contra o erro aristocrático de culto a “grandes obras” e “grandes homens”. Tal orientação da teoria histórico cultural ao que “podemos ser” e alcançar de “mais elevado” indica que se vê o humano: (a) como ser apto a ir além de seus limites; e (b) como ser que só realiza sua condição quando se supera. Contudo, realizarmo-nos indo além de nossos limites atuais pode ocorrer ou não, em função de condições materiais, de nossa vida social. Uma das principais condições materiais para a superação humana é a *cooperação*.

Se a ideologia liberal valoriza a *competição* como motor da superação humana, a tradição à qual Vigotski se filia nega que um ser humano só avance quando outro é sobrepujado. Se aquela supõe o outro como alguém a temer ou subjugar, esta supõe que para tornarmo-nos indivíduos necessitamos dele. A simples fragilidade do “filhote humano”, o tempo que demora até garantir sua sobrevivência por conta própria, mostra que necessitamos colaboração com alguém para vir a sermos nós mesmos. E que podemos ser necessários para alguém vir a ser ele próprio. Isso é ilustrado no estudo do desenvolvimento da personalidade e das funções do signo. Para Vigotski, a função dos primeiros signos não é estritamente *afetiva*, “expressar emoções”, mas antes *indicativa*, “pedir ajuda”. O primeiro propósito da linguagem é “um pedido de ajuda, uma chamada de atenção e, por conseguinte, a primeira transposição dos limites da personalidade, isto é, uma *colaboração...*” (VYGOTSKI, 1931/2000a, p. 338 – grifo nosso).

A necessidade de atuar junto a alguém para avançarmos não se restringe a aprendermos a andar, falar, cuidar de nossa higiene, ler, escrever, contar. Por toda vida a superação de nossos limites exigirá alguém mais experiente, que provenha mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações: para aprender outra língua, exercer uma profissão ou dominar alguma arte. Tal necessidade de cooperar não se limita a instruímo-nos com alguém bem mais experiente, mas também com pares, amigos, familiares. Aprendemos também com crianças, pessoas mais novas, menos experientes, com suas perguntas, tentando lhes ensinar – momento talvez em que mais devamos nos superar. Se, para nos tornarmos nós, necessitamos do outro, cabe eticamente lembrar que para irmos além, o outro é aliado essencial. Mas se não nascemos egoístas (humanismo liberal) também não nascemos altruístas (humanismo ingênuo). A cooperação é imprescindível para o nosso avanço, mas nem toda relação social permite ir além.

Acrescentamos que nem toda cooperação, sendo pelo bem de um grupo, é pelo bem da humanidade. Fascistas podem cooperar visando à derrota da democracia, liberais podem cooperar formando cartéis. Nesses casos, a superação não é vista como processo de todos desafiarem seus limites e fazerem-se melhores em algo de sua personalidade. Mas como forma obter benefícios pessoais ou corporativos e prevalecer-se sobre os demais. Pode haver formas de cooperação restritivas do potencial de avanço do outro, e até mesmo em função de subjugá-lo e destruí-lo. O crime organizado seria um exemplo dos mais comuns e mesmo as guerras não deixam de ser algo semelhante, ainda que num plano político bem distinto. O que têm de similar é a ação de um coletivo para a destruição do inimigo.

Se nem toda *cooperação* produz *superação* para toda a humanidade, cabe articular esses dois critérios éticos a um terceiro decisivo: *a busca da emancipação humana*. O valor ético da conquista e manutenção da *liberdade*, no sentido substancial. Para Vigotski (1932/2010, p. 92-93): “o problema central de toda a psicologia é a liberdade” e “uma grande imagem do desenvolvimento da personalidade: [é] um caminho para a liberdade. Renascimento do espinosismo na psicologia marxista”. Como se vê, a visão de liberdade de Vigotski não é *liberal*. O conceito de liberdade é uma produção histórica e tem significados diversos: na antiga *pólis* grega; no ideário da revolução francesa; no projeto socialista, nunca plenamente realizado; ou na proposta anarquista, poucas vezes efetivada.

Carregando origens diversas, os significados atuais para a palavra “liberdade” também divergem – a palavra “se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1929/1992, p. 46). Significados dos mais ingênuos

aos mais críticos, dos mais idealistas aos mais materialistas, dos mais demagógicos aos mais francos, dos mais racionalistas aos mais apaixonados. Dizer que a visão de “liberdade” de Vigotski não é liberal, é contrapô-lo à ideologia dominante desde a ascensão da burguesia na Europa. Reiteramos que os conceitos liberais de “liberdade” e “humanismo” pautam-se numa concepção individualista de homem. Apoiada num naturalismo: as diferenças entre nós derivam, sobretudo, da herança genético-molecular – nossos méritos adviriam de “dons” alheios às condições materiais da existência social.

O pensamento de Vigotski, com base metodológica enraizada na tradição marxista, opõe-se ao conceito liberal de liberdade ou emancipação. Isso se demonstra com dois pontos no conceito de liberdade/emancipação em Vigotski: (a) trata-se de uma conquista não de um pressuposto; (b) é uma conquista que se obtém cooperando e não sozinho. Não é preciso optar por “liberdade” em preferência a “emancipação”, nem o oposto. Ao dizer “liberdade”, concebemos o processo permanente de obtê-la e não um estado ideal que atingido faz cessar a busca. Por “emancipação”, concebemos o mesmo, ainda que a terminação da palavra talvez enfatize mais o “movimento”. Como dissemos, o bebê humano é o mais dependente dos filhotes conhecidos. É certo que não nascemos livres nem autônomos. Portanto, um desenvolvimento é necessário para conquistar autonomia: independência afetiva, liberdade de ação e pensamento.

O curso deste desenvolvimento vai do social ao individual (VIGOTSKI, 1932/2001). A ênfase é oposta a de autores como Freud e Piaget, para quem a criança é um ser individual que só depois se socializa^{viii}. Para a perspectiva histórico cultural, nascemos num mundo social e só nos mantemos vivos em contato com outras pessoas. Em relação, vamos nos diferenciando e “subjetivando”, tomando consciência de nossa existência, constituindo nosso mundo privado e assumindo novos lugares no mundo público. Não há liberdade a ser constituída que não passe por relações sociais. Mesmo as regras sociais, se bem formuladas, aprendidas com adultos e outras crianças, podem ajudar a obter mais liberdade, não sendo um inevitável impedimento. Relações coercitivas não são lei de desenvolvimento, como noutras teorias, mas realidades históricas que podem predominar ou não, devido a condições objetivas.

Relações coercitivas estão em constante tensão com as que proporcionam avanço na obtenção e exercício de maior potência de vida. Tomemos a brincadeira da criança: para que exista precisamos regras. Mas brincar não só pode ser aprazível, como também permitir ir além do que está diante de nossos olhos, no ato da imaginação (VIGOTSKI,

1933/2008). Por fim, em Vigotski, o conceito de liberdade alia-se ao de *vontade*, que se traduz por atos volitivos, isto é, tomada de decisão. Diante de duas opções, o homem necessita decidir o que irá obter (realizar) e perder (deixar de realizar). Nessa decisão (in)tensa pode superar a determinação mecânica dos estímulos externos. Além disso, tal ato de “volição” desenvolve-se, passa por mudanças qualitativas ao longo do tempo. Em estudo sobre o “domínio da própria conduta”, Vigotski explora tais questões.

Retoma Marx e Engels (apud VIGOTSKI, 1931/2000b, p. 300): “o livre arbítrio [...] não significa mais do que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto”. As decisões mais livres não seriam as tomadas com base no impulso de fazer “como quero” ou “tudo que quero”, como no senso comum – perpassado pela ideologia liberal. Uma ação apenas “por querer”, sem intuir seus motivos, arrisca não ser tão livre. O conceito de liberdade aliado à consciência do real lembra o conceito espinosiano de superação de superstições. As quais provêm de ignorarmos a verdadeira causa do que acontece, e as nossas possibilidades e limites na transformação ou manutenção disso. Vigotski assume, sem detalhar, a identificação de seus ideais com os de Espinosa: “Não podemos deixar de assinalar que nossa ideia da liberdade e o autodomínio coincide com as ideias que Espinosa desenvolveu em sua ‘Ética’” (VYGOTSKI, 1931/2000b, p. 301).

Deve-se, ainda, relacionar o ideário emancipatório em Vigotski com a busca social, na URSS, de engendrar o chamado “novo homem socialista”. Isto implicaria a ampliação das capacidades simbólicas e culturais de cada pessoa num contexto societário livre da expropriação de uma classe por outra (VYGOTSKY, 1930/1994). No marxismo, trata-se do “salto para adiante, do reino da necessidade para a esfera da liberdade, como descrito por Engels” (VIGOTSKI, 1930/1994, p. 182). Salto necessário tanto para “toda a sociedade quanto para a personalidade individual”^{ix}. Algo que ainda não houve na história da humanidade. Sintetizamos, assim, um sistema de conceitos éticos que explicitam que humanismo está implícito em Vigotski e em suas contribuições para a psicologia e a Educação.

CONTRADIÇÕES ENFRENTADAS POR QUEM SE ORIENTA POR UM HUMANISMO CRÍTICO

Já que o humanismo próprio à perspectiva histórico-cultural, tal como a vemos, nega valores dominantes, poderíamos atribuir-lhe o adjetivo “crítico”. Mas sem substantivá-lo, para não criar rótulos que distanciem leitores com quem teríamos aliança por

um bem maior, caindo em luta ideológica por qual seria o “melhor humanismo”. Até porque “humanista” já é adjetivo para uma ética. Seria mais literal “ética humanista crítica” ou “humanismo marxista”. Mas, como isto não resolve todo o problema conceitual e da práxis, o termo aqui é só recurso heurístico. De todo modo, a crítica é critério fundamental para a psicologia histórico cultural. Disse Marx (1843/2010, p. 151) que:

A arma da crítica não pode é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem que ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (grifos do autor).

A crítica só é eficaz se argumenta “*ad hominem*”. Não no sentido vulgar de argumentar “contra o homem” que, na retórica clássica, é uma forma de falácia: desqualificar traços pessoais do outro para desvalorizar seu argumento, sem mostrar sua falha. Mas sim no sentido mais profundo, de argumentar “junto ao homem”, interpelando-o em sua existência social, pedindo-lhe coerência entre atos simbólicos e experiência. Falando o que lhe respeite pessoalmente e não só “em tese”, solicitando-lhe responsabilidade e tomada de atitude quanto ao que defende.

Mas, para um dia argumentar assim, deveremos antes voltar tal recurso a nós mesmos. Ou em nossa fala poderá predominar o “agir estratégico” sobre o “agir comunicativo”^x (HABERMAS, 1983/1989). Além disso, sem em Puzirei (1989) o “homem no homem” se extrai *para* o alto, em Marx é extraído *do* profundo, de suas raízes, de nós mesmos – seres sociais. Logo, a emancipação, conquista permanente de maior liberdade, será social não só por cada indivíduo se relacionar para desenvolver seus atos volitivos, mas por algo mais. O processo social de emancipação humana não é relativo só à liberdade de cada um, mas à de toda sociedade, na produção de práticas democráticas radicais (que incluam a democracia econômica). Sabemos, porém, que nossa democracia é apenas formal, suas restrições são fortes e nossas instituições não são confiáveis. Por isso, a ideologia liberal da “liberdade” individual é hegemônica.

Há um dilema ético quanto a agir ou não agir, com relação a esse estado de coisas. Se Marx diz da luta entre arma da crítica e crítica das armas, Espinosa, no “*Tractatus politicus*” também recorre a termos bélicos:

se numa Cidade os cidadãos não tomam das armas porque estão aterrados pelo medo, não se pode dizer que aí exista paz e sim mera ausência de guerra. A paz não é pura ausência de guerra, mas virtude originada da força d’alma no respeito às leis [...]. Uma Cidade onde a paz é efeito da inércia dos súditos tangidos como um rebanho e feitos apenas para servir merece antes o

nome de solidão do que de Cidade (ESPINOSA, 1677 apud CHAUI, 1995, p. 55).

Não temos espaço para aprofundar o diagnóstico da realidade contemporânea, dita “pós-moderna”, também nomeada “neoliberal”, ou designada como “capitalismo tardio”. Contudo, não tendo *ainda* como “tomar das armas”, notamos forte tensão entre os valores da ética implícita em Vigotski e os vigentes no mundo atual, inclusive no Brasil. Como agir com base em tais valores se são vistos, hegemonicamente, como antiquados ou mesmo utópicos, se não são totalmente ignorados? O marcador semântico principal, neste momento, é “hegemonicamente”. O “hegemônico” é o que predomina, o que mina e subordina as visões contrárias, mas não é o “absoluto”, monolítico, não existe sem fissuras. As quais podem surgir como contestações radicais organizadas, desobediência civil, ou até convulsões de cunho retrógrado.

A sociedade em que nasceu a teoria histórico cultural não mais existe, foi derrotada na dita “Guerra Fria”. Ela mesma, por sua vez, enquanto existiu não atingiu todo o projeto proposto e talvez sua derrota decorra justo disso. Na sociedade atual, na qual psicólogos soviéticos, como Vigotski^{xi}, vêm nos interpelar, o ser humano nem sempre é valor central. Quando sim, é tratado em termos liberais ou ingênuos. Nossa atitude não pode ser muito mais que a de distanciamento crítico. Como disse o Prof. Dr. Luiz Lastória (em conversa pessoal no ano de 1998), interpretando a ética de Adorno: “Se não há cura, aprofunda o diagnóstico”. Propostas apressadas de “cura”, sem conhecimento crítico do que gera “sintomas”, podem ser iatrogênicas (o tratamento gera patologia). E Hipócrates (apud SALIM, 1987, p. XVII) já alertava: “curar se possível; ao menos não danar”. São metáforas “médicas”, pensamos em psicólogos e educadores, mas vale refletir.

Além disso, “diagnosticar” não é um ato passivo ou politicamente neutro. É, desde a raiz grega, “conhecer ‘atravessando’ a realidade”, não tem o sentido de “rotulação”. É necessário compromisso com o ato de conhecer e com aqueles que se deseja conhecer, na relação com quem nos conheceremos melhor. Já que só podemos tomar ciência de nossa existência se nos situamos no complexo social no qual vivemos desde que nascemos. Não são nossos alunos, por exemplo, objeto de piedade ou caridade, mas sujeitos coautores do processo histórico em que estamos inseridos e (re) produzimos. Em suma, aos princípios éticos aqui insinuados, comentados, soma-se um princípio ontológico que permite abordá-los melhor. Trata-se da *historicidade* dos valores.

Se nossas relações sociais, significando o mundo mediante a linguagem e modificando-o mediante o uso de instrumentos, se constituem historicamente, também nossos

valores morais e, por conseguinte, nossa ética. Eles se constituem historicamente e só assim podem se consolidar ou se enfraquecer dando lugar a outros. A história implica contradições e lutas entre projetos políticos. Só em meio a tal contradição a realização e/ou transformação dos nossos valores pode se dar. A busca de *cooperação* em função de *superação* constante, como conquista de uma mais potente e universal *emancipação* humana, é um desafio histórico, coletivo e pessoal. Não é pouco, nem é suficiente. Mas é uma interpelação feita pela história da humanidade. Trabalhar instigados por tal desafio é assumir o que ouvimos de Paulo Freire em Curitiba, em 12 de junho de 1992: “Cabe fazer o que é possível fazer hoje para que aquilo que não é possível fazer hoje seja feito amanhã”.

Os limites do possível, segundo Vigotski (1935/1989)^{xii}, se ampliam na relação com o outro^{xiii}, e podem se estreitar dependendo de como nos relacionemos. Nesse ponto, cabe o ato volitivo de optar, se possível, pelas relações mais potencializadoras, que produzam “bons encontros”, que permitam “compor com o mundo”, com nossos semelhantes, com nossa classe social, pelo fim da sociedade de classes, rumo ao “reino da liberdade”. Descobrir quando é possível ou não, no mesmo ato de buscar produzir a possibilidade, é o próprio exercício da ética.

O MÉTODO CONSTRUTIVO E A EDUCAÇÃO COMO CONSTITUTIVA DA VIDA HUMANA

Assumindo o critério metodológico da *crítica* e o ontológico da *historicidade* como suportes à ética, falemos sobre o critério prático do chamado “*método construtivo*”^{xiv} de Vigotski (1929/1986; 1929/2000). Pois se relaciona ao referido “aprofundamento do diagnóstico”, como olhar crítico para o outro e nós mesmos, como psicólogos e educadores. Esse ponto é um elo entre os valores gerais já abordados e a atuação do psicólogo e do educador numa perspectiva histórico-cultural. Retomo aqui discussão já iniciada alhures (DELARI JR., 2000), tratando da íntima relação entre: (a) práticas sociais e linguagens teóricas que assumimos; e (b) a constituição de nossa subjetividade, consciência e personalidade. O vínculo profundo dos valores éticos com o trabalho, momento essencial da vida em sociedade, em psicologia histórico-cultural, é correlato às relações entre o “abstrato” e o “concreto”.

No marxismo, não há como chegar ao concreto sem passar pela abstração, porque o “concreto” não é mais só o “empírico”, ou seja, a experiência pela experiência (KOSIK, 1963/1989). Para entendermos determinações concretas da realidade é preciso olhar

além do que se apresenta aos sentidos, ver o que não se mostra, ouvir o que não foi dito, conectar, relacionar, imaginar, interpretar, “abstrair”. Para Marx (1859/1978, p. 117) é preciso “elevant-se do abstrato ao concreto”. Ele é meta avançada, não ponto de partida eventual, como no senso comum: “precisamos partir do concreto”. Mas para alcançar o concreto, a abstração deve manter vínculo com a vida, com as necessidades e lutas sociais. Infelizmente, se a abstração é sempre necessária ao cientista, ao psicólogo e ao educador críticos, nem sempre elevamo-nos ao concreto. Para Puzirei (1929/2000, p. 35), Vigotski diz que sua “história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta” como autocrítica que “testemunha sobre como ele foi livre e crítico na avaliação do seu trabalho (pela profundidade radical de seu pensamento [...])” (PUZIREI, 1986/2000, p. 43).

Portanto, a psicologia concreta viria a ser a superação dialética de sua elaboração abstrata. Com base em tal pensamento, Vigotski teria formulado um projeto no qual viu “a ‘linha principal’ e perspectiva do futuro desenvolvimento da psicologia histórico cultural. Esta tendência poderia denominar-se como a superação radical do ‘academicismo’ na psicologia tradicional” (PUZIREI, 1986/2000, p. 43). Tal projeto para o “futuro”, visto daquele tempo, interessa-nos hoje, no século XXI. Embora as condições da psicologia atual não sejam melhores que no período em que a perspectiva histórico cultural surgiu. Trata-se de um projeto que solicita

a transferência para um tipo de pesquisa inteiramente novo, o qual [mostra]^{xv} a força das especificidades fundamentais do seu “objeto”, objeto *histórico-cultural e que está em desenvolvimento*, e exigências principais [...] do seu método, – *exteriorização e análise*, o qual deveria realizar-se por si mesmo nos limites da organização de uma ou outra atuação psicotécnica, ou até [se] possível, – em algum sistema regular da prática psicotécnica, aparecendo na qualidade de seu órgão essencial, que garante o projeto, realização, reconstrução e desenvolvimento planejado desta prática. Este projeto de reconstrução radical da psicologia em toda a história da psicologia posterior permaneceu em essência não realizado (PUZIREI, 1986/2000, p. 43-44).

A “psicologia concreta” proposta por Vigotski convida a uma mudança radical em nossa própria atitude epistemológica e profissional. A prática da psicologia que estuda e intervém sobre a gênese social da consciência, e a da educação que impulsiona intencionalmente o desenvolvimento da mesma, seriam entendidas e conduzidas como constitutivas de tal gênese. É algo muito sério, se levado às últimas consequências, por evidenciar nosso grande compromisso para com o planejamento e a organização intencional das relações sociais que promovam o desenvolvimento de outras pessoas e de nós mesmos. Simultaneamente, trata-se de algo coerente com seus conceitos psicológicos (teóricos) e metodológicos (meta-teóricos); psicológicos como “a palavra [significativa]^{xvi} é microcosmo

da consciência humana” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 486). Metodológicos como “a palavra é o germen da ciência, e neste sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra” (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 281).

A ciência surge historicamente do trabalho mediante a abstração/generalização tornada possível pela “palavra”, em sua forma mais sistemática e objetiva: o “conceito” (VYGOTSKI, 1931/2006; VIGOTSKI 1933-34/2001). Mas, na palavra científica, reflexo e refração da existência social, também realizamos o ato de tornar-nos humanos. Assim, as palavras de uma teoria e os valores morais que ela assume, incorporados aos modos de pensar e agir de um psicólogo ou educador, tornam-se unidades constitutivas de suas personalidades. Na hipótese de nossos valores mais profundos serem condizentes com os de nossa vertente científica, isso terá implicações cruciais. Uma vez que nosso trabalho é sempre com outras pessoas, sobretudo nossos educandos, nossos valores morais passarão a interagir com os deles, constituindo nossa relação social com eles. Isso se dará numa relação (in) tensa, de empatia e estranhamento, de aliança e confronto, que nos transformará mútua e constantemente, se houver disposição política para tal.

O processo pelo qual nosso trabalho “com conceitos” compõe nossa personalidade e a daqueles com quem nele dialogamos, lembra-nos o chamado “método construtivo” em pesquisa psicológica. Seus princípios são pertinentes não só para a pesquisa como para a prática profissional do psicólogo e do educador. Como disse Puzirei (1989), em citação anterior, o método de investigação articula-se à “prática psicotécnica”^{xvii}. Vigotski (1929/2000, p. 23) diz que: “O método construtivo tem dois sentidos: 1) estuda não as estruturas naturais, mas construções; 2) não analisa, mas constrói processos” “Construções” aqui são “processos produzidos culturalmente”, não dados pela natureza em seu estado primeiro. Mas emergentes nela, por sua transformação mediante a ação humana, planejada, dirigida a metas, visando a atender diferentes necessidades “do estômago ou da fantasia” (MARX, 1867/1983, p. 45). Tais “construções” são produções histórico-culturais: signos, instrumentos, modos de usá-los, papéis sociais, modos de exercê-los, práticas institucionais, a contestação consciente delas, e assim por diante.

Produções que, efetivadas por nós, realizam o que somos e podemos ser. Trata-se de um método de investigação e de possível atuação profissional, no qual não só “analisamos” processos, mas os “construímos”, com nossos atos, linguagem e emoções. Isto atina com a afirmação anterior de Puzirei de que a perspectiva iniciada por Vigotski busca superar o *academicismo* em psicologia. O qual, em entrevistas a Marta Shuare (1990),

diferentes psicólogos russos dizem ter predominado na URSS. Trata-se de uma psicologia e uma educação sem “asepsia” para com a realidade humana, assumindo com ela compromisso político de composição partilhada. Assim, os valores de que falamos estão implicados no método. Somos convidados a produzir um trabalho do psicólogo e do educador, que fale uma “palavra que realmente significa e é responsável por aquilo que diz” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1929/1992, p. 196).

PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

Cabe não transformar problemas em postulados, temos consciência de que as questões levantadas aqui demandam aprofundamento futuro e submissão à crítica do leitor. Contudo, vale destacar desafios que temos pela frente, no entendimento de princípios éticos implícitos ao pensamento de Vigotski e suas consequências para a nossa práxis. É importante retomar que “princípios éticos” não são normas de regulação da conduta, para garantir a ação moral correta. Mas sim recursos conceituais que permitem avaliar criticamente as nossas ações morais efetivas e potenciais. Não foi nossa pretensão estabelecer modelos sobre como devem se comportar o psicólogo e o educador para bem realizarem sua função social. Por outro lado, o ato de escrever um texto que vai a público não é neutro do ponto de vista axiológico. Trata-se de um ato político e de uma solicitação de réplica social.

Vigotski (1924/2003, p. 212) destaca que “uma coisa é compreender como se deve agir, e outra totalmente diferente é agir corretamente”. Digamos que: (1) para nós a humanidade é bem maior; (2) tal humanidade se realiza em constante superação; (3) para haver superação cabe cooperarmos com nossos semelhantes; e (4) para que tudo isso faça sentido é necessário buscarmos nossa emancipação, como salto para o “reino da liberdade”. O que foi dito não basta para passarmos a viver em função de concretizar tais enunciados. Assim como para Marx (1845/1978, p. 51) “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade”, para nós é na práxis que devemos demonstrar nossa ética. Mas não se trata de um irracionalismo. Para Vigotski (1924/2003), “compreender” não é suficiente, mas é necessário. A questão é que o vínculo efetivo da consciência com a ação cotidiana só pode se dar em função dos modos coletivos de organização da vida.

Vigotski (1924/2003) questiona a possibilidade de uma “educação moral”, já que tentativas de agir “diretamente” sobre a moral das crianças mostraram-se infrutíferas. Tal educação só é viável mediante a influência organizada da escola como coletividade. No contexto da discussão sobre a construção do socialismo na URSS, contrastou-se a educação

da sociedade futura com a da sociedade de classes, considerando dificuldades de transição. A tarefa da “educação moral” é impossível nos padrões pautados na hipocrisia. “A moral burguesa era obrigada a fingir, porque ensinava uma coisa e fazia outra” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 210). Isso mostra um dilema, já que “os problemas educativos só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social”^{xviii}. Numa sociedade socialista, rumo à sua consolidação, não se partiria do princípio da “influência direta”, mas da organização intencional da multiplicidade de influências do coletivo escolar.

A “educação moral” não foi nosso objeto e merece tratamento mais detalhado no futuro. Mas há algo paradigmático no parágrafo anterior, que nos diz respeito: o problema de ser ou não possível trabalhar de acordo com valores que não reponham a hipocrisia burguesa. Já destacamos que os valores são históricos, e que a história é feita de lutas, portanto não há um de nós cuja personalidade se constitua senão como luta entre diferentes vetores simbólicos. Se “em uma vida correta, as crianças são criadas corretamente” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 220), como serão em uma vida hipócrita? O único caminho ético possível é a negação da mesma. Assim, Vigotski deixa no horizonte a possibilidade da *organização coletiva* de nossa conduta moral, numa comunicação pela qual possamos saber dos demais qual a eficácia de nossos atos, e também dizermos sobre a deles. O que permitiria superar alguns velhos modelos pautados em “prêmio” e “punição”, que levam a uma moral da “submissão”, apenas para “evitar o desagradável”^{xix}. Superar o que, no início, chamamos de “ética fraca” mediante a organização coletiva classista e radical.

Notas

ⁱ O nome “Л. С. Выготский” será transliterado como “L. S. Vigotski” conforme tábua de transliteração disponível em: http://www.vigotski.net/obras_lsv.html#translitera. As transliterações do mesmo nas referências serão mantidas como feitas pelas editoras.

ⁱⁱ ver Vázquez (1975).

ⁱⁱⁱ Espinosismo: termo genérico para o pensamento ético, político, filosófico, de Baruch de Espinosa (1632-1677). Segundo Leontiev, nos anos estudantis de Vigotski nasceu “nele o interesse pela filosofia de Espinosa, que foi durante toda sua vida seu pensador preferido” (1982/1991, p. 423).

^{iv} Sobre a influência do judaísmo no pensamento de Vigotski ver Friedgutt e Kotik-Friedgutt (2008).

^v Da frase “o inferno são os outros” de Garcin na peça “Entre quatro paredes” de Sartre. Apesar de noutra cena dizer que uma aprovação de sua pretendida o redimiria.

^{vi} Do latim: “*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*”.

^{vii} Para uma crítica metodológica nossa a Foucault, ver Delari Jr. (2011, p. 188).

^{viii} ver Bruner (2005).

^{ix} (Idem, p. 182)

^x Para Habermas (1983/1989), o agir estratégico é aquele em que argumentamos somente para sobrepujar a posição do outro e convencê-lo. Enquanto no agir comunicativo ambos dialogam e cedem, tendo como objetivo a busca da verdade. Entende-se que os dois modos de agir não se polarizam de forma ideal, mas na prática influenciam-se mutuamente, numa relação “dialética”, em contradição inter-constitutiva.

^{xi} Outros nomes importantes são Luria (1902-1977); Leontiev (1903-1979); Rubinshtein (1889-1960); Elkonin (1904-1984); Bojóvitch (1908-1981); entre tantos.

^{xii} A fonte só fornece o ano da primeira publicação, não a data de conclusão do trabalho. É uma publicação póstuma, Vigotski morreu em 11 de junho de 1934.

^{xiii} O avanço do desenvolvimento ontogenético e “microgenético” pode ser conceituado, em Vigotski, como relativo à chamada “zona blijaishiego razvitia” [Зона Ближайшего Развития]. Que literalmente significa: “A zona do desenvolvimento mais próximo”. E ganhou, no Brasil, diferentes versões: “zona de desenvolvimento proximal” (da trad. americana); “zona de desenvolvimento próximo” (da trad. espanhola); “zona de desenvolvimento imediato” (na trad. brasileira de Paulo Bezerra); e “zona de desenvolvimento iminente” (na trad. brasileira de Zoia Prestes). Em Vigotski (1935/1989), ZBR indica a “distância” (ou diferença) entre desenvolvimento “real” (posto em jogo pela pessoa em sua atividade individual) e desenvolvimento “possível” (emergente da atividade partilhada da pessoa com outra mais experiente que lhe proporciona mediações necessárias para transpor seus limites individuais).

^{xiv} Em russo: “Konstruktivnii metod” [Конструктивный метод] (Vigotski, 1929/1986, p. 52). Isto nada tem a ver com “construtivismo”, como construto epistemológico, nem como “metodologia de ensino”. Aqui se destaca o caráter intencional do ato de construir. Tal como para um trabalhador da construção, que realiza sua obra com base em um projeto, de acordo com leis objetivas que regem a realidade a ser transformada em objeto da cultura, para atender necessidades humanas.

^{xv} Os colchetes são meus, pois omissões de palavras na tradução do russo ao português prejudicam o entendimento.

^{xvi} Corrigimos a tradução citada. Paulo Bezerra traduz “Осмысленное слово” [Osmislennoe slovo] (VIGOTSKI, 1934, p.318) por “palavra consciente” ao invés de “palavra significativa”, acepção mais apropriada à teoria, criando o pleonasma “a palavra consciente é o microcosmo da consciência”.

^{xvii} Nesse contexto, o conceito russo de “psicotécnica”, também traduzido como “psicotecnia” (VYGOTSKI, 1927/1991; VIGOTSKI, 1927/1996), não é sinônimo de “psicometria”, como se fez comum no Brasil. Ao contrário, “psicotécnica” é um conceito abrangente relativo à aplicação prática psicológica frente às demandas sociais, na educação, na clínica, no trabalho, etc.

^{xviii} (Idem, p. 220).

^{xix} (Idem, p. 219).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. [VOLOSHINOV, V. N.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1929/1992.

BRUNER, J. S. *Concepções da infância: Freud, Piaget, Vigotski*. 2005. Disponível em: <http://www.vigotski.net/bruner.pdf>. Acesso em: 01/05/2012.

CHAUI, M. S. Sobre o medo. In: CARDOSO, S. et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995. p. 35-76.

DELARI JR, A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp. 2000.

_____. *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Mimeo. Umuarama, 2009. 40 p. Disponível em: http://www.vigotski.net/vigotski_pratpsi.pdf
Acesso em: 01/05/2012.

_____. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo *no limiar* entre psicologia e arte. *Psicologia em Estudo*, Dossiê "Diálogos com Vigotski: psicologia, educação e arte", Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-187, out./dez. 2011.

FOUCAULT, P-M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes. 1966/1995.

_____. (2009) O homem está morto? In: FOUCAULT, M. *Dits et Écrits*. Traduzido por Marcio Luiz Miotto. Paris: Gallimard, 1994, v. I, p. 540-544. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/hommemort.html> Acesso em 29/01/2009.

FRIEDGUT, T. H.; KOTIK-FRIEDGUT, B. A man of his country and his time: Jewish influences on Lev Semionovich Vygotsky's world view. *History of Psychology*, v. 11, n. 1, p. 15-39. 2008.

FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1983/1989.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1963/1989.

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizage Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1982/1991. p. 417-450.

MARX, K. H. Teses contra Feuerbach. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1845/1978. p. 51-53.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo. 1843/2010.

_____. Para a crítica da economia política. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1859/1978. p. 101-257.

_____. *O capital*. Volume 1, livro primeiro. São Paulo: Abril Cultural. 1867/1983.

PUZIREI, A. Prefacio. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Moscú: Editorial Progreso. 1989.

SALIM, J. *Noções de psicofarmacologia na prática*. São Paulo: EPU: EDUC. 1987.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso. 1990.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1975.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 1924/2003.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1927/1996. p. 203-417.

_____. *Konkretnaia psikhologuia tcheloveka*. Vestn. Moskva. Un-Ta. Ser. 14. In: *Psikhologuia*, 1986, n. 1. 1929/1986. p. 52-65.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho 2000.

_____. A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget. Estudo crítico. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1932/2001. p. 19-96.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *GIS – Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 11 Junho/2008. 1933/2008. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm Acesso em: 13 jun 2009.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1933-34/2001. p. 241-394.

_____. *Mishlenie i retch: psikhologuitcheskie issledovaniia*. Moskva; Leningrad: Sotsial'no-ekonomitcheskoe isdatel'stvo. 1934.

_____. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1934/2001. p. 395-486.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1935/1989. p. 89-103.

_____. Prólogo a la version rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza en la psicología”. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1926/1991. p. 143-162.

_____. El significado historico de la crisis de la psicología. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas - Tomo I*. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. 1927/1991. p. 259-413.

_____. Conclusiones. Futuras vias de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. 1931/2000a. p. 327-340.

_____. Dominio de la propia conducta. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. 1931/2000b. p. 285-302.

_____. El desarrollo de pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros.1931/2006. p. 47-116.

_____. The socialist alteration of man. In: VIGOTSKI, L. S. *The Vygotsky reader*. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge: Blackwell. 1930/1994. p. 175-184.

_____. Two fragments of personal notes by L. S. Vygotsky from the Vygotsky family archive (Prepared for publication and with coments by E. Zavershneva). *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 48, n. 1, january/february, p. 91-96, 2010.

Recebido em outubro de 2012

Aprovado em janeiro de 2013