UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elaine Moreno Mendonça

**Desenvolvimento humano e Medicalização no ambiente escolar:
reflexões a partir da Abordagem Histórico-Cultural**

Ribeirão Preto/SP
2019

ELAINE MORENO MENDONÇA

**Desenvolvimento humano e Medicalização no ambiente escolar:
reflexões a partir da Abordagem Histórico-Cultural**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional (PPOTE).

Orientadora: Prof^ª Dr^a Joana de Jesus de Andrade

Ribeirão Preto – SP
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mendonça, Elaine Moreno

Desenvolvimento humano e medicalização no ambiente escolar: Reflexões a partir da Abordagem Histórico-Cultural. Ribeirão Preto, 2019.

127 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Andrade, Joana de Jesus de Andrade

1. Desenvolvimento Humano. 2. Medicalização. 3. Dificuldade de Aprendizagem.

Nome: MENDONÇA, Elaine Moreno

Título: Desenvolvimento humano e medicalização no ambiente escolar: Reflexões a partir da Abordagem Histórico-Cultural

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me capacitar e me iluminar nesta caminhada que nem sempre foi fácil.

Agradeço aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado incondicionalmente, me impulsionando, acreditando em mim e não me deixando desistir nunca.

Agradeço à minha filha, tudo isso é por ela, para ela, meu amor infinito, o amor que me move.

Agradeço aos meus avós por depositarem tanta confiança em mim, por cuidarem da minha filha na minha ausência, obrigada por cada palavra de carinho.

Agradeço ao meu namorado Leonardo, pela paciência, força e por acreditar em mim e na minha capacidade.

Agradeço à minha orientadora Joana, que me resgatou de um momento difícil no início desta jornada, que me ensinou a ser uma pessoa melhor. Seu olhar de doçura, sua paciência e sua capacidade de tirar o melhor de mim foram muito importantes nesta construção.

Agradeço às amigas Ariele, Veridiane e Adriana, companheiras desde o início, muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim.

Agradeço aos amigos do Grupo EPSEC que sempre vieram com contribuições riquíssimas para o meu trabalho, obrigada pelas reflexões de cada encontro que tivemos juntos.

Agradeço aos demais amigos que sempre acreditaram no meu potencial.

Agradeço aos professores das disciplinas que cursei por dividirem tantos conhecimentos que me transformaram desde o início da construção deste trabalho.

“Existe no círculo fechado diário do tempo e na infinita corrente das horas claras e escuras, uma hora, a mais nebulosa e indefinida, o limiar inapreensível entre a noite e o dia. Antes do amanhecer, há uma hora em que já é manhã, mas ainda é noite. Não há nada mais misterioso e incompreensível, mais enigmático e obscuro que essa passagem estranha da noite para o dia. A manhã chegou, mas ainda é noite: a manhã parece estar mergulhada na noite esparramada ao redor, parece nadar na noite. Nessa hora que dura, quem sabe, apenas uma fração insignificante do segundo, tudo, todos os objetos e rostos, parecem ter duas existências diferentes ou uma existência dupla, noturna e diária, na manhã e na noite. Nessa hora, o tempo torna-se instável e parece ser um aguaçal que ameaça a desabar. A cobertura precária do tempo parece desfiar pelas linhas desfaz-se. A inexpressividade do mistério aflito e incomum dessa hora assusta. Tudo, assim como a manhã, está imerso na noite que se apresenta e se evidencia por trás da linha da penumbra. Nessa hora quando tudo é instável, obscuro e inseguro, não há sombras no sentido comum dessa palavra: reflexos escuros de objetos iluminados lançados ao chão. Mas tudo se apresenta como sombra, tudo tem o seu lado noturno. Essa é a hora mais aflita e mística; a hora do desabar do tempo e de rasgar sua cobertura precária; a hora de desnudamento do abismo noturno sobre o qual se ergueu o mundo diurno; hora da noite e do dia”.

(VIGOTSKI, 1999b)

RESUMO

MENDONÇA, Elaine Moreno. **Desenvolvimento humano e medicalização no ambiente escolar**: Reflexões a partir da Abordagem Histórico-Cultural. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Tomando como ponto de partida a Abordagem Histórico-Cultural assume-se, de antemão, que a atividade humana não é conduzida apenas pelos preceitos biológicos, mas sim criados e recriados por pessoas que interagem entre si, com o meio e ao longo da história da humanidade. Por entender a interconstitutividade humana como fruto das inter-relações sociais, define-se que a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano, é o foco do presente trabalho. O objetivo principal desta pesquisa é analisar diferentes produções acadêmicas e estabelecer possíveis diálogos entre os autores que abordam o tema desenvolvimento humano aliado à dificuldade de aprendizagem escolar, destacando-se a reflexão sobre o uso de medicação no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi bibliográfica e documental e os dados foram organizados em três unidades de análise. Os resultados têm como base a análise de 6 trabalhos que apresentam a medicalização infantil como ponto central para resolver os problemas de não aprendizagem na escola. Os diálogos apontaram para a necessidade de que os aspectos considerados biológicos sejam entendidos como esferas que se interconectam com as esferas pedagógicas das metodologias, dos currículos e das práticas diárias na relação professor-aluno. Apesar dos trabalhos analisados não adotarem a abordagem histórico cultural, eles se aproximam desta perspectiva, ou seja, como conclusão deste trabalho, entendemos que o conceito de Desenvolvimento Humano expresso nestes trabalhos está mais articulado com processo de vida, diferença, diversidade, subjetividade e relações sociais do que, necessariamente, evolução, progresso ou determinismos, sejam eles sociais ou biológicos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Medicalização. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

MENDONÇA, E. M. Human development and medicalization in the school environment: reflections from the historical cultural approach. 2019, 127 f. (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Taking as its starting point the Historic-Cultural Approach is assumed beforehand that human activity is not conducted only by biological principles, but rather created and recreated by people who interact with the environment and throughout the humanity history. By understanding human interconstitutivity as a result of social interrelations, it is defined that the relationship between learning disabilities and the conception of human development is the focus of the present work. The main objective of this research is to analyze different academic productions and establish possible dialogues between the authors that address the theme human development allied to the difficulty of school learning, highlighting the reflection on the use of medication in the school environment. The methodology used was bibliographic and documentary and the data were organized in three units of analysis. The results are based on the analysis of six papers that present child medicalization as a central point to solve the problems of non-learning in school. The dialogues pointed to the need for the aspects considered biological to be understood as spheres that interconnect with the pedagogical spheres of methodologies, curriculum and daily practices in the teacher-student relationship. Although the analyzed works do not adopt the historical cultural approach, they approach this perspective, that is, as a conclusion of this work, we understand that the concept of Human Development is more articulated with life process, difference, diversity, subjectivity and social relations, than, necessarily, evolution, progress or determinisms, whether social or biological.

Keywords: Human Development. Medicalization. Learning Disabilities.

LISTA DE SIGLAS

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
USP	Universidade de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Prerrogativas para discussão: o fracasso escolar e a medicalização	15
1.2 Sobre o fracasso escolar	16
1.3 Sobre a medicalização	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
2.2 O contexto histórico da Rússia	26
2.3 Pressupostos marxistas	30
3 AUTORES E PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	38
3.1 Lev Semionovich Vigotski	38
3.2 Alexis Nikolaevich Leontiev	49
3.3 Alexander Romanovich Luria.....	52
3.4 Sobre a emergência de uma Nova Psicologia.....	56
4 A PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: OS PLANOS GENÉTICOS E A NEUROPSICOLOGIA DE LURIA	63
4.1 Neuropsicologia de Luria	66
5 PERCURSO METODOLÓGICO	74
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
6.1 Unidade 1 – Medicalização em foco.....	78
6.1.1 Possíveis diálogos - Unidade de Análise 1: Medicalização em foco	82
6.2 Unidade 2 – Sujeito: identidades em construção	83
6.2.1 Possíveis diálogos - Unidade de Análise 2: Sujeito: identidades em construção ..	89
6.3 Unidade 3 - Escola: espaço – tempo para que(m)?.....	92
6.3.1 Possíveis diálogos na unidade 3, Escola: espaço – tempo para que (m)?.....	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória pela história do ensino aconteceu após experimentar outras áreas profissionais. Tive uma vida escolar integralmente cursada em escola particular, as disciplinas de meu interesse sempre foram da área de humanas, história, português, geopolítica e inglês.

Ao final do Ensino Médio estava em dúvida entre três cursos de graduação, História, Psicologia ou Relações Internacionais. Naquele momento minha ânsia em conhecer o mundo falou mais alto, e optei pelo curso de Relações Internacionais, que cursei no Centro Universitário de Rio Preto, na cidade de São José do Rio Preto - SP. Paralelamente à faculdade, fiz um curso técnico em Hotelaria no SENAC na mesma cidade. Já estudando os idiomas inglês e espanhol por muitos anos em diferentes metodologias de ensino, no último ano da faculdade (julho de 2002) fiz um curso intensivo de Espanhol na cidade de Salamanca – Espanha.

A paixão por ensinar começou naquele momento. Retornando à cidade de São José do Rio Preto, terminei os cursos de Relações Internacionais e Hotelaria e tive meu primeiro emprego como professora de espanhol em uma escola de idiomas. Nascia então uma nova professora encantada pela Educação. Retornei à minha cidade, Tupã – interior de São Paulo - e por um semestre lecionei em uma escola de inglês que possuía uma metodologia diferenciada com foco na *fala*. Em maio de 2004 realizei um estágio de seis meses na área de Hotelaria na cidade de Blackpool – Inglaterra, logo depois fui morar na cidade de Berlim – Alemanha, onde permaneci nos três anos seguintes. Mais uma vez frequentei uma escola de idiomas para estrangeiros, permaneci por oito meses na escola de alemão, trabalhava em um hotel meio período e me dedicava aos estudos de alemão. Neste tempo, por um mês frequentei a escola de francês para estrangeiros, Aliança Francesa na cidade de Marseille – França.

Eu me encantei desde o primeiro curso fora do Brasil com a maneira que aquelas professoras conseguiam ensinar seu idioma vernáculo aos estrangeiros que muitas vezes não falavam nenhum idioma em comum. Nestes anos fora do Brasil a riqueza cultural que adquiri foi imensa. Em 2008 retornei ao Brasil, fui trabalhar na cidade de Brasília - DF, nas Embaixadas da Suíça e Irlanda, eu gostaria, naquele momento, de experimentar a carreira de Relações Internacionais, infelizmente não tive grande êxito. Segui então lecionando em escolas de idiomas.

Em 2010 tive minha filha e, desde sua entrada na vida escolar, temos enfrentado, estudado e buscado entender como a escola acolhe e trabalha com crianças que nem sempre seguem o padrão da norma esperada. Ou seja, a tensão entre as dificuldades de aprendizagem (atribuídas à minha filha) e as dificuldades de ensinagem (atribuídas à escola) tem sido um grande impulso para a escolha do meu tema de pesquisa.

A partir daí minha carreira docente decolou e fui fazer o curso de Letras no Centro Universitário de Araras na cidade de Araras – SP, em seguida, uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Com isso, lecionei em escolas particulares, escolas de idiomas, aulas particulares, cursos técnicos e como professora eventual nas escolas do estado. Sempre lecionando inglês e espanhol. Todavia me sentia inquieta e ainda apaixonada pela Psicologia, sentia que algo estava faltando, foi quando me inscrevi no processo seletivo de Pós- Graduação em Educação na FFCLRP – USP – Ribeirão Preto – SP estudei muito e fui aprovada no processo. Uma grande vitória pessoal. O início não foi fácil, mas logo me encontrei em uma linha de pesquisa, na qual pude combinar o estudo de História e Psicologia, minhas antigas paixões.

Para o desenvolvimento da Pesquisa no Mestrado, o projeto inicial versava sobre as dificuldades acerca do aprendizado da língua inglesa, porém as adequações, sempre necessárias, levaram-me a estudar um autor que, assim como eu, quis conhecer o mundo e encantou-se pela educação, pela linguagem e pela cultura: Alexander Romanovich Luria. Um autor ávido por buscar o conhecimento, curioso e inquieto no estudo da mente humana. Suas contribuições estiveram sempre atreladas ao trabalho de seu amigo e, mentor intelectual, Lev Semionovich Vigotski. Pela ênfase nos aspectos históricos e culturais do desenvolvimento humano e da aprendizagem, ambos os autores têm grande relevância para o aprofundamento no entendimento de questões educacionais complexas da atualidade.

Parceiro e colaborador durante quase todo período da vida acadêmica de Vigotski, Luria pode aprender as bases da perspectiva histórico-cultural, os preceitos do materialismo histórico-dialético e juntos deram identidade singular à Neuropsicologia russa que continua forte e em plena expansão até os dias de hoje.

A parceria desses dois autores foi promissora, resultou em muitos trabalhos e continuam, ainda hoje, impactando diversas áreas do conhecimento. Em função disso, e pelo interesse em buscar saber mais acerca da relação entre cultura, e educação, o presente texto foi construído. Apesar de todos esses temas encantarem e “me distraírem” no bom

sentido da produção escrita, o foco principal é o “desenvolvimento humano”. O desenvolver, o vivenciar, pelo tempo de uma vida, o constituir-se.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Pelo pressuposto teórico assumido nesta investigação entende-se, de antemão, que a atividade humana não é conduzida apenas pelas leis biológicas, mas sim, pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. Uma história longa, marcada por esforços diversos no objetivo de compreensão de si, dos outros, dos sistemas, das regras, dos motivos. Um esforço cíclico, individual e coletivo, e que tem nos diferentes sistemas de pensamento as condições para criar e sistematizar uma rica cultura de produção humana.

A escola surge, assim, como uma produção histórica, um esforço de sistematização, um recurso do Estado, um instrumento poderoso de transmissão de informações e, também, de criação de sociedades com focos específicos e claros. Infelizmente a clareza desses objetivos nem sempre é para todos os participantes do espaço escolar. Os currículos feitos à revelia dos atores sujeitos da escola, na maioria das vezes, é apenas comunicado e não construído por todos os interessados; os espaços físicos são determinados pelo poder público e muitas vezes não propiciam sentimento de pertença; os horários são estabelecidos pelas equipes gestoras, pelas diretorias de ensino, pelo senso comum de uma escola idealizada; as aprendizagens são aferidas com objetivos ainda de classificação, de seriação e geralmente representam apenas o inalcançável objetivo prescrito em uma Lei. Apaga-se o sujeito desse espaço, apagam-se os desejos, os sonhos, as individualidades, as potencialidades.

A escola tem uma função e objetivos e, quando esses objetivos não são alcançados, busca-se um reponsável: já foi o aluno, tem sido o professor, às vezes é o sistema - política, infraestrutura, condições financeiras. Mas, de fato, qual é o papel do professor na avaliação desse cenário e, principalmente, do sujeito-aluno, seu maior objetivo? No cenário das relações que se estabelecem e se constroem na escola, destaca-se a concepção de sujeito e de sujeito em desenvolvimento. Entende-se que, o modo como entendemos esse conceito perpetua os currículos, os horários, as infraestruturas, as classificações, etc. Assim, entender como se desenvolve o sujeito e quais fatores interferem nesse processo, considerando o espaço escolar, acaba sendo o objeto de estudo da presente pesquisa.

Quando as aprendizagens e os desenvolvimentos não são reconhecidos e passam despercebidos, são entendidos como processos inexistentes, como situações que simplesmente não acontecem. E, muitas vezes a escola busca que outras áreas de conhecimento respondam as questões e as respostas que ela não identifica. Essas outras áreas têm sido, recorrentemente, a Psicologia e a Medicina. O tratamento do ponto de vista da saúde tem ganhado uma importante preponderância, principalmente nos últimos anos, quando a Pedagogia busca a contribuição de outras áreas para entender e atender às complexas relações que comporta em seu espaço.

Como forma de apresentar, pesquisar e discutir esta imbricada temática, este trabalho tem como objetivo principal investigar e buscar estabelecer possíveis diálogos entre os autores que abordam o tema desenvolvimento humano aliado à dificuldade de aprendizagem escolar e medicalização e trabalhos que adotem uma abordagem teórica que não seja a Histórico Cultural. Para tanto buscaremos:

1) Identificar as principais questões/problemas apontados em publicações da área da Educação que citam termos como: **a medicalização e dificuldades de aprendizagem de estudantes no âmbito da educação básica;**

2) Identificar pontos de possíveis diálogos entre as concepções de desenvolvimento humano presentes em trabalhos que estão situados dentro da abordagem histórico cultural e nas publicações pesquisadas que distoam desta abordagem, buscando estabelecer possíveis diálogos entre as diferentes perspectivas.

Para obter os dados acerca do objetivo 1 foi realizado um levantamento com a sistematização de teses e dissertações disponíveis no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em artigos disponíveis na base de dados Scielo. Para isso os trabalhos foram pesquisados por meio das palavras chave: Medicalização e Educação; Medicalização e Desenvolvimento Humano; Medicalização e Dificuldades de Aprendizagem.

O critério de inclusão de tais trabalhos foi a não utilização de autores da Abordagem Histórico-Cultural como base teórica nos trabalhos selecionados para análise. Além disso foram lidos os resumos dos trabalhos encontrados e feita uma pré seleção em função do foco do trabalho ser mais convergente aos objetivos da pesquisa.

O modo como os dados foram organizados foi em formato de Unidades de Análise, como nos orienta Vigotski (1991). As unidades de análise foram organizadas em:

1) Medicalização em foco

2) Sujeito: Identidades em construção

3) Escola: espaço e tempo para que(m)?

Este trabalho está organizado em seis partes, sendo elas:

Na primeira parte do trabalho, será apresentado o referencial teórico apontando os ítems: o fracasso escolar e a medicalização, contexto histórico da Rússia pré-revolução e os pressupostos marxistas. Faz-se necessário a exposição deste cenário para que possamos identificar o momento histórico pelo qual a Rússia passava no surgimento da Psicologia Histórico-cultural que abordaremos no decorrer do trabalho.

Na segunda parte, serão apresentados os Precursores da Psicologia Histórico Cultural; uma breve biografia dos autores referenciais desta pesquisa, L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. Leontiev e o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural. Este panorama histórico faz-se necessário para que possamos compreender qual era a situação social da Rússia pré-revolução, destacando os fundamentos ontológicos e sócio-culturais da obra de Vigotski, propondo reflexões sobre o indivíduo e seu desenvolvimento em sociedade.

Na terceira parte, será apresentada a perspectiva de desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural: os planos genéticos e a neuropsicologia de Luria.

Na quarta parte, será apresentado o percurso metodológico.

Na quinta parte, serão apresentadas as unidades de análise, os resultados e discussões.

Na sexta parte, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

1.1 Prerrogativas para discussão: o fracasso escolar e a medicalização

O Brasil é um país continental com riquezas de diversas ordens e problemas mensuravelmente importantes. No campo da educação as demandas vão desde materiais e insumos básicos, perpassando pela formação de professores, mas também recaindo-se em um contexto sócio-cultural de desigualdade e injustiça. Assim, há décadas a educação circula entre iniciativas esparças, exemplos isolados de sucesso e esforços no sentido de superar dados de avaliações internas e externas questionáveis, além da percepção diária de que poderia ser melhor.

1.2 Sobre o fracasso escolar

Dados selecionados pelo IBGE¹ apontam que, em 2017:

[...] a taxa de escolarização (proporção de estudantes em um grupo etário) das crianças de 0 a 5 anos aumentou em relação a 2016. Já na faixa de 6 a 14 anos a universalização já estava praticamente alcançada em 2016, com 99,2% de pessoas na escola. Apesar do amplo acesso à escola, a adequação entre a idade e a etapa de ensino frequentada, medida pela taxa ajustada de frequência escolar líquida (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) mostra que o atraso escolar tem início no ensino fundamental. Em 2017, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais. Nessa faixa etária, 1,3 milhão de pessoas estavam atrasadas e 113 mil estavam fora da escola. O atraso e a evasão se acentuam na etapa do ensino médio, que idealmente deveria ser cursada por pessoas de 15 a 17 anos.

Ou seja, são dados que, apesar de poderem ser questionados por vários argumentos, ainda assim mostram que existem dificuldades a serem superadas e os Ensinos Fundamental e Médio vêm sendo concluídos com defasagem. Na literatura podemos encontrar pesquisas que abordam diferentes constatações a respeito das causas desse “fracasso escolar” (PATTO, 1988; MOYSÉS, COLLARES, 2013; OLIVEIRA, 1999), podendo estas aludir sobre a natureza econômica, política, pedagógica, social, cultural, aspectos biológicos, psicológicos e étnicos que colocam o Brasil em uma situação delicada em relação aos índices de aprendizagem e consequentemente de desenvolvimento humano, social, político, econômico.

Patto (2005) entende que, para se compreender a questão do fracasso escolar, deve se considerar as transformações da estrutura social que o Brasil passou ao longo do tempo, incluindo a estrutura educacional, que atualmente, em nossa sociedade, se pauta no modo capitalista neoliberal. A autora ressalta ainda que, pode-se classificar as vertentes acerca do fracasso escolar como sendo de ordem intrínseca ou extrínseca à instituição escolar. Sobre a relação entre as dificuldades² de aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano, foco em que se situa o presente trabalho, Oliveira (1999) entende que:

Na medida em que a Psicologia se constituiu como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos

¹ Dados selecionados em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.html>> Acesso 20 de jun. de 2018.

² No presente trabalho, utilizaremos o termo dificuldade e não transtorno, as duas definições serão explicitadas no decorrer do trabalho.

educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade de aprender. A partir de então reduziu-se a explicação do fracasso escolar à capacidade de aprendizagem por parte do aluno, substituindo-se a preocupação em levar em conta no planejamento educacional as particularidades do processo de desenvolvimento infantil pela *ênfase em procedimentos psicométricos, que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas “supostas deficiências”*. Esse fato proporcionou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização, que o movimento também continha em sua origem (OLIVEIRA, 1999, p. 9, grifo nosso).

O destaque conferido pela autora citada relacionado com a localização do problema em um sujeito específico, o aluno, traz à tona e viabiliza que, um problema complexo possa ser analisado, medido, diagnosticado e, portanto, medicalizado. Sintonizando assim a educação do século XXI com os preceitos, reducionistas e mecanicistas, da ciência moderna. Sobre isso Moysés e Collares (2013) ressaltam:

[...] aprendizagem e comportamento; crianças e adolescentes, estes são os alvos preferenciais dos processos que buscam padronizar, normatizar, homogeneizar, controlar a vida. Processos que patologizam a vida. E nesses processos de medicalização, controle e judicialização da vida, um instrumento é fundamental: os laudos. Laudos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos etc, etc. Instrumento fundamental porque realiza a função de julgamento, condenação e sentença. Fundamental porque desvela o protagonismo dos profissionais, atuando de modo acrítico e quase em modo automático, em função de vários fatores, entre os quais devemos destacar a formação tecnicizada, regida pelo, e para o mercado (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 19).

A partir desta concepção, destaca-se a necessidade de se compreender o indivíduo como sendo essencialmente um ser social, entrelaçado em uma essência biológica, embora datado e situado historicamente. Contrariamente à exacerbação da perspectiva biológica, destaca-se a necessidade do reconhecimento de uma sociedade com valores e afetos cultivados no seio da cultura.

A vida reduzida apenas às questões biológicas abre espaço, portanto, para a patologização da vida e, conseqüentemente, a medicalização. E, quando questões sociais são reduzidas aos problemas e as soluções são direcionadas ao campo médico, “[...] a aprendizagem e os modos de ser e agir - campos de grande complexidade e diversidade” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 15) tornam-se alvos preferenciais do uso de medicamentos.

A partir das leituras realizadas, a presente autora identifica que, especificamente no campo da Educação, a medicalização vem assumindo um papel de “não questionamento”, de enquadramento em padrões ditos “normais”, que fogem à regra de crianças e adolescentes “domesticados”, estereotipados. Assim, percebe-se que a “camuflagem” dos problemas de aprendizagem vêm se tornando mais comuns no Brasil como forma de mascarar problemas educacionais contundentes, com uma formação docente deficitária, a precarização das condições gerais de ensino e uma instrução preparada cada vez mais para o “mercado de trabalho”, visando apenas os resultados esperados em números e levando em conta cada vez menos a preocupação com a formação social do indivíduo. O modelo escolar que copia o modelo industrial tem como foco o produto, o resultado e, quando os alunos - funcionários? - não correspondem ao esperado, são considerados como erro, como inadequado, como incapaz, como fracasso... E, se o modelo industrial visa lucro, cabe perguntar: a que visa a escola? Por que os alunos precisam ser comparados, como peças ou como funcionários que precisam se “encaixar” em um determinado modelo? E o que fazemos quando isso não acontece? O que está por trás de nossas concepções de fracasso escolar?

Na sociedade em que vivemos, a escola é, a princípio, a instituição apta para instigar a reflexão, a escola fornece os desafios cognitivos que tornam os alunos conscientes das perplexidades e encantamentos provocados pelo exercício do pensamento e pela aquisição de conhecimento (SILVA, 2011).

Compete à escola desenvolver ao máximo a capacidade de aprender de cada um, a sociedade precisa que a escola forme pessoas capazes de lidar com a realidade mutável, pessoas capazes de enfrentar desafios, de desenvolver diversos tipos de conhecimento, conscientes de seu pertencimento cultural e de sua responsabilidade pela construção de um mundo mais digno (Ibidem).

A educação escolar tem como atividade principal o processo de aquisição do conhecimento, concedendo ao aluno a possibilidade de apropriação do conhecimento historicamente construído, tornando possível a ascensão ao que é disponibilizado de forma imediata e prática. Sob a ótica de Lev Vigotski o aluno não é reconhecido como um sujeito apenas “recebedor” de práticas educacionais, percebido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas sim, com a consideração de que a origem de todo o seu comportamento é social, depende do entorno e das relações e não decorre de informações “inatas”. Para tanto, Vigotski (2001, p. 243) propõe que:

Nisso consiste o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica de fato de que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo.

Acordando com Oliveira (2000) e Moysés e Collares (2013), Vigotski entendia que o desenvolvimento deveria ser olhado prospectivamente, sendo importante destacar aqueles processos que já estão presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram; este fenômeno foi chamado pelo autor de Zona de Desenvolvimento Próxima ou Potencial (ZDP), entendida por ele como o domínio psicológico da constante transformação de nossos processos de aprendizagem. Tal perspectiva distancia-se da visão industrial de escola e de aluno, já mencionados anteriormente, ao reconhecer o processo e a formação subjetiva como condição da vida escolar. Oliveira pontua que:

[...] normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é “até onde a criança já chegou”, em termos de percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar os sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la *sozinha* [...] (OLIVEIRA, 2000, p. 13, *itálico da autora*).

Oliveira (2000) ainda ressalta que em termos de atuação pedagógica, essa postulação traz consigo a ideia de que o professor tem o papel de interferir ou promover a zona do próximo desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, explorando a pontencialidade de cada um, mediado pelo professor ou por outro aluno por exemplo. Sobre isso ainda diz que “[...] o único bom ensino, afirma Vigotski, é aquele que se adianta ao desenvolvimento [...]” (Ibidem, p. 13).

Vigotski e Luria, por sua vez, propuseram a importância do meio cultural e das relações sociais na definição de um percurso de desenvolvimento do indivíduo, não propondo uma pedagogia diretiva, autoritária (OLIVEIRA, 2000), mas sim “[...] a premência de uma escolarização à altura dos seus máximos alcances na vida de todos os indivíduos, independentemente da idade que tenham” (MARTINS, 2016, p. 14).

O interesse do aluno pelo conhecimento começa pela curiosidade despertada. Entendendo-se que o desejo de aprender deve ser estabelecido/construído nos processos de significação que só ocorrem por meio das relações sociais. Fazer o aluno pensar coloca-o no centro dos riscos do conhecimento, este aluno embarca em uma “aventura” do conhecimento, tentando entender, explicar, descobrir cada vez mais.

Discutir a questão do fracasso, do desempenho dos alunos em avaliações e do modo como a escola entende o desenvolvimento humano são formas de aproximação de um fenômeno importante que vem se constituindo em muitas escolas brasileiras, o aumento da prescrição de medicamentos a alunos (e professores).

1.3 Sobre a medicalização

Em meados de 2019, momento de escrita deste texto, duas reportagens, que se referem de alguma forma a esta temática, ganharam destaque na mídia e podem ser mencionadas aqui como exemplos da pertinência da discussão da temática aqui apresentada.

O primeiro caso trata-se da informação de que pais de crianças com autismo estavam usando um tratamento alternativo³, medicamentoso, ao que tudo indica sem orientação médica, para amenizar os sintomas da doença em seus filhos. O “medicamento” em questão é uma substância química chamada MMS⁴ (Mineral Miracle Solution, ou “Solução Mineral Milagrosa”), formada por dióxido de cloro, “[...] um alvejante potente que é criado ao se misturar clorito de sódio a ácido clorídrico. Na indústria, ele é usado para branquear a polpa da madeira destinada a fazer o papel, e há até um protocolo específico para lidar com ele devido à sua toxicidade”⁵. Os efeitos desse uso geraram muitos impactos na mídia e muita indignação de pais, educadores e, principalmente, dos profissionais da área da saúde, que entendiam o risco de se usar uma

³ OKUMURA, R. Mães acusam creche de dopar crianças no interior paulista; prefeitura abre investigação. **O Estado de São Paulo**, 23 de Maio de 2019. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,maes-acusam-creche-de-dopar-criancas-no-interior-paulista-prefeitura-abre-investigacao,70002839202>
https://www.jb.com.br/ciencia_e_tecnologia/2019/05/1001626-vendida-como-cura-milagrosa-para-autismo---mms--gera-alerta-entre-pais-e-governo.html

⁴ VERSOLATO M.; CANSIAN, N. Venda como cura milagrosa para autismo, ‘MMS’ gera alerta entre pais e governo. **Folha de São Paulo**, 26 de maio de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/05/vendida-como-cura-milagrosa-para-autismo-mms-gera-alerta-entre-pais-e-governo.shtml>

e MACHADO, S. Polícia Apura se crianças receberam remédio controlado em creche pública de Votuporanga, em SP. **Folha de São Paulo**, 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/policia-apura-se-criancas-receberam-remedio-controlado-em-creche-publica-em-votuporanga-sp.shtml>

⁵ WERNER, A. MMS cura autismo? **Revista Autismo**, 24 de Maio de 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/noticias/mms-cura-autismo-andrea-werner/>

substância sem controle ou eficácia comprovados como se fosse um “remédio milagroso” e colocando em risco a vida dessas crianças.

O segundo caso foi a divulgação de que uma creche do interior de São Paulo foi autuada por, supostamente, medicar as crianças com idades entre 4 meses e 5 anos. Após uma criança passar mal com vômitos, olhar disperso, corpo mole e desmaios, uma das mães procurou a polícia para registrar um boletim de ocorrência. Exames foram feitos com o material biológico da criança e seis meses depois, foi constatada a presença de Clonazepam⁶ no sangue e urina da criança.

Logo após a divulgação do laudo, outras mães procuraram o advogado responsável pela defesa da criança alegando que os filhos apresentavam os mesmos sintomas e que esses relatos existiam desde 2017.

Os dois casos relatados chocam por serem incomuns, por tratarem de crianças, de medicamentos que colocam em risco a vida dessas crianças, por envolverem pais e educadores, pessoas que deveriam cuidar como prerrogativa inicial, legal, humana. São apenas dois casos, mas, infelizmente é possível que haja outros dos quais não ficamos sabendo. E, o motivo desses casos iniciarem a discussão desta dissertação é que eles representam o desespero do não saber, ou de um saber deliberado e enganoso, que medica o comportamento ou o possível comportamento, relengando-se à função pedagógica de acolher e ajudar.

Colaço (2016) aponta alguns autores que trazem definições sobre o termo medicalização como o: “[...] processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas” (COLLARES; MOYSÉS, 1994⁷, p. 25 apud COLAÇO, 2016, p. 8). Diante desta conduta, o desenvolvimento humano acaba sendo pautado sob a ótica apenas mecanicista. A autora

⁶ Clonazepam: 1. INDICAÇÕES Distúrbio epiléptico Clonazepam está indicado isoladamente ou como adjuvante no tratamento das crises epiléticas mioclônicas, acinéticas, ausências típicas (pequeno mal), ausências atípicas (síndrome de Lennox-Gastaut). Clonazepam está indicado como medicação de segunda linha em espasmos infantis (Síndrome de West). Em crises epiléticas clônicas (grande mal), parciais simples, parciais complexas e tônico-clônico generalizadas secundárias, clonazepam está indicado como tratamento de terceira linha. Transtornos de ansiedade • Como ansiolítico em geral. • Distúrbio do pânico com ou sem agorafobia. • Fobia social. Transtornos do humor • Transtorno afetivo bipolar: tratamento da mania. • Depressão maior: como adjuvante de antidepressivos (depressão ansiosa e na fase inicial de tratamento). Emprego em síndromes psicóticas • Tratamento da acatisia. Tratamento da síndrome das pernas inquietas Tratamento da vertigem e sintomas relacionados à perturbação do equilíbrio: como náuseas, vômitos, pré-síncope ou síncope, quedas, zumbidos, hipoacusia, hipersensibilidade a sons, hiperacusia, plenitude aural, distúrbio da atenção auditiva, diplacusia. Tratamento da síndrome da boca ardente. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=8688542015&pIdAnexo=287645

¹ Acesso 02 de jul. de 2019.

⁷ MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

faz referência, também, ao sociólogo australiano Peter Conrad que já utilizava a terminologia “medicalização” na década de 1970 e, para ele, este termo,

[...] descreve um processo onde questões não-médicas se tornam e são tratadas como problemas médicos, geralmente como doenças ou distúrbios [e que] durante os anos de 1970 o termo Medicalização rastejou para dentro da literatura científica (CONRAD, 1992, p. 209, tradução da autora).

De modo mais comum, entretanto, abundam casos de crianças inquietas, em todas as faixas etárias, crianças dispersas, sem atenção, indisciplinadas, crianças diagnosticadas (rotuladas aos milhares) como tendo um Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Este “transtorno” sem dúvida é um dos mais comuns nas escolas e por isso foi o tema que mais apareceu em busca prévia durante elaboração desta pesquisa. Assim, o tema TDAH será parcialmente abordado neste trabalho, pois, os trabalhos analisados trazem esta concepção como premissa para as ações medicamentosas no ambiente escolar.

Colaço (2016, p. 10, *italico nosso*) nos traz um panorama sobre o TDAH no Brasil:

O TDAH tem suas características e critérios diagnósticos apresentados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), atualmente em sua 5ª edição e publicado pela American Psiquiatria Association. O TDAH, no DSM-V, traz uma incidência do transtorno de 5% em crianças e 2,5% em adultos e o tratamento mais frequente é, atualmente, o uso do Metilfenidato, mais conhecido pelo nome comercial Ritalina. Sobre o uso do Metilfenidato no Brasil, o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM), *estima que entre os anos de 2000 e 2011 o uso aumentou em 3.200%, colocando o Brasil como o segundo país no mundo que mais consome o medicamento, atrás apenas dos Estados Unidos.*

Segundo o Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde⁸, o número de indivíduos com diagnóstico de TDAH vem aumentando nos últimos anos. Estudos epidemiológicos relatam que essa variação encontra-se entre 3% e 16%, sendo as diferenças causadas por critérios metodológicos, diagnósticos e perfil da amostra. No Brasil, as estimativas de prevalência de TDAH em crianças e adolescentes também variam amplamente, com valores entre 0,9% e 26,8%. Nos Estados Unidos, estima-se que esse transtorno afete pelo menos 5 milhões de crianças com idades entre 4 e 17 anos.

⁸ BRATS. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde**, Ano VII, n. 23, mar. De 2014. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+%28BRATS%29+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187> Acesso 13 de mai. de 2019.

Segundo Jafferian e Barone (2015, p. 119, *itálico do autor*),

Atualmente, como observam Leonardi et al., o TDAH é o transtorno psiquiátrico mais comum na infância, *"cuja prevalência situa-se entre 3% a 13% em crianças com idade escolar, sendo mais frequente em membros do sexo masculino"*. Segundo os mesmos autores, o TDAH se caracteriza por desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade e, por isso, é um dos principais problemas observados na criança no processo pedagógico nos últimos dez anos.

Os autores esclarecem que,

Desde o DSM-II, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM, 2ª edição, desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), começou a se falar em hiperatividade, e na época, como era vigente a hipótese do transtorno da Disfunção Cerebral Mínima (DCM), o mesmo foi classificado pela primeira vez nesse manual como “Reação Hiperkinética da Infância”, enfatizando o papel da Hiperatividade na DCM. Na 3ª edição do DSM10, o DSM-III, surge o termo Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA), e na 4ª edição, o DSM-IV, foram separados os critérios de déficit de atenção dos critérios de hiperatividade e impulsividade, e o distúrbio foi caracterizado como transtorno. Recentemente, na 5ª edição do DSM12, o DSM-V, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) usou o termo ADHD (TDAH em português), como denominação dos “distúrbios de comportamento”, tendo em vista que as diretrizes diagnósticas americanas, após várias revisões de estudos a este respeito, denominaram o TDAH como um transtorno que parece provocar uma alteração no comportamento e na capacidade de manter a atenção. Desse modo, não se trata de uma disfunção (Ibidem, p. 120).

Segundo Feitosa, Del Prette e Matos (2006, p. 35), o critério recomendado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4.ª edição):

Os Transtornos da Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência [...]. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo (DSM-IV⁹, p.46).

⁹ “O DSM-IV é um sistema diagnóstico e estatístico de classificação dos transtornos mentais, segundo o modelo categorial, destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria” (BOTTI et al., 2011).

De todo modo, o conceito de aprendizagem também pode ser discutido, pois, de acordo com Tuleski e Eidt (2007), a aprendizagem é um processo de apropriação da experiência produzida historicamente pela humanidade. Vigotski (1999) destaca que as Funções Psicológicas Superiores também se desenvolvem por meio de conhecimentos transmitidos historicamente, e que para a apropriação destes conceitos, a criança precisa da mediação de signos e de indivíduos mais evoluídos culturalmente.

De acordo com Tuleski e Eidt (2007), o uso da linguagem é um dos signos mais importantes para o desenvolvimento psicológico da criança. Assim, reportar-se ao ambiente de ensino - aprendizagem de um aluno - significa considerar todo seu entorno, como: a política da escola, a proposta pedagógica, o contexto familiar, questões nutricionais, culturais, sociais dentre outros fatores. Entende-se assim, que a responsabilidade que recai sobre o aluno que não consegue aprender, pode ter outras variáveis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e não apenas o aluno como o protagonista da dificuldade.

Segundo Tuleski (2007, p. 533), “[...] pode-se afirmar que a disfunção neurológica é a característica fundamental que diferencia crianças com distúrbio de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem” (ROCHA, 2004¹⁰ apud TULESKI; EIDT, 2007, p. 533). Por meio de tal definição, entende-se que a dificuldade de aprendizagem não está relacionada apenas a fatores biológicos.

Para Siegel (1989a¹¹; 1989b¹²) (apud, FEITOSA, DEL PRETTE, MATOS, 2006, p. 35):

[...] alunos com dificuldades de aprendizagem têm sua inteligência avaliada por meio de testes que acessam exactamente as habilidades acadêmicas que não possuem bem desenvolvidas e que são necessárias ao sucesso em testes de QI.

Nesse sentido, explica Feitosa, Del Prette e Matos (2006, p. 36):

[...] o QI rebaixado apenas revelaria que certas habilidades ainda não teriam sido aprendidas, principalmente pela ausência de adequadas experiências com o meio, sem que isso implique em menor inteligência ou menor potencial para a aprendizagem.

¹⁰ ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Edcolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

¹¹ SIEGEL, L. S. IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n. 8, p. 469-478, 1989a.

¹² SIEGEL, L. S. Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n. 10, p. 514, 518, 1989b.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as dificuldades de aprendizagem devem ser consideradas dentro de um *continuum* ou escala de intensidade ou gravidade, recebendo intervenção pedagógica numa linha de ação flexível, incluindo a adaptação curricular.

O transtorno de atenção associado à hiperatividade se configura como uma patologia que precisa ser tratada e medicada, no intuito de melhorar seu desempenho escolar. Mas, pouco se questiona sobre o processo de ensino-aprendizagem ou sobre a formação despendida aos docentes, que hoje se veem constrangidos por uma atmosfera cultural pouco reflexiva. Além do mais, que prioriza a circulação e o consumo de materiais pedagógicos padronizados pelo mercado, recentemente ofertados mediante o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em detrimento dos processos formativos presenciais e mais interativos e sociais (FAIRCLOUGH, 1992).

A relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é, assim, amparada pela própria descrição do transtorno e do tratamento, ofertado especialmente no chamado período de escolarização, o que torna necessária a busca pela compreensão do que acontece com essas crianças na escola. Afinal, “[...] elas estão acorrentadas por um sistema educacional cada vez mais incapaz de acolher devidamente a subjetividade humana em sua singularidade, pois se trata de um sistema aprisionado pelas atuais demandas da sociedade neoliberal” (SORBARA, 2016, p. 45).

Educar e ensinar dentro das relações sociais é prática diária e condição da formação humana. Entre gestos, falas cotidianas e sistematização como consequência da vida, vamos nos formando e nos transformando por meio das relações sociais. Este processo, principalmente a partir do século XVII, vem ganhando um formato que dista da vivência e se consolida em tempos, processos, sistemáticas, currículos, espaços cada vez mais organizados. Este re-desenho surge de novos formatos sociais, econômicos e culturais. Surge no bojo de uma sociedade marcada pela classificação, pela criação das instituições e, dentre elas, pela criação da escola.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas e metodológicas deste trabalho, será apresentado o referencial teórico apontando os itens: contexto histórico da Rússia pré-revolução e os pressupostos marxistas. Faz-se necessário a exposição deste cenário para que possamos identificar o momento histórico pelo qual a Rússia passava no surgimento desta nova Psicologia que abordaremos no decorrer do trabalho, o fracasso escolar e a medicalização.

Refletindo sobre as palavras de Hegel (1997, p. XXXVII) “[...] o que se refere aos indivíduos, cada um é filho do seu tempo [...]”, e nós hoje, ainda somos fruto de um tempo que não é linear, somos constituídos pela trama tecida dos acontecimentos do século passado em um país distante. Tentamos entender nossa realidade sob os olhares de Marx, Vigotski, Luria, que viveram outra realidade. Então por que hoje os resgatamos? Por que esta história é importante? Como nossa perspectiva é histórico-cultural não há como estudar a Psicologia sem estudar uma concepção de homem situado historicamente, tantas vezes destacado pelo pressuposto teórico deste trabalho.

2.2 O contexto histórico da Rússia

Após o marco do início da Revolução Industrial na França no século XVIII, muitos países transformaram-se completamente em um curto período de tempo. Na Europa os países passavam do modelo feudalista e campesino para o industrial e a Rússia czarista, segundo Benedini (2015), era considerada uma das mais atrasadas dentre as potências europeias, sendo que até meados do século XX o país ainda mantinha uma monarquia absolutista. Uma população massiva de servos, a nobreza concentrando poder e riqueza e o Estado, uma poderosa autocracia, este era o cenário russo do século XIX que vinha obedecendo a um sistema feudal desde meados dos anos 1300. Reis Filho (2003, p. 24) faz o seguinte apontamento acerca da época:

Sob o comando do czar Alexandre II, desde 1848 funcionavam comissões secretas para pensar a questão da servidão, considerada o nó maior que prendia a Rússia ao passado, um entrave ao desenvolvimento econômico e social, uma chaga moral, envenenando e tornando miseráveis as relações sociais. Desenvolvendo a partir do século XVII, a servidão teve um percurso próprio no império russo. A cada impulso modernizante, ao longo dos séculos XVII e XVIII (reformas de Pedro, o Grande, e de Catarina II), o sistema longo de se abalar ganhava corpo e raízes.

Baseado no livro *A história da Revolução russa*, Trotsky (2017) destaca a lentidão a qual a Rússia se desenvolveu, com uma economia obsoleta, um baixo nível cultural e uma estrutura social arcaica, descreve o autor:

Tanto pela sua história quanto pela vida social, e não somente devido a sua posição geográfica, a Rússia ocupava, entre a Europa e a Ásia, uma situação intermediária. Diferenciava-se do Ocidente, europeu, mas também diferia do Oriente, asiático, embora aproximando-se em alguns períodos, em vários aspectos, ora de um ora de outro. O Oriente impôs o jugo tártaro, que entrou como elemento importante na edificação do Estado russo. O Ocidente era um inimigo ainda mais temível que o Oriente, ao mesmo tempo que um mestre. Não foi possível formar-se a Rússia segundo os moldes do Oriente, compelida como estava em acomodar-se à pressão militar e econômica do Ocidente. A existência do feudalismo na Rússia, negada pelos antigos historiadores, pode ser considerada como incontestavelmente demonstrada pelos estudos mais recentes. Ainda melhor: os elementos essenciais do feudalismo na Rússia eram os mesmos existentes no Ocidente (TROTSKI, 2017, p. 32).

Ainda de acordo com Trotsky (2017), longas discussões científicas foram necessárias para que fosse demonstrada a existência de um período feudal na Rússia. Essas discussões trouxeram também, a prova de que “a história da Revolução Russa nasceu prematuramente”, revelando formas indefinidas e carentes quanto aos marcos de sua cultura, sendo assim, um país atrasado assimilaria, com facilidade, os êxitos materiais e ideológicos de países supostamente desenvolvidos.

Para Gomes (2012), a autocracia imperial russa que teve início em meados de 1300, manteve-se por séculos até a revolução em 1917, com a queda do último czar, Nicolau II, que assumiu em 1894. Na base da sociedade russa, trabalhando a terra e vivendo dela, existia uma imensa massa de milhões de camponeses, povoando pequenas aldeias organizadas em comunas agrárias. Esta era uma constituição antiga, a qual os membros possuíam um direito hereditário de integrá-la, trabalhando sob a forma de mão de obra familiar e redistribuindo a terra conforme as necessidades, a comuna segundo Gomes (2012, p. 43) era definida como:

[...] uma instituição peculiar da Rússia, que podia ser uma comunidade agrícola florestal, em que a família era a unidade produtiva, ou uma organização administrativa e fiscal dependente do Estado. As terras legalmente, pertenciam ao czar, mas estas comunas distribuíam lotes aos camponeses para o trabalho coletivo. A força desta instituição e do campesinato russo atraiu a atenção de socialistas de dentro e fora da Rússia. A existência da comuna estava vinculada à servidão, pois esta, apesar de estar ligada a vida popular, redistribuía as terras conforme as

disponibilidades e era responsável pela arrecadação do imposto imperial.

Ou seja, a organização social da época mostrava que, apesar da aparente propriedade da terra, esta, contudo, era pertencente ao Czar. Nesse sentido, havia ainda uma organização com donos/proprietários e não donos/**servos**, termo que, para Tragtenberg (2007, p. 10) seria “[...] o mesmo que designa escravo, entendido como uma classe que está submetida à vontade de seu dono, o qual podia até trasladá-lo a outras regiões”.

Segundo Reis Filho (2003), apesar de suas grandes extensões de terras cultivadas, as condições de produção nada modernas e o sistema social pouco desenvolvido, a Rússia tinha uma produção agrária muito atrasada e ineficaz, pois mais da metade das famílias camponesas possuíam menos do que o considerado mínimo para sobreviver. A população camponesa russa vivia em condições difíceis, sujeitos a doenças e fome e inseguras quanto à posse das pequenas propriedades. Além disso, “[...] as populações constituíam um autêntico mosaico de povos e religiões” (Ibidem, p. 16).

Gomes (2012) também ressalta que a Rússia continuava sendo predominantemente agrária e o país então inicia o século XX com fortes tensões devido à entrada das fábricas e empreendimentos econômicos sofisticados, mas que contrastavam com as condições de trabalho que seguiam lamentáveis, ao mesmo tempo, em que o país passava por uma grande expansão demográfica. Segundo as literaturas consultadas, a Rússia do início do século XX passou por inúmeras revoluções que promoveram também grandes adversidades sociais. Reis Filho (2003) nos instiga a pensar sobre a pressão vivida pelos operários àquela época, descrevendo um cenário no qual os operários descontentes com a forma de vida precária proposta pelo czar Nicolau II, começaram a se rebelar. Segundo o autor “[...] progresso e atraso em doses tão desproporcionais constituíam uma perigosa mistura de arrogância e de ressentimento. Segundo as circunstâncias, a combinação poderia gerar explosões imprevisíveis” (Ibidem, p. 33).

Gomes (2012) reitera que em um domingo de inverno (o domingo sangrento), em nove de janeiro de 1905, uma manifestação popular se dirigiu à sede do governo, no palácio de inverno do Czar Nicolau II em São Petersburgo. Os súditos foram reivindicar melhorias nas condições de trabalho e maior representatividade dentro do governo, mas o czar não os recebeu, e sua tropa atirou contra a multidão fazendo dezenas de mortos. Um massacre que logo gerou indignação e revolta, dando início à primeira Revolução Russa da contemporaneidade.

Durante o ano de 1905, greves e manifestações se espalharam pelo país, segundo Reis Filho (2003, p. 42) “[...] o povo exigia a realização do programa político e social que marcara as últimas décadas da história da social-democracia na Europa ocidental: liberdades políticas e sindicais, previdência social, condições dignas de vida e de trabalho”. Ferro (1974) explica que, mais uma vez, o império do czar se viu desestabilizado diante das crises provenientes das guerras que se envolveu.

Em 1917 os bolcheviques¹³ tomaram o poder e foi assim constituído um governo provisório sob o comando de Aleksander Kerenski¹⁴, que substituiu o czar Nicolau II e logo em seguida Kerenski foi deposto por Lenin. A Revolução de 1917 pôs fim à hegemonia política da burguesia, desprezando sua base econômica, a propriedade privada dos meios de produção e mudou o sistema de propriedade presente, contudo, não teve força suficiente para alterar as relações de produção autoritárias que caracterizavam uma sociedade dividida em classes. Tragtenberg (2007, p. 6) explica este novo momento vivido pela URSS:

Estabelece-se o regime de Lenin-Trotsky. A aliança entre eles deu-se no processo da Revolução, quando Lenin abandona a tese da ditadura democrática de operários e camponeses que seria exercida por um governo provisório para substituir a autocracia czarista. Lenin pregava uma aliança de partidos entre os socialdemocratas e os socialistas revolucionários, que representavam o interesse das “classes inferiores”. Tratava-se de uma democracia camponesa, sustentada pelo proletariado urbano e dinamizada por um governo reformador.

Tragtenberg (2007) reforça a ideia de que a Revolução Russa se deu em parte devido às péssimas condições de vida da maioria da população, segundo ele, o que emergia desta revolução era a esperança de se construir uma nova sociedade.

Kotkin (2017) entende que a política é moldada por forças sociais e pelas ações das massas, mas a política não se reduz apenas ao social, em suas palavras o novo líder Stalin, que sucedeu a Lenin após sua morte em janeiro de 1924, de forma

[...] brutal, engenhosa, incansável construiu uma ditadura pessoal dentro da ditadura bolchevique. Depois, iniciou e levou a cabo uma reconstrução socialista sangrenta de todo antigo império, comandou uma vitória na maior guerra da história da humanidade e levou a União Soviética ao epicentro das questões globais (KOTKIN, 2017, p. 3).

¹³ Palavra da língua russa, que significa "maioritário". Assim foram chamados os integrantes da facção do Partido Operário Social-Democrata Russo liderada por Lenin (GOMES, 2012).

¹⁴Alexander Fyodorovich Kerensky (1881 - 1970) foi um político social democrata e advogado, foi o segundo e último primeiro-ministro do Governo Provisório Russo, exercendo o cargo entre 21 de julho e 8 de novembro de 1917 (GRANT, 2018).

O filósofo húngaro Georg Lukács aponta sua visão sobre a ascensão de Stálin ao poder:

Após a morte de Lênin, terminara o período das guerras civis e das intervenções estrangeiras, o atraso econômico e cultural aparecia como obstáculo difícil de ser superado numa reconstrução do país que devia ser, ao mesmo tempo, edificação do socialismo e proteção contra qualquer tentativa de restauração capitalista. Com a morte de Lênin, naturalmente, as dificuldades internas no partido aumentaram bastante. Já que a onda revolucionária que se tinha desencadeado em 1917 passara sem instaurar uma ditadura do proletariado estável também em outros países, era preciso enfrentar resolutamente o problema da construção do socialismo em um só país (que era um país atrasado). Neste período Stálin se revelou um estadista notável e que via longe. Sua enérgica defesa da nova teoria leninista quanto à possibilidade do socialismo em um só país, contra os ataques sobretudo de Trotski, representou, como não se pode deixar de reconhecer hoje, a salvação da revolução soviética. É impossível fazer justiça histórica a Stálin sem considerar deste ponto de vista a luta de tendências havida no partido comunista (LUKÁCS, 1978, p. 2).

Da revolta da população aos combates em praça pública, a Rússia do início do século gestou mais do que os desejos de uma nova sociedade, neste período surgem os personagens de uma Psicologia que vai marcar, cem anos depois, a educação no Brasil, os modos de relação na escola, as concepções de sujeito, de mundo, de desenvolvimento humano.

Assim, o pequeno percurso histórico aqui apresentado, teve como intuito mostrar sucintamente, quão profunda as revoluções e guerras daquele país se alicerçaram sobre as relações sociais da Rússia e impactaram não só aquele país, como diversos outros pelo mundo.

A seguir, na descrição dos pressupostos marxistas, voltamos o olhar para as bases da Psicologia Histórico Cultural, buscando o resgate da teoria marxista que segue pertinente no século XXI. Perspectiva que, no campo educacional e social, condiciona que se entenda as produções e relações a partir do meio no qual estamos inseridos. Assim, a perspectiva de desenvolvimento individual por meio do outro, do trabalho e das relações sociais, nos aproxima desta visão de homem historicamente situado no tempo e espaço.

2.3 Pressupostos marxistas

Ao destacarmos acima um pregresso histórico da Rússia muitas ‘outras histórias’ ficam ausentes de nosso breve relato. De todo modo, ao se falar nesse período, não é possível deixar de lado um importante estudioso que teve papel fundamental nos

desdobramentos da história russa e de nosso trabalho no campo da Psicologia e da Educação. Segundo Pires (1997), Karl Marx nasceu em 1818 em uma família de classe média na cidade de *Tréves* na Prússia (atualmente Alemanha). Foi filósofo, economista, jornalista e militante político e não foi o primeiro socialista moderno. Kotkin (2017, p. 38) explica que:

O termo “socialismo” data à década de 1830, com o britânico Robert Owen (1771 – 1858) com o intuito de criar uma comunidade modelo para seus empregados, com pagamento de salários mais altos, redução das horas de trabalho, construção de escolas e moradias da empresa. Socialistas franceses também sonhavam com uma sociedade nova que iria além das condições sociais.

O autor ainda descreve que em 1867, Marx publicou o primeiro volume do livro *Capital* no qual pressupôs que todo valor era criado pelo trabalho humano, porém o capital se concentrava cada vez menos nas mãos do trabalhador, inibindo seu desenvolvimento. E completa seu pensamento citando a argumentação de Marx em relação à dialética proposta por Hegel:

A revisão do pensamento socialista francês (Fourier, Saint-Simon) e da economia política britânica (Ricardo, Smith) feita por Marx, repousava sobre o que o filósofo idealista Georg Wilhelm Hegel chamara de dialética, isto é, em uma lógica supostamente intrínseca de contradições segundo a qual as formas entravam em choque com seus opostos, de tal modo que o progresso histórico era alcançado por meio da negação de transcendência (*Aufhebung*)¹⁵. Assim o capitalismo devido às suas contradições internas, daria lugar dialeticamente ao socialismo. Mais amplamente, Marx argumentou que a história avançava em estágios – feudalismo, capitalismo, socialismo e comunismo (quando tudo seria abundante) - e que o motor decisivo eram as classes (KOTKIN, 2017, p. 39).

Kotkin (2017) destaca ainda que para Marx, o proletariado viria a ser o condutor da razão universal de Hegel, uma suposta “classe universal” sendo seus sofrimentos universais, não pelo fato do trabalhador exercer suas funções dentro de uma fábrica, mas por ser uma vítima que se transformava em uma providência divina.

Vasconcelos (2014) faz a seguinte colocação sobre a dialética proposta por Georg Wilhelm Hegel:

Segundo o filósofo de *Tréves*, a grandeza de Hegel consiste em ter destacado a dialética do movimento da história. Contudo, sua fraqueza

¹⁵ Termo da língua alemã utilizado por Hegel para indicar o procedimento dialético, pois essa palavra significa separar e conservar ao mesmo tempo (VASCONCELOS, 2014, p. 2).

foi ter reduzido o homem ao espírito, à consciência, ao pensamento. Desse modo, ele põe em evidência apenas a forma abstrata do movimento dialético. O pensamento de Hegel captou o movimento dialético, mas reduziu-o a um movimento abstrato. De acordo com Marx, a atitude de Hegel é uma forma mistificadora da dialética (VASCONCELOS, 2014, p. 2).

O autor ainda considera que na concepção marxista, a principal limitação da teoria hegeliana foi conceber a contradição responsável pela geração do movimento como um produto apenas do espírito, da ideia. Marx, por sua vez, diferia do pensamento de Hegel quando sua concepção fazia tudo derivar da ideia absoluta. Marx defendia que a consciência, o pensamento, a ideia são apenas reflexos da realidade material e explicava a relação do indivíduo com o meio que está inserido:

Para Marx, o homem é o conjunto de suas relações sociais. Essa visão é marcada pela harmonia entre forças produtivas e relações de produção; isto é, harmonia entre indivíduo enquanto pessoa e indivíduo enquanto membro de uma classe. Para ele, a divisão do trabalho leva à separação entre indivíduo enquanto pessoa (voltado para os interesses privados) e indivíduo enquanto membro de uma classe (voltado para os interesses coletivos) (Ibidem, p. 8).

Marx defendia que as forças produtivas determinam as relações sociais. Para ele, a extinção do conflito entre indivíduo e sociedade, somente aconteceria pela dominação do indivíduo sobre suas relações sociais. A dialética, sob sua ótica, cumpre o papel da relação entre homem e objeto, justificando com isso, o modo como o indivíduo vai se desenvolver por meio desta conexão, não apenas mediada pelo trabalho, mas sim, por meio de qualquer relação social (VASCONCELOS, 2014).

Pires (1997) enfatiza que a dialética aparece no pensamento de Marx como uma alternativa para a dicotomia entre o sujeito e o objeto. Entretanto, o termo dialética surgiu muito antes de Marx:

Em suas primeiras versões a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a *arte do diálogo*, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade entre os iguais. No entanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a. C. 428 a. C. Para este a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. (Ibidem, p. 84)

Konder por sua vez, pondera que:

[...] a base da compreensão da dialética, a contraditoriedade e movimento do mundo, estava presente na elaboração científica de vários pensadores. A ideia de Copérnico de que a terra não é imóvel; o movimento como condição natural dos corpos de Galileu e Descartes; e os *corpos caem* de Newton foram contribuições importantes para a elaboração do método dialético [...] (KONDER, 1981¹⁶ apud PIRES, 1997, p. 85).

O método materialista histórico dialético de Marx pode ser entendido como o método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis¹⁷. Marx não faz apenas uma análise crítica das ideias e teorias de seu tempo, podemos dizer que sua teoria versa sobre as relações sociais (VASCONCELOS, 2014).

Para Politzer (1986), a definição do termo dialética para Marx, divide-se em quatro leis:

1º lei - A mudança dialética - pressupõe que nada fica onde está, nada permanece o que é, tudo está em constante movimento relacionando-se com diferentes fatores. Para a dialética não há nada definido, absoluto, se há um passado e um futuro, nada escapa aos movimentos, à mudança;

2º lei – A ação recíproca - definida como fruto de desencadeamento de processos. Tudo vai sendo questionado com base no tema principal. O desenvolvimento é histórico e em espiral, e este desenvolvimento considera sempre a relação espaço/tempo;

3º lei – A contradição - as coisas não são eternas, a dialética constata a mudança, as coisas mudam porque contém em si mesma a contradição;

4º lei – A transformação da quantidade em qualidade ou lei do progresso por saltos - é a aplicação da dialética dentro de uma perspectiva histórica. Teoria chamada de reformista, que se deve essencialmente à mudança da sociedade.

Ainda de acordo com Politzer (1979), o filósofo alemão Hegel, tratou da elaboração da dialética como um método, desenvolvendo o princípio da contrariedade afirmando que uma coisa “é e não é” ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Essa é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade.

¹⁶ KONDER, L. Hegel, a razão quase enlouquecida. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

¹⁷ O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como a prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – prática aliada à teoria (PIRES 1997, p. 86).

Marx teve uma parceria de sucesso com Engels, não apenas uma relação profissional, que compartilhavam das mesmas ideias, mas também partilharam uma forte amizade.

Segundo Volovoi e Lapchiná¹⁸ (2016), Friedrich Engels nasceu em 28 de novembro de 1820 em *Barmen* na Prússia, em uma família de industriais, seu pai acreditava que o filho deveria trabalhar nas fábricas que dispunham, Engels, por sua vez, indignou-se com as condições de trabalho da classe operária e sob um sentimento de justiça, tomou partido desta classe, despertando a fúria da burguesia. Volovoi e Lapchiná (2016) ainda destacam que em 1842 Engels muda-se para Manchester na Inglaterra, a fim de trabalhar no escritório de uma das fábricas de sua família, ali o jovem sente-se indignado com a ostentação dos detentores do poder, e as péssimas condições de trabalho dos operários, assim, Engels escreveu alguns artigos que evidenciava sua vertente socialista, escreve então o livro *A Situação da Classe Operária na Inglaterra*, visitou a França a fim de conhecer Karl Marx, o qual já tinha conhecimento de seu pensamento socialista, neste encontro os dois perceberam que suas ideias eram compatíveis quanto à situação da classe operária.

Algumas obras foram escritas por Marx e Engels em conjunto como: *A Ideologia Alemã* (1845); *Manifesto do Partido Comunista* (1848), dentre outras.

Propondo uma conexão dentro do contexto da divisão do trabalho, Marx e Engels (2010) apresentaram a temática da consciência no livro *A ideologia alemã*, conduzindo o seguinte pensamento:

A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal (religião natural). Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marca para o homem a tomada de consciência de que vive efetivamente em sociedade. Este como é tão animal como a própria vida social nesta fase; trata-se de uma simples consciência gregária e, neste aspecto, o homem distingue-se do carneiro pelo simples fato de a consciência substituir nele o instinto ou de o seu

¹⁸ Dmitri Volovoi é doutor em Economia e jornalista, colaborador do jornal Pravda, Guenrieta Lapchiná é economista, ao passearem no Jardim de Alexandre, do Kremlin de Moscovo, ficaram interessados nos nomes gravados na pedra de um obelisco. Não foi nada fácil encontrar informação completa sobre cada pessoa ali referida. Assim, as pesquisas minuciosas converteram-se em um trabalho científico profundo, que culminou com a publicação de um livro editado, em 1980, em língua russa e, mais tarde, em inglês. Disponível em: <<http://pcb.org.br>> Acesso: 16 de maio de 2018.

instinto ser um instinto consciente (MARX; ENGELS, 1933/2010 p. 16).

Marx e Engels (2010), ainda afirmam que esta consciência gregária ou dita tribal, desenvolve-se devido ao aumento da produtividade, das necessidades e da população, a divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se assume uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir disso, a consciência pode imputar algo mais do que a consciência da prática existente, que representa na verdade, qualquer coisa sem representar algo de real.

O trabalho conjunto entre Marx e Engels (2010), produziu a emergência de diversos temas desde aquela época fundamentais para compreensão das relações sociais, das relações de poder e das diferentes formas de constituição humana. E, é nas relações sociais constituídas pelas novas formas de trabalho que Marx e Engels se encontram e criam um conjunto de pressupostos que ajudaria a compreender o conceito social.

Em meio a Revolução Industrial que surge na Europa entre 1700 e 1800 e o surgimento das máquinas, os camponeses migraram para as cidades e foram trabalhar nas fábricas formando assim uma nova classe social: o proletariado. Com isso, Barros (2011) expõe o pensamento de Marx sobre esta nova formação social da seguinte forma:

Marx acreditava, ou ao menos demonstra acreditar, que o proletariado tinha por missão de classe conduzir a história ao advento do socialismo. Este momento que se conduziria ao último dos antagonismos de classe – aquele que opunha burguesia e proletariado – é compreendido como o momento supremo que ao mesmo tempo resume toda a história anterior e corresponde ao seu término, que corresponderia à própria implantação da sociedade sem classes (...) com o fim dos antagonismos de classe encerra-se na verdade a “pré-história da humanidade”. Com o socialismo instalado definitivamente por todo o mundo humano, dirá Marx, é que se inicia a verdadeira história. De todo modo, esta é a história (ou a “pré-história”) para Marx: um grande processo dialético que se inicia com a progressiva tomada de posse da natureza e que se encerra com o socialismo (o último dos “modos de produção”) e com o fim definitivo dos antagonismos de classe (Ibidem, p. 227).

A principal obra de Marx *O Capital* discorre sobre o estudo do regime econômico da sociedade moderna, da sociedade capitalista, para tanto, Lenin (1913, p. 5) diz:

[...] as tempestuosas revoluções que acompanharam toda a Europa, a queda do feudalismo, da servidão, mostravam cada vez com maior clareza que a luta de classes era a base e a força motriz de todo o desenvolvimento. Nenhuma vitória da liberdade política sobre a classe feudal foi alcançada sem uma resistência desesperada. Nenhum país capitalista se formou sobre uma base mais ou menos livre, mais ou menos democrática, sem uma luta de morte entre as diversas classes da

sociedade capitalista. O gênio de Marx está em ter sido o primeiro a ter sabido deduzir daí a conclusão implícita na história universal e em tê-la aplicado consequentemente. Tal conclusão é a doutrina da luta de classes [...].

Sob a ótica de Marx, o trabalho, é a característica essencial do homem, e é o que o difere dos outros animais, “[...] é pelo trabalho que o homem constrói e transforma a si e a sociedade buscando satisfazer suas necessidades, que se transformam no decorrer do processo histórico” (FITTIPALDI, 2006, p. 75).

Ciavatta (2009) explica que o conceito elaborado por Marx sobre o valor de uso presente na mercadoria são os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, são as diversas formas de usar as coisas, que geram cultura e sociabilidade. Neste pensamento, a autora expõe:

Historicamente, o ser humano utiliza-se dos bens da natureza por intermédio do trabalho e, assim, produz os meios de sobrevivência e conhecimento. No entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente. É o caso das sociedades antigas e suas formas servis e escravistas, e das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas (CIAVATTA, 2009, p.1).

Marx morreu em 1883 sem ter a oportunidade de conhecer os grandes avanços das ciências, o desenvolvimento de tecnologias, da eletrônica, da genética, da engenharia, por exemplo, progressos que ofereceram ao sistema capitalista espaços de exploração antes jamais imaginados. À sua época, predominava o capital industrial, no século XXI predomina o capital financeiro.

Organizando o pensamento diante das leituras realizadas, entendemos que Marx, em sua obra descreve, quase que como uma “premonição”, o processo de globalização que presenciamos hoje, o capitalismo é capaz de promover uma mudança em tudo que toca, transformando inclusive qualidades como virtude, amor, opinião, consciência em mercadoria. De certa forma, o indivíduo continua sendo escravo neste século e quem o escraviza é o sistema capitalista, que promove cada vez mais o individualismo e cada vez menos o contato social.

O filósofo Byung-Chul Han¹⁹ (GELI, 2018) dialogando com a ideia acima, expõe sua opinião acerca da “cultura dos iguais”, e propõe sua visão sobre a sociedade contemporânea entendendo que os indivíduos se “auto exploram” a todo tempo e sentem

¹⁹ Artigo publicado na versão digital do jornal El País, escrito por Carles Geli, trazendo o filósofo sul coreano Byung-Chul Han, que se destaca por analisar a sociedade contemporânea discorrendo sobre o hiperconsumo atual no mundo cada vez mais globalizado (GELI, 2018).

“pavor” do outro, do que é diferente. Defende também, que as pessoas, na ânsia de serem diferentes, acabam produzindo “mais do mesmo”, este pensamento culmina com um sistema de “diferenças comercializáveis”. O filósofo Han conclui seu pensamento dizendo: “[...] Quanto mais iguais são as pessoas, mais aumenta a produção; essa é a lógica atual; o capital precisa que todos sejamos iguais, até mesmo os turistas; o neoliberalismo não funcionaria se as pessoas fossem diferentes” (GELI, 2018, s/p).

Os pressupostos marxistas aqui apresentados têm como finalidade compreender as bases da formação da Psicologia Histórico Cultural proposta por Vigotski e seus principais colaboradores, Luria e Leontiev, cada um com sua contribuição para que a Psicologia soviética do início do século XX fosse fundamentada no método materialista histórico dialético de Marx.

Vigotski (1991) acentua que se deve buscar nos atributos do marxismo o método para a construção de uma ciência que possibilite investigar o psiquismo humano e não considerar que o marxismo trará a solução do problema da psique. É com esta concepção que Duarte (2003) explica que a construção da “Psicologia Marxista” era vista por Vigotski como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica,

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. (DUARTE, p. 40, 2003)

Considerando o objetivo principal da presente pesquisa, destacamos as relações sociais presentes na obra de Marx, como essenciais para se compreender como o indivíduo precisa do outro para se desenvolver.

Trazer a perspectiva Histórico Cultural como base de desenvolvimento individual, torna-se pertinente, pois esta visão resgata o valor do outro, a importância de conseguirmos nos relacionar socialmente e a contribuição que esta perspectiva nos proporciona quando falamos sobre o desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 3

AUTORES E PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, em meio à Revolução Soviética e sua base foi fundamentada no materialismo histórico dialético como forma de superar a crise da psicologia da época (ZANELLA, 1994).

Os precursores da Psicologia Histórico Cultural, L. S. Vigotski (1896 – 1934), A. N. Leontiev (1903 – 1979) e A. R. Luria (1902 – 1977) vêm sendo estudados com diferentes ênfases, constituindo-se como base para compreensão de diversos fenômenos da Educação, da Psicologia e do desenvolvimento humano. Dentre eles Vigotski, sem dúvida, é o autor mais estudado no Brasil e suas contribuições perpassam diversos assuntos.

Segundo Tuleski (2010), a melhor maneira de compreender o pensamento destes autores, é conhecendo a filosofia de Marx, seu método e seu pensamento sobre homem e história, para compreender os conceitos elaborados por estes autores, bem como o método por eles adotado na construção da Psicologia Histórico Cultural.

3.1 Lev Semionovich Vigotski

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 05 de novembro de 1896 na cidade de Orsha, Bielorrússia, filho de família de origem judaica. Um ano após seu nascimento sua família mudou-se para Gomel, para viver em um Território de Assentamento chamado *Pale*, *Pale of Settlement*, em inglês. Este local designava a zona de estabelecimento obrigatório dos semitas, que havia sido criada em 1791 na Rússia Czarista e incluía territórios atuais da Polônia, Lituânia, Ucrânia, Moldova e Bielorrússia (BLANCK, 2000). O autor explica que o *Pale* era um gigantesco gueto que atravessava vários países e do qual só podiam sair com permissão especial alguns comerciantes e profissionais independentes e os poucos estudantes que haviam conseguido ingressar nas universidades.

Os pais de Vigotski eram membros bem instruídos da comunidade judaica de Gomel e, segundo Newman e Holzman (2002), criaram uma família unida e fizeram de seu lar um centro de cultura na cidade em que viviam. Seu pai, homem inteligente e culto, segundo Blanck (2000) e Rivière (2002), foi fundador de uma biblioteca pública naquela cidade, onde era muito respeitado por suas atividades sociais e culturais. Segundo

Baptista (2008, p. 81), “[...] em 1913 Vigotski ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, mas no mesmo ano, muda sua matrícula para a Faculdade de Direito”. Vigotski formou-se em Direito pela Universidade de Moscou em 1918. Prestes e Tunes (2011) descrevem que durante o seu período acadêmico estudou ao mesmo tempo Literatura e Filosofia na Universidade Popular de *Shanyavskii* e no início de sua carreira profissional era crítico literário, “[...] fazia análise das obras Anna Karenina de *Liev Tolstói* e da obra de *Dostoiévski*” (BRAGA, 2012, p. 2). Rego (2012) aponta que apesar de sua formação em Direito, destacou-se em sua época por suas críticas literárias e análises do significado histórico e psicológico de obras de arte. O interesse pela Psicologia levou Vigotski a uma leitura crítica de toda produção teórica de sua época, nomeadamente as teorias da *Gestalt*²⁰, da Psicanálise e o *Behaviorismo*²¹, além das ideias iniciais do psicólogo suíço Jean Piaget. Segundo Medeiros (2016), o referido autor lecionou no período de 1917 a 1923 Literatura e Psicologia na Universidade de *Gomel*, ainda na mesma cidade, ministrou um curso de Psicologia no "Instituto de Treinamento de Professores" onde implantou um laboratório de Psicologia. Interessou-se por psicanálise, mas sua formação neste campo foi omitida devido às perseguições de Stalin²², que considerava as teorias de Sigmund Freud (1856-1939) uma ideologia burguesa.

Com base em textos de Luria (1988) e Oliveira (1995), Kaulfuss (2017, p. 03) afirma que:

Um evento marcante, que dá novos rumos à carreira de Vygotsky é a Conferência realizada em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, quando aborda o tema da relação entre os reflexos

²⁰ Teoria que estuda como os seres humanos percebem as coisas. A psicologia da Gestalt enfoca as leis mentais - os princípios que determinam a maneira como percebemos as coisas. Ela prega que nossa percepção não se dá por “Pontos Isolados”, mas sim, por uma visão de “Todo”. Então, funda-se na ideia de que o **todo é mais do que a simples soma de suas partes**. Por exemplo: "A+B" não é simplesmente "(A+B)", mas sim um terceiro elemento "C", que possui características próprias (UNIFENAS, s/d.).

²¹ Conjunto de ideias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer. (BAUM, apud TERRA, 2003).

²² “A ascensão de Stálin à proeminência política na União Soviética marcou o início de uma nova fase na história da República. Em 1928, contrariando a Nova Política Econômica estabelecida por Lênin, acelerou os processos de industrialização e centralização da economia por meio de seus planos quinquenais. O trabalho compulsório nos campos e a forma como o processo de coletivização das terras foi realizado teve duras consequências para o campesinato. Stálin favoreceu uma maior centralização da política soviética, sobrepondo as mais altas instâncias de deliberação aos conselhos populares. Em 1934, após o assassinato do popular líder soviético Sergei Kirov, responsabilizou Trotsky e seus seguidores pelo crime, tendo perseguido opositores num episódio que ficou conhecido como “Grande Expurgo”. Muitos opositores políticos de Stálin foram presos, executados ou enviados para os *gulags* (campos de trabalho forçado) na Sibéria. O governo também orientou-se por uma política cultural mais conservadora, tendo recriminado o aborto e a homossexualidade na década de 30. A União Soviética sob Stálin se tornou a segunda maior economia do mundo após a segunda guerra mundial, obteve grandes vitórias contra a Alemanha Nazista e desenvolveu tecnologia nuclear em um espaço de tempo bastante curto. Stálin liderou os projetos de reconstrução do país no pós-guerra e promoveu o desenvolvimento de tecnologia espacial. Após sua morte, foi diversas vezes denunciado pelos seus sucessores, particularmente no Congresso Comunista de 1956” (STALIN, s/d).

condicionados e o comportamento do homem. É nesta conferência que tem seu primeiro contato com Luria, com quem viria a trabalhar nos anos subsequentes. Após a conferência muda-se para Moscou, a convite de Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. No mesmo ano casa-se com Roza Smekhova, com quem teria duas filhas.

Entre 1924 e 1934 Vigotski reúne um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução (1917) que, baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, buscam a construção de uma "nova psicologia", que integre o homem enquanto corpo e mente e enquanto indivíduo biológico, social e histórico (BRAGA, 2013). Sobre a formação deste grupo, a autora dispõe:

Seus principais colaboradores foram Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, formando assim o grupo denominado *troika*, suas principais preocupações eram: estudar os processos psicológicos superiores humanos (mediados pela linguagem e sistemas funcionais dinâmica e historicamente mutáveis), estudar a relação indivíduo-sociedade e a origem cultural das funções psicológicas, estudar a relação entre cérebro e cultura, a ideia era desenvolver uma psicologia baseada nos pressupostos marxistas superando a crise na psicologia e retomando o estudo da consciência, questões relacionadas à Educação, à infância e à deficiência (BRAGA, 2012, p. 2).

Influenciado pela teoria de Karl Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior (VIGOTSKI et al., 2007). Sobre isso Freitas, (2002, p. 1) explica que:

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vigotski (1896-1934) assinala como a "crise da psicologia" de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Procura desse modo, construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence (...).

Freitas (2002) destaca também, que a preocupação de Vigotski era encontrar modos de estudar o homem como “unidade de corpo e mente”, “ser biológico e ser social” que se constitui como membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

De acordo com Smolka (2000) as teses formuladas por Vigotski na área da psicologia, voltadas ao “signo” e ao “outro”, afirmam a natureza social e dialógica da consciência, deslocando, portanto, da esfera individual para a sociocultural a origem do

funcionamento mental. Nesta teoria aponta-se a relevante importância do signo na constituição do psiquismo. Vigotski et al. (2005, p. 11) pondera que:

A teoria Pavloviana do segundo sistema de sinais (o aparelho nervoso que corresponde à possibilidade de utilizar a linguagem como meio de comunicação e como estímulo na sociedade humana) proporcionou uma base psicofisiológica - heurísticamente útil, se bem que ainda seja muito genérica – para o estudo científico da linguagem, considerado como instrumento específico que permite ao homem apoderar-se da experiência histórico-social da humanidade.

Consoante com a abordagem sócio-histórico-cultural de Vigotski, basicamente, a origem das mudanças que transcorrem na vida do indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, estão relacionadas às interações entre o homem e a sociedade, a cultura e sua experiência de vida. Além das situações de aprendizagem, para o desenvolvimento do indivíduo, as interações com o outro se fazem fundamentais, dado que, estes são os condutores de informações da sua própria cultura. Nesta interação, o papel essencial corresponde aos signos e aos diferentes sistemas semióticos²³ que, do ponto de vista biológico, têm primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual (SILVA, 2014). Andrade e Smolka (2012, p. 702) descrevem que “[...] para Vigotski, a singularização da mão é a razão para o surgimento da ferramenta, e seu uso implica a própria atividade humana de constituir-se a si mesmo enquanto transforma e cria aquilo que o rodeia”.

Braga (2012) faz considerações sobre a Mediação proposta por Vigotski, explicando que: “[...] a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento [...]” (p. 1).

Com base nos estudos de Fontana e Cruz (1997), a autora supracitada ainda destaca que “[...] segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo [...]” (Ibidem, p. 1).

Em consonância com o pensamento de Fontana e Cruz (apud BRAGA, 2012, p. 1), Oliveira (2000, p. 63) destaca:

²³ Sistemas de signos, criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (Vygotsky, 1999a). A ideia da instrumentalidade técnica é central na teoria da atividade humana, ou "trabalho social", de Marx (1972,1977) e Engels (1975), já a ideia da instrumentalidade semiótica é uma importante contribuição de Vygotsky a esta teoria. (PINO, 1995).

Para Vygotsky, os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por este apropriados, desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam determinadas formas de relações sociais e de uso de signos na execução de tarefas se fazem presentes.

Straube (2013, p. 24) também explica que:

Símbolo é um recurso utilizado pelo indivíduo para controlar ou orientar a sua conduta, desse modo, o indivíduo se utiliza desses recursos para interagir com o mundo. À medida que o indivíduo internaliza os signos que controlam as atividades psicológicas, ele cria os sistemas simbólicos, que são estruturas de signos articuladas entre si. O uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo, favoreceu o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos grupos culturais e sociais ao longo da história.

Para Vigotski (1989), a linguagem humana é o principal instrumento de mediação, compondo-se como o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto. Diante deste pensamento, Pellegrini (2001, p. 1) dispõe:

O enfoque de Vygotsky sobre a relação linguagem e pensamento dá-se no sentido de buscar compreender as implicações da linguagem no processo de hominização, isto é, na passagem da consciência predominantemente biológica, instintiva, para a racional, em que a palavra não é analisada como uma das funções simbólicas, mas como o sistema simbólico básico, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana, que exige a troca de informações e ações conjuntas sobre o mundo.

Tomando por base ainda os estudos de Pellegrini (2001), a linguagem dentro desta perspectiva, é um instrumento histórico e decisivo da atividade mental, que compreende em si “[...] o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento [...]” (Ibidem, p. 01).

Diante deste intercâmbio cultural, promovido pela linguagem, Vigotski (1993), defende que a linguagem propiciará a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, devido a própria natureza das sociedades humanas que passam por transformações ao longo do tempo. No livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (Ibidem) destaca também o discurso interior, que corresponde a uma linguagem interna, dirigida ao próprio sujeito, a qual não está estruturada em frases conexas e completas, mas sim apenas

fragmentos de modo que o indivíduo possa entender os conceitos e tomar atitudes condizentes a esses pensamentos. Para tanto Vigotski (2007, p. 39) explica:

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre crianças e as pessoas que as rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos das crianças. No seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança. Investigações precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento.

À luz da teoria vigotskiana, podemos pensar a aprendizagem como não sendo:

[...] em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 40).

Vigotski (1989) ainda aponta que o “[...] significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, e como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento” (Ibidem, p. 104).

Ainda segundo o autor, “[...] a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado - Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 289).

Entende-se significado, portanto, como a consolidação de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido, observa-se todavia que:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 1996, p. 104).

De acordo com Souza (1995²⁴, apud COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 215), “[...] para Vigotski, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética

²⁴ SOUZA, S. J. E. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In.: SOUZA, S. J. E. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade [...]”, contudo, evidencia-se que não há uma relação estática entre palavras e significados, “[...] esta relação depende do contexto sociocultural que o indivíduo está inserido” (op. cit.).

Para tanto, Costas e Ferreira (2011, p. 215) consideram que:

Desta relação entende-se que o sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, contudo, o simbólico, o elemento mediador da relação homem e mundo, logo, cabe ao sentido ser o agente desta relação. Recorda-se aqui a importância do social, o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do convívio social.

Freitas (1995, p. 157) elaborou uma aproximação entre Vigotski e Bakhtin afirmando que “[...] ambos fizeram uso do materialismo dialético como método de análise, o homem como sujeito social e da história [...]”. Sob a interpretação de Freitas (1995), os autores percebiam estar na linguagem o meio para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural, a linguagem, foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior.

Na fala de Smolka (2000, p. 51) sobre a linguagem a autora destaca:

Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição e leva-nos a indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica.

Leontiev (2005, p. 3), expressa seu ponto de vista sobre a linguagem da seguinte maneira:

[...] a criança encontra a linguagem no mundo que a rodeia; a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes. No processo de desenvolvimento, a criança apropria-se da linguagem. Isto significa que na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada.

Outra vertente estudada por Vigotski e descrita por Joenk (2007, p. 2) foi a respeito das Funções Psicológicas Superiores:

[...] o conhecimento das Funções Psicológicas Superiores, enquanto ações mediadas, isto é, ações construídas nas relações que os seres humanos mantêm entre si e a natureza, ele chamou de funções psicológicas superiores os processos tipicamente humanos como: memória, atenção voluntária, memorização, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato [...].

Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo não é imutável e passivo. Este modo de entender o desenvolvimento do psiquismo e, por considerar, em especial em seus últimos estudos, os aspectos neurobiológicos do cérebro, aparece em sua obra uma certa concepção do que, na atualidade, chama-se plasticidade cerebral, ou seja, o cérebro pode moldar-se às diferentes situações. Segundo Oliveira (1992, p. 24):

Vygotsky, rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Costa (2006), dialogando com a ideia de Oliveira (1992), explica que Vigotski dedicou boa parte de sua vida trabalhando com pessoas com deficiência e, dentro de sua teoria, acreditava estar na plasticidade cerebral um caminho para que o indivíduo pudesse aprender diante de qualquer limitação:

[...] as contribuições de Vygotsky para a educação dos alunos com necessidades especiais são inúmeras. Um dos valores inestimáveis da obra de Vygotsky é que, além da preocupação em buscar novos paradigmas para a compreensão da *psyché* humana, propõe novas propostas de intervenção a partir deles. Assim é que, ao mesmo tempo em que nos propõe um novo olhar sobre a dita "deficiência", nos dá pistas de como agir para superá-la. A sua crença na plasticidade do ser humano e da inteligência abre nossos horizontes com relação às possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, qualquer que seja sua limitação [...] (COSTA, 2006, p. 1).

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996) as crianças a quem eram atribuídos estes “defeitos”, recebiam o diagnóstico a partir da avaliação de especialistas nas áreas de “psicologia, pedagogia, medicina pediátrica e clínica, entre elas, crianças surdas-mudas, cegas e deficientes intelectuais”. Vigotski foi um dos precursores deste estudo e sua

proposta estava baseada no trabalho das potencialidades das crianças, sua preocupação estava no sentido de modificar a forma de compreensão da deficiência, libertando-a do viés biológico e limitador. Embora reconhecesse a base orgânica da deficiência, argumentava que esta compreensão consistia na forma como a cultura lidava com ela. Para ele, a instrução da criança com deficiência intelectual estava relacionada aos estímulos oferecidos pelo meio social. Vigotski ainda ressalta que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 41). Vigotski et al. (2005, p. 17) propõe a seguinte visão:

No plano pedagógico, constitui a base teórica de um princípio pedagógico geral: a única boa docência é a que precede o desenvolvimento. Leontiev e Luria, que se remetem diretamente ao pensamento de Vygotsky, decidiram identificar a base psicofisiológica deste princípio pedagógico geral mediante a teoria dos sistemas cerebrais funcionais – órgãos fisiológicos móveis do cérebro. No plano psicológico, a teoria da área potencial de desenvolvimento contribuiu de maneira eminente para determinar uma atitude especial, tanto teórica como experimental, em nítida oposição à atitude em que se baseiam as teorias fatorias e as técnicas psicométricas (testes de nível mental, escalas de inteligência, etc), amplamente desenvolvidas e utilizadas pela psicologia anglo-americana.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), os primeiros escritos de Vigotski, concentraram-se nos problemas das crianças surdas-mudas, cegas e deficientes intelectuais, resultando em uma viagem a Alemanha, Holanda, França, e Inglaterra, em 1925 e pontuam:

Uma das ênfases dadas aos primeiros escritos do autor, diz respeito à educação social e a potencialidade da criança para o desenvolvimento normal, ele afirmara que o defeito afetava antes as relações sociais da criança e não sua reação direta com o ambiente físico (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20219).

Para Oliveira (1992), Vigotski crê no conceito de plasticidade, na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar as dificuldades que encontra. O ‘defeito’ se converte no ponto de partida e na força impulsionadora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer ‘defeito’, segundo Vigotski, origina estímulos para a elaboração da superação.

Compreendendo os processos de constituição do psiquismo humano como resultado da interdependência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo

Valsiner (2000), Vigotski formulou o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou potencial, que significa, segundo a compreensão desta pesquisadora, o que ainda está para acontecer em termos de apropriação, aprendizagem e, consequentemente, desenvolvimento. Vigotski (1984) propôs a seguinte explicação, a ZDP:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984, p. 112).

Este conceito nasceu a partir dos estudos de Vigotski relacionados ao que atualmente denomina-se pessoa com necessidades especiais, à sua época, campo de estudos da “defectologia”. A ZDP seria a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda (VIGOTSKI, 1999a); no entanto, este *princípio explicativo* – como destaca Marta Kohl²⁵ –, acaba sendo recorrentemente utilizado na obra do autor e nas pesquisas atuais para contribuir com a compreensão acerca das condições de apropriação e sobre a importância das metodologias de ensino, independente do aluno ter ou não algum tipo de deficiência. Segundo Nascimento (2014), para Vigotski, é o caminho entre estes dois pontos que a criança pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiência. Assim, não basta determinar o que o aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho, mas sim perceber a potencialidade do aluno e estimulá-lo. A imitação para Vigotski, também é apontada não apenas como meramente um ato mecânico, mas sim que o indivíduo entenda o que está sendo dito, é neste momento que emerge o desenvolvimento intelectual, segundo ele, o conhecimento nasce em cooperação com o outro. Se o aluno não for capaz de imitar, ele não é capaz de aprender, sendo assim, “[...] em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 329). Vigotski (2007) ainda pontua que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, pois existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. O autor aponta a imitação

²⁵ Documentário Atta (2015) <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=T1sDZNSTuyE>

como um ponto chave que está intimamente ligada à capacidade de compreensão, para isso, destaca a diferença substancial entre a imitação vinda de um animal e de uma criança:

No caso da criança esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que superam os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 36).

Sobre a aprendizagem da criança, Vigotski (2007, p. 33) ainda diz:

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos; o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se a impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.

Com isso Vigotski reforça que a aprendizagem não começa na idade escolar, por meio das informações adquiridas dos adultos, mas a criança obtém um conjunto de noções e informações que conduzem suas ações, adquirindo certa gama de hábitos, conseqüentemente, “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

Para André (2007, p. 17) “[...] a experiência social decorre do fato de as formas humanas de desenvolvimento, trabalho e aprendizagem serem sempre coletivas. As funções psicológicas se constituem na interação social porque o homem é um ser que vive coletivamente [...]”.

Tem-se então, “[...] seus pressupostos filosóficos e epistemológicos que se enquadram na perspectiva dialético materialista presente na teoria de Marx e Engels, que demandam como pontos de partida e de chegada o pensamento crítico, a prática dos homens historicamente situados [...]” (REGO, 2012, p. 99). Desse modo, pode-se dizer que Vigotski, Leontiev e Luria constroem uma psicologia marxista. Para eles, influenciados por Marx, o que marca o homem como uma espécie diferenciada é a formação da sociedade humana mediada com base no trabalho. Veronezi *et al.* (2005, p.

540) conclui seu ponto de vista sob o pensamento vigotskiano dizendo que, “[...] é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana, é no trabalho que se desenvolvem as relações sociais”.

3.2 Alexis Nikolaevich Leontiev

Aleksei Nikolaevitch Leontiev nasceu em 05 de fevereiro de 1903, em Moscou, concluiu seus estudos em Psicologia em 1930, na Faculdade de História e Filologia, hoje conhecida como Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou (LONGAREZI, 2017).

Sua vida e obra nos ajudam a compreender as transformações que a Psicologia Soviética enfrentou no início do século XX. Como pano de fundo, a Revolução Socialista, grandes formulações teóricas foram conquistadas no âmbito da Psicologia. No intuito de construir uma nova Psicologia, sob o comando K. N. Kornilov, no Instituto de Psicologia de Moscou em 1923, foi convidado por A. R. Luria, para se juntar aos demais líderes na reestruturação da Psicologia Soviética sob as bases da filosofia marxista, começando assim, a “Escola Histórico-Cultural” e marcando o início de sua vida profissional (LONGAREZI, 2017).

De acordo com Longarezi (2017), em meados de 1924 novas discussões e investigações vieram à tona com a formação da *troika* – grupo formado por Vigotski, Luria e Leontiev - que tinha Vigotski como grande estudioso das obras de Marx. A partir da obra *O Capital* (1867) de Marx, Vigotski estabeleceu um dos pontos centrais da Psicologia Histórico-Cultural: o trabalho humano como diferencial das atividades dos demais animais. Os estudos sobre comportamento, e desenvolvimento das funções superiores, trouxeram as teorias de Pavlov com a finalidade de fazer uma ampla revisão da nova Psicologia que estava sendo construída (LONGAREZI, 2017).

Longarezi (2017) ainda descreve que em 1931 Leontiev concluiu sua monografia intitulada “O desenvolvimento da memória”, na obra apresentou os resultados de suas primeiras investigações em meados dos anos 1920, e tratava sobre mediação instrumental, o que possibilitou a abordagem do estudo das memórias como um dos processos psicológicos superiores. Após este período, diante das influências de Stalin em diferentes áreas no estado soviético, A. N. Leontiev estabelece-se em Kharkov (capital da Ucrânia

na época), assumindo a seção de Psicologia Infantil e Genética no Instituto de Psiconeurologia.

Em Kharkov, A. N. Leontiev assumiu uma posição de articulador e organizador das investigações e estudos juntamente com Luria e outros novos integrantes. Os trabalhos desenvolvidos por este Grupo de Kharkov se sobressaíram na primeira metade da década de 1930. (LONGAREZI, 2017, p. 91)

Neste momento, as pesquisas de Leontiev delinearam a elaboração de teses decisivas para o desenvolvimento da teoria da atividade.

Para Asbahr (2005, p. 1), o principal eixo de estudos de Leontiev:

[...] é o estudo da atividade humana, entendida como unidade de constituição do psiquismo, e sua associação com a consciência. Para ele, na sociedade de classes, a consciência humana caracteriza-se como fragmentada, desintegrada; significações sociais e sentidos pessoais, componentes estruturais da consciência, apresentam uma relação de exterioridade e tornam-se contraditórios.

Sobre o conceito de atividade, Piccolo (2012, p. 283) entende que, “[...] a origem do conceito de atividade em psicologia deriva do tratamento sociológico dado à categoria de trabalho por Marx (1987), visto como a atividade cardeal na formação do gênero humano e no processo de domínio do homem sobre a natureza”.

Galperin (1992) pontua que os estudos de Vigotski se concentraram nas relações entre pensamento e linguagem, mas suas contribuições constituem o ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade posteriormente aprofundada por Leontiev. Em seu trabalho, Piccolo (2012, p. 284) explica que:

Leontiev erigiu seus estudos psicológicos com base nas análises dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx, sustentando três teses básicas, quais sejam: (a) o reconhecimento do trabalho no processo de formação psicológica do homem, (b) a ideia de que o mundo dos objetos criados pela atividade humana atua mediatamente sobre o processo de formação dos sentidos e da consciência, e (c) a concepção de que a psicologia humana e nossos sentidos são produtos da história cumulativa das gerações precedentes.

Diante disso, coube a Leontiev “[...] delinear tais pressupostos junto ao grupo em Kharkov (Galperin, Elkonin, Zaporozhets, Davidov, Zinchenko e Talizina) durante longos anos de trabalhos a fio [...]” (PICCOLO, 2012, p. 285). Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 68):

[...] por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é motivo.

Estudando a Teoria da Atividade de Leontiev, entendemos que, para ser chamada de atividade, é necessário que haja uma relação do indivíduo com o meio e a satisfação de alguma necessidade pessoal. Longarezi e Puentes (2013, p. 88) pontuam que para tal movimento são necessários três elementos que vão caracterizar a mudança de atividade externa para atividade interna: a necessidade, o objeto e o motivo, “[...] o objeto indica para onde a ação é dirigida, é o conteúdo da atividade, o que dirige a ação, enquanto o motivo é o que mobiliza o indivíduo para satisfazer a uma necessidade [...]”.

De acordo com as leituras realizadas até o presente momento e aproximando a referida teoria com sua utilização dentro do ambiente escolar, entendemos que, a Teoria da Atividade está diretamente ligada a um “motivo” para aprender, movido pela satisfação de uma necessidade, desse modo, é a motivação a responsável pela ação do aluno e consequentemente responsável por sua aprendizagem.

Duarte (2018) aponta que, o motivo da atenção vai depender da atividade apresentada, a orientação da atenção deve ser planejada por um motivo específico, algo do interesse da criança. A atenção tem diferentes propriedades, não serve apenas para estudar, e a distribuição da atenção é um ponto chave no desenvolvimento de atividades guiadas. Leontiev (1978b, p. 66) por sua vez, postula que,

[...] atividade é uma unidade molecular... é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

Longarezi e Franco (2017, p. 95) descrevem então que,

[...] ao longo de sua vida e obra, Leontiev desenvolveu de forma sistemática a Teoria da Atividade, que foi uma de suas maiores contribuições para a chamada Teoria Histórico-Cultural. A base sob a qual baseou suas ideias está na relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para Leontiev o homem nasce homem enquanto espécie, mas seu processo de hominização evolui no âmbito biológico e com isso desenvolve as características que assim o constituem.

As autoras ainda destacam que, este processo vivido pelo homem, ocorre pelo “[...] duplo movimento de apropriação e objetivação da cultura que significa que, quando o homem se apropria do que a humanidade já produziu culturalmente, ele internaliza este movimento e se humaniza [...]” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 96).

Para Leontiev, segundo Longarezi e Franco (2017), o processo de desenvolvimento humano se dá, principalmente, pela atividade que ele exerce, sendo este o cerne de toda sua fundamentação teórica. Para tanto Leontiev (1978, p. 285) dispõe que,

[...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Cada geração começa sua vida em um mundo constituído de significados e de objetos construídos pelas gerações anteriores e se apropria dessas objetivações por meio do trabalho.

Longarezi e Franco (2017) explicam que, para que a atividade se concretize, os três componentes essenciais que são a necessidade, o motivo e o objeto devem estar juntos, para tanto descrevem:

[...] segundo Leontiev, para que a atividade se constitua, é essencial que ela seja originária de uma necessidade (...) o objeto indica para onde a ação é dirigida, é o conteúdo da atividade, o que dirige a ação e que diferencia uma atividade da outra (...) o motivo é o articulador do objeto e da necessidade para que assim, a atividade aconteça (Ibidem, p. 99).

Na esfera educacional, a atividade pedagógica, permeada pelas relações de ensino, requer uma investigação das ações dos professores e alunos, para que se compreenda a origem dessas ações, os motivos da atividade proposta e quais os sentidos atribuídos a ela. Dessa maneira, a identificação do impulso de tais ações, pode mostrar quais são seus reais significados sociais e os sentidos individuais atribuídos pelo sujeito nesta perspectiva teórica.

3.3 Alexander Romanovich Luria

Alexander Romanovich Luria nasceu em 16 de julho de 1902 na cidade russa de *Kazan*, filho de pais judeus, estudou no colégio desde os sete anos até 1917, data em que ingressou para a Faculdade de Direito, pouco tempo depois foi selecionado para Faculdade de Ciências Sociais onde se formou em 1921. No final do mesmo ano, iniciou os estudos na Faculdade de Medicina e, paralelamente, cursou Pedagogia. Segundo Akhutina (2013), os anos de estudante não foram muito produtivos para ele, leu muito e

revelou interesse pelos estudos de S. Freud²⁶, chegando a organizar um círculo psicanalítico. Escreveu sobre essa iniciativa a Freud e recebeu resposta, obtendo a permissão para publicar a tradução do livro que havia escrito. No círculo, apresenta o relatório sobre a psicanálise do costume que foi um dos primeiros trabalhos sobre semiótica na Rússia. Akhutina (2013) ressalta que com o objetivo de se fundamentar nas ideias de I. P. Pavlov²⁷ sobre o reflexo condicionado em pesquisas psicológicas, Luria ingressa, como auxiliar de laboratório, no Instituto de Organização do Trabalho de Kazan e lá realiza experimentos com os trabalhadores de fundição a fim de investigar as influências da instrução verbal no tempo de reação. Para a publicação dos resultados, ele decide organizar uma revista, “Problemas da psicofisiologia do trabalho”, e encontra quem partilharia suas ideias. Viaja então para Petersburgo ao encontro do famoso médico neuropatologista e psiquiatra V. M. Bechterew²⁸ para convidá-lo a ser um dos editores da revista. A viagem obteve êxito, os artigos de Luria na revista atraíram a atenção do acadêmico K. N. Kornilov que acabara de ser nomeado para o cargo de diretor do Instituto de Psicologia, em Moscou. Kornilov convidou o jovem funcionário e depositou grandes expectativas em sua ida para o Instituto; assim, em 1923, Luria estava em Moscou e recebeu o cargo de secretário científico do Instituto. Kornilov, então, apresentou a tarefa de construir uma Psicologia com bases materialistas (AKHUTINA 2013). Luria continuou o estudo das reações motoras que vinha promovendo e elaborou o “método motor combinado” – método que ajudava diagnosticar processos específicos de pensamento, criando o primeiro dispositivo efetivo de detector de mentira. Esta pesquisa foi publicada no EUA em 1932 e em russo apenas em 2002. Entre os jovens funcionários de A. R. Luria, nesse período, estava também A. N. Leontiev que revelou muita criatividade ao longo do trabalho técnico de montagem do “método motor combinado”.

Luria trabalhou ainda em meados dos anos 1920 na clínica de doenças nervosas da Universidade de Moscou, no intuito de encontrar material de análise da desintegração do

²⁶ Sigismund Schlomo Freud (1856 - 1939), mais conhecido como Sigmund Freud, foi um médico neurologista precursor da psicanálise (SIGMUNDO, s/d).

²⁷ Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936) foi um fisiologista russo conhecido principalmente pelo seu trabalho no condicionamento clássico. Foi premiado com o Nobel de Fisiologia ou Medicina de 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais. Ivan Pavlov veio, no entanto, a entrar para a história por sua pesquisa em um campo que se apresentou a ele quase que por acaso: o papel do condicionamento na psicologia do comportamento (reflexo condicionado) (PAVLOV, s/d).

²⁸ Wladimir Mikhailovitch Bechterew (1857 - 1927) foi um neurologista russo. Devido ao seu grande prestígio como psicólogo, foi consultado por grandes figuras históricas como Josef Stalin. Sobre este, concluiu que possuía uma "grave paranoia". Devido ao seu diagnóstico em relação ao ditador, Wladimir foi morto por envenenamento a mando do líder comunista (MARANHÃO-FILHO; BEKHTEREV. 2015).

comportamento em doentes com neuroses com o auxílio do método motor combinado (AKHUTINA, 2013).

O jovem pesquisador viajou no início de janeiro de 1924 para Leningrado para participar do II Congresso Russo de Neuropsicologia e, nesse evento, um grande acontecimento – o encontro com Vigotski – iria mudar seu destino científico (AKHUTINA, 2013).

Akhutina (2013) descreve que A. R. Luria ouviu a fala de Vigotski, - que descrevia todo seu estudo em palestras que duravam até quatro horas, sem nenhuma anotação para guiar-se, aproximou-se dele, conversou, depois, dirigiu-se a Kornilov e sugeriu que o convidasse para trabalhar no Instituto. L. S. Vigotski é salientado para o grupo de trabalho composto por Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch. Segundo Luria (1988), Vigotski era o maior teórico do marxismo entre eles, e é o resgate da metodologia marxista de análise que vai orientar todo o seu trabalho na construção de uma nova psicologia. Dois anos mais tarde, juntaram-se à *troika* mais cinco pessoas: A. V. Zaporjets, L. S. Slavina, R. E. Levina, L. I. Bojovitch e N. G. Morozova, estudantes da Segunda Universidade de Moscou e membros do círculo organizado por Luria na Academia N. K. Krupskaja²⁹.

Ainda sob a ótica de Akhutina (2013), em 1924, L. S. Vigotski apresenta ao Instituto uma série de relatórios entre os quais está “A consciência como problema da psicologia do comportamento” e torna-se líder reconhecido do grupo, em 1926, Vigotski se juntou a Luria na Clínica de Doenças Nervosas para esclarecer o papel da fala (*signo*) no comportamento do homem. Os dois cientistas realizaram pesquisas relacionadas à afasia e experimentos com doentes de Parkinson quando eram ensinados a andar. Akhutina (2013) destaca que em outubro de 1930, na Clínica de Doenças Nervosas, Vigotski apresenta um relatório sobre os sistemas psicológicos do homem, diante deste relatório, a *troika* se reuniu e os amigos empreenderam uma análise crítica da história e do estado contemporâneo da Psicologia russa. Desta reunião profícua, chegaram a conclusão que uma nova abordagem sobre os processos psíquicos deveria ser estabelecida. Na base dessa abordagem, foram introduzidos por Vigotski, pressupostos sobre a natureza social da

²⁹ Nadezhda Konstantinovna Krupskaja: feminista, pedagoga, dirigente bolchevique e figura principal na Revolução Russa, criou o novo sistema educativo soviético e colocou em pé as bibliotecas do estado operário; impulsionando o sistema bibliotecário soviético, deu palestras e escreveu extensamente sobre a importância das bibliotecas e da leitura na sociedade socialista (ARAÚJO, s/d).

psique do homem. Sobre a decisão de estabelecer uma Nova Psicologia, Oliveira e Rego (2010) trazem que:

[...] a partir de 1924, simultaneamente parceiro e discípulo de Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934), integrou, com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904- 1979), um grupo de intelectuais envolvido com a criação de “uma nova psicologia”, uma teoria do funcionamento intelectual humano fundamentada no materialismo dialético. O programa de pesquisa do grupo, que anos depois deu origem à chamada psicologia histórico-cultural, traduzia, como avaliou Luria, as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária [...] (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 110).

Diferente de uma visão reduzida ao desenvolvimento biológico, a proposta de uma nova Psicologia fundamenta-se nos pressupostos de um desenvolvimento imerso “[...] na história e na cultura, na natureza e na sociedade, na constituição recíproca entre homem e mundo [...]” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 700). As autoras ainda pontuam que “Vigotski destaca a importância dos trabalhos de Pavlov e Békhtereve, como também a teoria evolucionista de Darwin como referências fundamentais para uma nova psicologia científica” (Ibidem, p. 701).

Akhutina (2013) relembra que eles começaram a estudar a memorização com a colaboração de pictogramas³⁰ em diferentes grupos de crianças. Segundo Luria, nesse trabalho prático, foi desenvolvido o método de investigação dos processos culturalmente organizados, o método genético-experimental³¹. Os resultados do trabalho de pesquisa na linha genética foram apresentados no livro de Vigotski e Luria, “Estudos sobre a história do comportamento. O macaco. O primitivo. A criança”, que foi finalizado em 1929. O capítulo de Luria, no qual disserta sobre o desenvolvimento das funções cognitivas, apresentou-se como o mais difícil.

Após a morte prematura de Vigotski em junho de 1934 em decorrência de tuberculose, Luria trabalhou no Instituto de Medicina Experimental para onde fora convidado juntamente com Vigotski e seu grupo em 1934 (AKHUTINA, 2013).

Luria foi uma marcante influência na vida de outros pesquisadores como o também neurologista americano Oliver Sacks (1933 – 2015), por seu estilo de narrativa por diversas vezes romântico, segundo ele, ao ler um livro de Luria pela primeira vez, julgou estar diante de um romance, e que só se deu conta depois de que estava diante de

³⁰ São sinais que, através de uma figura ou de um símbolo, permitem desenvolver a representação de algo.

³¹ Metodologia que oferece o máximo de probabilidades com o objetivo de esclarecer os processos, facilitando assim a sua análise (DIAS et al., 2014).

narrativas de casos reais, diz ainda que o esforço de Luria para combinar o clássico e o romântico a ciência e a narrativa alterou o foco e a direção de sua vida, servindo como um exemplo não só para sua obra *“Tempo de Despertar”*, mas para tudo que viera escrever posteriormente. Sacks nunca conheceu Luria pessoalmente, mas conversaram durante muito tempo através de correspondências (VIEIRA, 2016).

Sobre seu viés romântico, em seu livro *A construção da Mente*, Luria (1992, p. 179) destaca que:

[...] no princípio do século XX, o alemão Max Verworn³² sugeriu que os cientistas podem ser divididos em dois grupos: os clássicos e os românticos. Os clássicos eram aqueles que isolavam elementos e unidades importantes, até serem capazes de formular leis gerais e abstratas (...) Um dos resultados desta abordagem é a redução da realidade viva, com toda sua riqueza de detalhes, a esquemas abstratos. Perdem-se as propriedades do todo vivo, o que levou Goethe a escrever: "Cinzas são as teorias, mas sempre verde é a árvore da vida". Já as atitudes e estratégias dos românticos são exatamente o oposto. Não seguem o caminho do reducionismo, que é a filosofia dominante do grupo clássico (...) “Os cientistas românticos não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos. É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha esta riqueza. Os eruditos românticos e a ciência romântica, é claro, têm suas limitações. À ciência romântica falta a lógica e o raciocínio cuidadoso, consecutivo, passo-a-passo, que caracterizam a ciência clássica; tampouco atingem os românticos aquelas formulações sólidas e leis universalmente aplicáveis. Por vezes, a análise lógica escapa aos românticos e, dependendo da ocasião, eles deixam que suas preferências artísticas e intuições tomem o comando da situação.

3.4 Sobre a emergência de uma Nova Psicologia

A crítica que Vigotski (2001) fazia à “velha” psicologia estava relacionada com a forma com que esta considerava os processos psíquicos superiores, uma vez que estes eram tratados como uma cadeia de processos elementares. Segundo Tuleski (2002, p. 65), a superação daquela psicologia, “[...] só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza [...]”.

³² Fisiologista alemão é lembrado por sua pesquisa no campo da fisiologia experimental, e especialmente pelo seu trabalho envolvendo fisiologia celular. Ele fez estudos extensivos sobre os processos fisiológicos elementares que ocorrem no tecido muscular, fibras nervosas e órgãos sensoriais, realizou pesquisas nos campos da filogênese e ontogênese - Verworn foi influenciado pela teoria do evolucionismo de Haeckel e considerou que todos os fenômenos fisiológicos observados em animais superiores já podem ser reconhecidos nas formas de vida mais básicas (DICIONÁRIO Político, s/d).

Nesta perspectiva, segundo Tuleski (2002), Vigotski buscou, então, aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo, e que considerasse o histórico e o social em um movimento dialético para o desenvolvimento humano. Seus sujeitos de pesquisa carregavam na historicidade de seus corpos, de sua pobreza e de sua condição social, as mazelas de um sistema econômico que marcava as classes, os sujeitos, os valores.

A contribuição da Psicologia Histórico Cultural promovida por Vigotski, Luria e Leontiev segundo Silva (2012, p. 23),

[...] está relacionada com a proposta do modelo sistêmico social, que implica à existência de correlações entre o cérebro e a dinâmica psíquica, o funcionamento sistêmico do cérebro, em oposição ao localizacionismo, e o papel fundamental da linguagem enquanto critério instrumental.

Silva (2012) destaca ainda que Luria desenvolveu importantes pesquisas sobre a localização de funções cerebrais, enquanto coordenou um grupo de cientistas que tratava de lesões cerebrais ocorridas em soldados atingidos na guerra. Com isso, propôs que as funções psíquicas funcionavam como um “concerto”, envolvendo a contribuição de diversas áreas cerebrais de forma sistêmica. A partir desta prática, Luria destacou-se por embasar sua pesquisa em um enfoque histórico-cultural que, segundo Shuare (1990), considerava os processos psíquicos como sendo processos sociais em sua origem, uma resposta ao desenvolvimento social e cultural humano, não se reduzindo à substituição de uma perspectiva mecanicista por outra mais desenvolvida.

Pires (1997, p. 84) entende este **desenvolvimento humano** como:

Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico dialético, ou a dialética marxista. A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto.

O trecho citado acima reflete a concepção de materialismo histórico dialético adotada ao longo desse trabalho, uma vez que, não se pode estudar a escola de Vigotski e seus seguidores sem entender, minimamente, a filosofia de Marx, seu método e sua concepção de homem e história, pois:

De forma diversa, a dialética marxiana busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações (ZAGO, 2013, s/p).

Quando nos aprofundamos nas pesquisas de Vigotski e Luria fica clara a influência do materialismo dialético - esta dialética diz-se, a relação inter-constitutiva entre o homem e o meio no qual está inserido - na constituição de seus conceitos.

Em meados de 1920, destacavam-se duas abordagens que refletiam a situação da psicologia em outras partes do mundo, isto é, a divisão da psicologia em diferentes escolas (RIVIÈRE, 1985). Na Rússia, dois autores simbolizavam os movimentos divergentes dentro da psicologia: Chelpanov³³ e Kornilov³⁴. Chelpanov foi, fundador e dirigente do Instituto de Psicologia de Moscou - de 1912 a 1924 - era porta-voz do idealismo, sendo que, sua concepção de psicologia dizia que:

A psicologia propriamente dita devia estudar as leis da alma, que se servem do funcionamento cerebral mas não se confunde com ele e tem uma entidade própria, o método fundamental da psicologia devia ser a introspecção experimental (RIVIÈRE, 1985, p. 24).

Após a revolução, no ano 1924, aconteceu o II Congresso de Neuropsicologia em Leningrado³⁵, o mais importante Fórum na época para cientistas que trabalhavam na área de Psicologia, oportunidade que permitiu o surgimento das potenciais tensões entre os psicólogos idealistas³⁶ e as diversas correntes materialistas que marcavam a psicologia soviética e, nesta ocasião, Vigotski em seus estudos discorreu sobre o complexo tema que era a relação entre os reflexos condicionados³⁷ - proposto por Pavlov (1849 – 1936) - e o comportamento consciente do homem (VIGOTSKI et al., 2007).

³³ Georgy Ivanovich Chelpanov (1862-1936), foi psicólogo russo fundador, discípulo de Wundt. Fundador do Instituto de Psicologia de Moscou em 1912. Vigotski cita os seminários de Chelpanov sobre Husserl em A crise da Psicologia lamentando uma interpretação distorcida do filósofo alemão (CABRAL, 2008).

³⁴ Konstantin Nikolayevich Kornilov, Psicólogo soviético, membro ativo desde 1943 e vice presidente da Academia de Ciências Pedagógicas de da ex URSS (PROKHOROV, 1979).

³⁵ Cidade localizada na ex URSS, em 1914, o nome da cidade foi mudado para Petrogrado e, em 1924, para Leningrado.

³⁶ Segundo Zilles (2005), tomando Hegel como exemplo, este era radicalmente idealista, pois no centro de sua teoria está a ideia. O mundo, para Hegel, é acessível à razão e existe identidade entre pensar e pensado, entre certeza subjetiva e realidade objetiva, entre realidade e afirmação racional. O intelecto é, neste sentido, a potência que dissolve e se afasta do particular, elevando-se ao universal. A razão torna-se elemento central na explicação do universo. É da razão que tudo procede e não das crenças e mitos que antes orientavam o desenvolvimento da vida dos homens (ZILLES, 2005).

³⁷ No começo do século 20, o fisiologista Ivan P. Pavlov havia descoberto o chamado reflexo condicionado. Um reflexo é uma reação automática a um estímulo externo. Um reflexo condicionado ou motivado consiste no fato de que essa reação também pode ser desencadeada por um sinal secundário aprendido, que esteja ligado ao estímulo original.

As críticas mais significativas ao idealismo proposto por Chelpanov foram as realizadas por Kornilov, que sugeria

[...] uma nova forma de fazer psicologia a que designou de 'reatologia'³⁸. Tratava-se de estudar, de forma objetiva, as 'reações humanas em seu ambiente biosocial' (...) tratava de evitar tanto o reducionismo social do psicológico... como o reducionismo... sem retificar uma substância espiritual como Objeto da psicologia (RIVIÈRE, 1985, p 25).

Martins (1994), explica que o trabalho de Kornilov o levou a ocupar o lugar de Chelpanov na direção do Instituto de Psicologia de Moscou em 1924, onde reuniu jovens cientistas no intuito de elaborar um novo conceito psicológico, dentre eles encontravam-se A. R. Luria, A. N. Leontiev e L. S. Vigotski. Na ocasião deste evento, Luria teve seu primeiro contato com Vigotski, que junto com Leontiev, formaram um grupo de estudos – conhecido posteriormente como *troika* e que tinha como finalidade criar as bases para uma nova Psicologia. Para tanto, o autor explica:

O enfrentamento histórico entre a psicologia introspectiva da consciência e os novos enfoques objetivos, tiveram na URSS um significado peculiar, pois converteu-se em uma busca de alternativa materialista que fosse consistente com a filosofia socialmente dominante - o marxismo, sendo que, em outros países era uma incerteza mais estimulada pela história da psicologia e sua consistência interna (...) ponderou-se que duas correntes psicológicas – os naturalistas³⁹ e os mentalistas⁴⁰ haviam dividido a psicologia, inviabilizando o estudo do comportamento humano complexo. A tendência objetiva de alguns, contudo, levou os pesquisadores a ignorarem o problema da consciência, a característica estrutural que distinguiria o homem dos outros animais. Por outro lado, as ideias marxistas, colocavam tal questão como um verdadeiro problema da psicologia (MARTINS, 1994, p. 287).

Pavlov associou o reflexo salivar inato de cães com a visão de razão por meio de um sino e pôde finalmente desencadear esse reflexo também ao utilizar o sino isoladamente. KURZ, Roberto, sociólogo e ensaísta alemão, autor de "Os Últimos Combates" (ed. Vozes) e "O Colapso da Modernização" (ed. Paz e Terra) (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001).

³⁸ Esta é uma combinação eclética de princípios marxistas com algumas ideias mecanicistas e energeticistas, dos quais, se constitui a atividade tanto psíquica quanto social dos homens. É assim que se vê o componente verbal do comportamento humano determinado inteiramente por fatores sociais objetivos (BAKHTIN, 2001).

³⁹ O naturalismo é um sistema filosófico que destaca a natureza como sendo o primeiro princípio da realidade. A corrente naturalista sustenta que a natureza é formada pela totalidade das realidades físicas existentes e, por conseguinte, é o princípio único e absoluto do real. Para o naturalismo filosófico, todo o real é natural e vice-versa. Não existe outra realidade que não a natureza. O naturalismo também nega a dualidade natureza-espírito, já que considera este como uma forma especial da primeira e redutível a ela. Disponível em < <https://conceito.de/naturalismo> > Acesso em 10/04/2018.

⁴⁰ Termo definido na literatura behaviorista radical como mentalista qualquer enfoque psicológico (e, mesmo, antropológico, sociológico e biológico) que considere o comportamento como resultado de processos e/ou agentes internos e/ou de outra natureza ou substância distinta daquela da conduta a ser explicada (ZILIO; CARRARA, 2008).

Segundo Luria (1987, p. 24), recuperando as ideias marxistas, as propostas de trabalho da *troika* tinham a seguinte perspectiva:

[...] a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural⁴¹ e os psicólogos fenomenológicos⁴² havia produzido um acordo implícito segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a sua meta, e a nossa era criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo.

O período histórico que a URSS enfrentava, era propício para analisar a influência dos aspectos culturais sobre as funções psicológicas superiores. Diante desta perspectiva histórica, Martins (1994, p. 289) explica:

A mecanização e coletivização do trabalho que se iniciou no final dos anos 1920, promoveu uma imensa mudança cultural e social de milhões de camponeses, que se agregavam às formas comunitárias de trabalho e convivência. Com isso estabelecia-se uma situação que permitia comparar o funcionamento cognitivo de grupos que ainda mantinham as formas tradicionais de organização e cultura, com o de outros que estavam passando por um processo de mudança acelerado.

Dentro deste contexto, Akhutina (2013) ressalta que Luria, sob a supervisão de Vigotski, explorou por meio de análises feitas na Ásia Central, na década de 1930, os processos de percepção, generalização, raciocínio e solução de problemas junto a grupos mais tradicionais. Luria (1990) explica que, com o propósito de estabelecer o papel da cultura no desenvolvimento cognitivo no estudo que realizou, foram analisados o desenvolvimento cultural que aquelas minorias (as aldeias nômades do Uzbequistão e da Khirgizia) se submeteram em meio às intervenções do governo revolucionário. Considerando estas análises feitas por Luria, pode-se dizer que o indivíduo se move por meio dos valores determinados pela cultura, Oliveira e Rego (2010, p. 113) descrevem:

⁴¹As ciências naturais abarcam todas as disciplinas científicas que se dedicam ao estudo da natureza. Tratam dos aspectos físicos da realidade, ao contrário das ciências sociais, que estudam os fatores humanos. Pode-se mencionar cinco grandes ciências naturais: a biologia, a física, a química, a geologia e a astronomia. Disponível em <<https://conceito.de/naturalismo>> Acesso em 10/04/2018.

⁴² Considerado o fundador da Fenomenologia e um dos pensadores expoentes do século XIX, Edmund Husserl (1859-1938) influenciou, através de sua obra, tanto as correntes filosóficas de seu tempo como as ciências de forma geral. Fenômeno, na abordagem fenomenológica, não é a verdade objetiva da natureza, que é objeto de estudo das ciências da natureza. Para o estabelecimento das relações entre fenômeno e objeto, Husserl retoma o conceito de “consciência”, o que dará origem a duas diversas ciências: a ciência da consciência em si mesma e a totalidade das ciências objetivas. Uma vez apresentadas as características da fenomenologia, ciência da consciência em si mesma, explicita-se sua estreita relação com a psicologia, em especial com aquela que Husserl nomeia “psicologia pura” (BARBIERI, 2011).

[...] dados coletados nos anos de 1931 e 1932 por Luria e uma equipe de pesquisadores na Ásia Central com o objetivo de investigar como os processos psicológicos superiores são construídos em diferentes contextos culturais. A região onde o estudo se desenvolveu (Uzbequistão e Quirguistão) havia estado tradicionalmente isolada e estagnada economicamente, apresentando alto grau de analfabetismo, predominância da religião muçulmana e do trabalho rural em propriedades individuais. No momento em que o estudo se realizou, entretanto, passava por um processo de rápidas transformações sociais, especificamente a implantação de fazendas coletivas, a mecanização da agricultura e a escolarização da população. Esse período de transformações radicais consistiu numa oportunidade privilegiada para a busca de sustentação empírica para a tese de que os processos mentais são histórico-culturais em sua origem [...].

Segundo Valsiner (1987), as ideias evolucionistas estavam muito disseminadas na Rússia pré-revolucionária. Sobre este tema, Santos e Aquino (2014, p. 85) acrescentam:

A origem da psicologia Histórico Cultural tem forte relação com as correntes da biologia evolucionista e da neurofisiologia. Várias ideias da construção teórica de Vigotski, Luria e Leontiev tiveram origem nesta dupla tradição, porém ao aplicar a concepção dialético materialista ao estudo dos processos psicológicos, os autores da Teoria Histórico Cultural superaram as teorias originárias que lhes serviram de base – como a teoria evolucionista de Charles Darwin, por exemplo.

Entender o que é o homem não se limita a entendê-lo apenas sob a perspectiva biológica, o homem se faz humano por meio de constantes transformações históricas e sociais, para tanto, Saviani (1991, p. 96) faz a seguinte consideração:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo.

Shuare (2018) entende que a cultura impõe uma “condição interna” de comportamento e esta permite questionar quais aspectos mais interferem na vivência do indivíduo, considerando que a cultura admite pensar o que está sendo incorporado, internalizado. A cultura também determina o conjunto de valores que adotamos para a vida, não apenas perpassando pelos valores morais.

A partir disso, é possível afirmar que essa temática é extremamente relevante para a Educação, uma vez que, os processos psíquicos estão diretamente envolvidos nas relações de ensino aprendizagem, portanto, é pertinente questionar, tal como Duarte (2018), quais concepções de mundo e de cultura possuem os educadores quando ensinam

ciências, artes, filosofia? Pois, “[...] ensinar e educar fazem parte do mesmo processo” (DUARTE, 2018, s/p). Ele diz ainda que ensinar é trabalhar sobre o conhecimento, as produções culturais humanas. O autor entende que este exercício deve ser praticado pelos professores ao transmitir o conhecimento. A escola trabalha o ensino do conteúdo, mas esse conhecimento deve relacionar-se com as questões de concepção de mundo, o confronto de ideologia, a sociedade dividida em classes.

Duarte (2018) afirma, contudo, que a Perspectiva Histórico Cultural baseia-se na teoria marxista, no materialismo histórico dialético como metodologia. Diz ainda que arte, ciências, filosofia abordados conforme a perspectiva do materialismo histórico dialético produz a cultura através dos meios de satisfação das necessidades humanas. Assim, o homem está sempre em busca de novas necessidades, visto que a autoconstrução do conhecimento humano não é linear, mas sim permeada pelas contradições e cita: “[...] nós somos criadores de nós mesmos quando nos desenvolvemos a partir do trabalho e das relações sociais” (DUARTE, 2018, s/p).

Duarte (2018, s/p) finaliza dizendo que devemos cultivar a visão “otimista” para nos posicionarmos diante do mundo capitalista que vivemos hoje e retomarmos a liberdade que o capitalismo nos vem tirando, uma vez que: “[...] o homem não nasce humanizado, para sua humanização é necessário que o homem se aproprie de sua cultura” (DUARTE, 2018).

CAPÍTULO 4

A PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: OS PLANOS GENÉTICOS E A NEUROPSICOLOGIA DE LURIA

Como parte do trabalho foi realizado um estudo sobre os três planos genéticos descritos por Vigotski, filogenético, ontogenético e sociogenético e do quarto plano genético descrito por James Wertsch, o microgenético⁴³.

Vigotski propõe o estudo do desenvolvimento humano a partir de planos genéticos, sendo eles a filogênese (história da espécie); a ontogênese (história do próprio indivíduo) e a sociogênese (história do grupo cultural). E, mais recentemente, Wertsch (1985), descreveu como um possível quarto plano a microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo). Assim, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo de toda a vida e são resultados das interações entre esses quatro planos (SCHERER⁴⁴, 2010 apud MOURA et al., 2016, p. 113). Neste sentido, o conceito de desenvolvimento humano seria a própria constituição humana, ao longo de toda a vida e pautada por preceitos que decorrem das condições da espécie humana (filogênese), das experiências vivenciadas e singulares de cada um (ontogênese) e das relações sociais mais amplas marcadas pela cultura mais ampla (sociogênese). Soma-se a isso o fato de que as aprendizagens, segundo Wertsch, são sempre processos que decorrem de uma ação propositiva e individualizada (microgênese).

As esferas culturais e sociais são categorias fundamentais na obra de Vigotski (PINO, 2000) de todo modo, isso não desloca os destaques que o autor confere aos aspectos do desenvolvimento biológico humano e, ainda pouco explorados nas pesquisas brasileiras. A filogênese, segundo o autor, preocupa-se com a história da evolução da espécie, definindo limites e possibilidades de funcionamento psicológico conforme as características humanas. Com base em estudos comparativos percebe-se ao longo do Tomo I das Obras escolhidas que Vigotski buscava identificar pontos de convergência e mesmo de interpretação das produções da época sobre o tema. E, de modo categórico

⁴³ No presente trabalho não serão discutidos os termos culturogenese e neurogenese, segundo pablo Del Rio e Amélia Alvarez. Apesar da importância dos autores e da temática, estes aspectos serão estudados oportunamente.

⁴⁴ SCHERER, C. A. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. *Educativ.* V. 13, n. 2, p. 247-60, 2010.

afirma em diversas partes do texto a imbricada interrelação entre os desenvolvimentos filogenéticos, ontogenéticos e sociais.

Resende (2012) afirma, com base em uma aula magna⁴⁵ de Marta Kohl de Oliveira, que a ontogênese é a história do indivíduo propriamente dito, sua “passagem pela vida”. Moura et al (2016, p. 106) afirmam que “[...] a ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade [...]”. Neste sentido, a ontogênese, como história do indivíduo, carrega traços da filogênese, características da espécie, porém orientada pelas interações sociais que vão potencializar ou não certas características do desenvolvimento humano. Configura-se aí, por consequência que, o contexto social, as relações com família, amigos, sociedade de modo geral, vão marcar (potencializar, barrar, menosprezar, garantir, negar) essas condições de desenvolvimento humano.

Branco (1993) propõe uma definição de sociogênese a partir do pensamento de Vigotski e destaca, novamente, a importância do conceito de zona de desenvolvimento próxima (ZDP) afirmando que,

A idéia de que está nas interações sociais concretas a raiz da subjetividade e das funções mentais superiores do ser humano foi especialmente elaborada, já há algum tempo, por autores como Baldwin (1896, 1906), Mead (1934) e Vygotsky (1929, 1962, 1984). Baldwin (1906), por exemplo, já se referia ao ser humano como um "produto social" (social outcome) e não como uma "unidade social" (social unit). Com a difusão ocidental das idéias de Vygotsky na década de 80, o pensamento sociogenético ultrapassa as barreiras da Psicologia e vem contribuindo para o desenvolvimento de modelos pedagógicos que privilegiam as interações sociais como motor dos processos de ensino-aprendizagem (Ibidem, p. 9).

Ainda de acordo com Branco (1993), quando evidenciamos a interação social como base de investigação é fundamental considerar o contexto histórico-cultural quando se dão as interações. Assim, “[...] não apenas em seu sentido mais amplo, social e institucional, mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas que estão a cada instante sendo negociados no interior de cada grupo” (Ibidem, p. 10).

Moura et al. (2016, p. 111) complementam este pensamento destacando que,

⁴⁵ Aula Magna do Programa de Pós-Graduação de Educação, Arte e História da Cultura. “RUPTURAS E CONTINUIDADES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO” com a Professora Marta Kohl de Oliveira – associada da Faculdade de Educação da USP, 2012 Disponível em: <https://corpocidente.wordpress.com/2012/08/26/resumo-palestra-marta-kohl-e-link-com-historia-do-corpo-no-ocidente/> Acesso em 03/06/2019.

[...] Luria enfatiza o homem como um ser social por excelência e relata que, para Vigotski, cada sociedade se desenvolve diferentemente a partir de interações sociais e históricas (SCHERER, 2010). Assim, as semelhanças e as variações no desenvolvimento passaram a ser observadas ao longo da vida como um fenômeno biológico-social. Essa mudança filosófica ofereceu oportunidade para diálogos de integração entre disciplinas (FEATHERMAN; LERNER, 1985), e confirmou a crença de que as relações sociais concebem o homem como um ser que se constitui imerso na cultura (GÓES, 2000; SMOLKA, 2001).

A partir de tal conceito, Andrade e Smolka (2012) pontuam que os pressupostos do desenvolvimento humano para Vigotski, encontram-se imersos na história e na cultura, na natureza e na sociedade, enfim, na constituição recíproca entre homem e mundo.

Sobre isso Martins (2016, p. 14) explica que:

Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano. Leontiev (1978a), ao afirmar que a transmissão dos produtos da atividade entre gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, explicita que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações.

No livro “Estudos sobre a História do Comportamento”, Luria (1996) explica no capítulo *A criança e seu comportamento* que, se desejamos estudar a psicologia do homem cultural, deve-se ter em mente que este desenvolvimento se dá como resultado de uma evolução complexa combinando pelo menos três trajetórias:

[...] a da evolução biológica, desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 151).

Para tanto, a ideia de desenvolvimento está ligada a uma constante evolução ao longo de todo o ciclo vital e, segundo a afirmação de Vigotski, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem a partir dos planos genéticos do desenvolvimento humano.

De acordo com Moura et al (2016), esta evolução se dá em diversos campos da vida, como: afetivo, cognitivo, social e motor. Com base em outros autores, Moura et al

(2016, p. 107) afirmam que: “[...] esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também, pelo meio, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações, os quais são fatores de máxima importância no desenvolvimento humano”.

Em termos gerais os planos ontogenéticos, filogenéticos e sociogenéticos compõem o cenário para o estudo do desenvolvimento humano. Em todas as esferas considera-se a importância da percepção mais ampla e articulada e o respeito à complexidade que representa tal objetivo.

4.1 Neuropsicologia de Luria

A Neuropsicologia é uma ciência relativamente nova, sendo que o termo ganhou forma no século XX e vem acompanhando a evolução dos estudos do cérebro em diferentes campos do saber. Luria (1981) definiu a Neuropsicologia como uma ciência cujo objetivo específico é a investigação do papel dos sistemas cerebrais individuais nas formas complexas da atividade mental. A Neuropsicologia visa compreender a relação entre o organismo e os processos mentais que perpassam pelas funções cognitivas, comportamentais, motivacionais e emocionais (COSENZA; FUENTES; MALLOY-DINIZ, 2008). Luria (1981, p. 1, *itálico do autor*) destaca que:

[...] tornou-se bastante claro que o comportamento humano é de natureza ativa, que ele é determinado não apenas pela experiência pregressa, mas também por planos e desígnios que formulam o *futuro*, e que o cérebro humano é um aparelho notável, que pode não apenas criar esses modelos do futuro, mas também subordinar a eles o seu comportamento.

Embora hoje seja um fato notório que o cérebro é o órgão do pensamento, esta convicção nem sempre foi reconhecida como tal (MARINO JÚNIOR, 2010). Pinheiro (2005, p. 179) resume a referência ao cérebro na Antiguidade esclarecendo que:

Na antiga Grécia, a medicina era inicialmente dominada pelos filósofos cientistas e as discussões giravam em torno do problema corpo-alma. A partir do século V a.C. estabelece-se a diferenciação entre medicina e filosofia, e a “etiologia” da doença deixa de ser mitológica e passa a ser percebida em termos científicos. Para todos esses pensadores gregos, contudo, a saúde exigia a harmonia do corpo e da alma. Entre as ideias defendidas, destacamos: a de Pitágoras (580-510 a.C.), que admitia que no encéfalo estava situada a mente, enquanto no coração localizavam-se a alma e as sensações; a de Alcmeon (cerca de 500 a.C.), que descreveu os nervos ópticos e investigou os distúrbios funcionais do

encéfalo, considerando-o a sede do intelecto e dos sentidos; a de Hipócrates (cerca de 460-370 a.C.), que discutiu a epilepsia como um distúrbio do encéfalo, e o considerava como sede da inteligência e das sensações (tese cefalocentrísta); a de Platão (427-347 a.C.), que considerava o encéfalo como sede do processo mental e julgava a alma tríplice, sendo o coração a sede da alma afetiva, o cérebro da alma intelectual, e o ventre da concupiscência (apetite sexual); a de Aristóteles (384-322 a.C.), que admitia ser o coração o centro das sensações, das paixões e da inteligência (tese cardiocentrísta), enquanto o encéfalo tinha como função refrigerar o corpo e a alma; e a de Herófilo (335-280 a.C.), médico de Alexandria, que efetuou grandes avanços anatômicos, estudando com minúcias, entre outros, o sistema nervoso central e o periférico.

A autora ainda descreve que:

[...] durante o período pré-medieval, a medicina de Cláudio Galeno, (cerca de 130-203), teve enorme projeção, mantendo-se incontestada durante mais de mil anos, tendo influenciado toda a Idade Média e até mesmo após o advento renascentista. Para Galeno, o encéfalo era formado de duas partes: uma anterior, o cerebrum e uma posterior, o cerebellum. Galeno deduziu (corretamente) que o cerebrum estava relacionado com as sensações, sendo também um repositório da memória, enquanto o cerebellum estava relacionado com o controle dos músculos. Os nervos eram condutos que levavam os líquidos vitais ou humores, permitindo que as sensações fossem registradas e os movimentos iniciados. (...) o pensamento médico ocidental durante a Idade Média, tentou ajustar as doutrinas biológicas e médicas de Aristóteles e Galeno aos ideais da Igreja. Daí, por exemplo, as câmaras ventriculares do cérebro, descritas por Galeno, terem sido ajustadas à ideia do corpo como abrigo natural da alma, dando suporte à chamada hipótese de localização ventricular (doutrina ventricular). O número de ventrículos, igual a três, representando a Santíssima Trindade, ajustava-se ao sentimento religioso reinante, ou seja, destacava o esforço de munir a fé de argumentos racionais, de promover a conciliação entre a fé e a razão, aceitando a noção das funções cerebrais localizadas nos ventrículos (achando-se na célula anterior as sensações, na média o pensamento, e na posterior a memória) (PINHEIRO, 2005, p. 180).

O filósofo francês René Descartes (1596-1650) ofereceu, no entanto, outra visão para o preceito proposto por Galeno, segundo Montagno (1997), o filósofo afirmou que a alma se mantinha no cérebro e esta era a consciência superior do homem. Ele defendeu que mente e corpo/cérebro são separados, porém interligados e a postura filosófica exercida sobre esta questão, foi chamada de dualismo cartesiano.

No século XVII, estava de fato definido que o cérebro controlava as funções do corpo, e, a partir disto, surgiu a ideia de relacionar estruturas e funções cerebrais, isto é, de descobrir se determinadas áreas do cérebro tinham funções específicas (LURIA, 1981).

Segundo Luria (1981, p. 6), “[...] mesmo na Idade Média, filósofos e naturalistas consideraram que “faculdades” mentais poderiam estar localizadas nos três ventrículos cerebrais” (Figura 1).

Figura 1 – Diagrama dos “três ventrículos cerebrais”.

Fonte: LURIA (1981, p. 4).

Luria (1981, p. 6) explica que:

[...] no começo do século dezenove o conhecido anatomista Gall, que foi o primeiro a descrever a diferença entre as substâncias cinzenta e branca do cérebro, afirmou com confiança que “faculdades” humanas estão sediadas em áreas cerebrais particulares e estritamente localizadas. Se essas áreas forem especialmente bem desenvolvidas, isto levará à formação de proeminências nas partes correspondentes do crânio, e a observação de tais proeminências pode, conseqüentemente, ser utilizada para determinar diferenças individuais nas faculdades humanas [...]

Ainda de acordo com Luria (1981), em 1861, o anatomista francês Paul Broca descreveu o cérebro de uma paciente que ficou internada durante muito tempo com um distúrbio severo de fala motora (expressiva). Ele teve a oportunidade de explicar que o terço posterior do giro frontal inferior estava destruído no cérebro daquela paciente. Como resultado de suas observações, Broca pode mostrar que a fala motora está associada a uma região localizada no cérebro, postulando que “[...] o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo é o centro para as imagens motoras das palavras, e que uma lesão

naquela região levaria a um tipo característico de perda de fala expressiva [...]” (Ibidem, p. 6), que ele denominou “afemia” e posteriormente “afasia”, termo utilizado até hoje.

Com dez anos de diferença, em 1873, Lúria (1981) descreve que o psiquiatra alemão Carl Wernicke,

[...] relatou casos nos quais uma lesão de outra parte do cérebro, agora o terço posterior do giro temporal superior esquerdo, acarretou um quadro igualmente claro, mas desta vez de natureza oposta, ou seja, perda da capacidade de compreender a fala audível, enquanto que a fala expressiva (motora) permanecia relativamente não afetada, explicando assim que o terço posterior do giro temporal superior esquerdo é o centro para as imagens sensoriais das palavras, ou seja, o centro para a compreensão da fala (LÚRIA, 1981, p. 8).

Grande parte dos trabalhos de Lúria versaram sobre linguagem e as citações acima mostram que este era um movimento importante do século XX e que, no século XXI, Lúria pode aprofundar à luz de aprimoramento no estudo de neuroimagem, bem como no aprofundamento dos estudos teóricos e clínicos com pessoas de diferentes idades e em diferentes situações de acometimento. Com a mesma consideração aos estudos de Descartes, Broca, Wernicke e outros, Lúria consolida seus estudos e produções na convivência profícua com Vigotski. Autor que confere a base dialética, social, dinâmica e processual que vai definir a proposta do estudo do cérebro como sistema funcional complexo.

Para Gomes (1983), Lúria se vale do conceito de "sistema funcional" desenvolvido pelo fisiologista russo P. K. Anokhin (1935) para fundamentar o entendimento dos processos psíquicos superiores enquanto funções complexas e, assim “[...] Lúria enfatiza ainda, seguindo Vygotski, que a organização cerebral das funções psíquicas depende, para sua formação, das influências externas, principalmente sócio-culturais, recebidas durante a ontogênese” (GOMES, 1983, p. 121).

Assim, propõe que:

[...] as funções superiores “não estão localizadas” em áreas circunscritas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto, cada uma das quais concorrendo com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional [...] (LÚRIA, 1981, p. 27).

De acordo com Bastos e Alves (2013), a neurociência cognitiva busca discutir como os processos cognitivos são elaborados funcionalmente pelo cérebro humano, possibilitando a aprendizagem, a linguagem e o comportamento. O referido campo do

saber muito tem colaborado para a compreensão dos processos de aprendizagem e do debate acerca do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Bastos e Alves (2013, p. 42) então descrevem que,

A linguagem receptiva e expressiva em suas diversas modalidades (fala, gesto, escrita, leitura e outras) é uma atividade consciente e ambas são interativas com o meio, influenciadas gradativamente por um complexo processo histórico social e cultural [...] a importância dos docentes compreenderem os sistemas funcionais que proporcionam os processos cognitivos superiores como a linguagem e a aprendizagem, talvez possibilite outra ótica no fazer cotidiano em sala de aula.

Enquanto Luria (1981) pondera que:

Os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos e que eles não estão “localizados” em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em **concerto**, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional (LURIA, 1981, p. 28, negrito das autoras).

Luria (1981) descreve ainda, que o cérebro é dividido em três unidades funcionais e a participação de todas elas torna-se essencial para qualquer tipo de atividade mental. Em suas palavras elas podem ser descritas como “[...] uma unidade para *regular o tônus ou a vigília*, uma unidade para *obter, processar e armazenar as informações* que chegam do mundo exterior e uma unidade para *programar, regular e verificar a atividade mental* [...]” (Ibidem, p. 38). Luria (1992, p.163) explica a Primeira Unidade Funcional como:

A primeira unidade (Unidade Funcional I) emerge do mecanismo da atividade consciente que se inicia na formação reticular do tronco encefálico – Unidade Funcional I - constituindo o Sistema Reticular Ativador Ascendente (SRAA), com a função de regulação do tônus cortical e o nível de vigília e sono. Esta unidade funcional está localizada, anatomicamente, abaixo do nível do córtex e, fisiologicamente, regula o estado de consciência influenciando todos os processos cognitivos. Em outras palavras, é como se estivéssemos ‘ligando uma tomada para começarmos a funcionar’ num estado de vigília e conscientes, porém “o nível de excitação do sistema como um todo pode ir mudando gradualmente, modulando o estado funcional de todo o sistema nervoso”.

Gomes (2009, p.39) tem a seguinte explicação para a Segunda Unidade Funcional:

A Unidade Funcional II é constituída pelos lobos temporais, parietais e occipitais e suas respectivas especificidades para as habilidades auditivas, tátil-cinestésica e visuais, compreendendo também, hierarquicamente, as áreas ou zonas primárias, secundárias, terciária ou associativa destas habilidades (associação parieto-têmporo-occipital). As funções inerentes a estas estruturas, que são: receber, analisar e

armazenar os estímulos de natureza auditiva, tátil-cinestésica e visual, recodificar as informações recebidas, são nomeadas por Luria (2006, p. 233) como zonas secundárias das áreas corticais posteriores (aférentes). Desta forma, a Unidade Funcional II permite a organização da compreensão da linguagem por meio das funções exercidas confluentes à Área de Wernicke. Esta área está localizada na parte posterior do giro superior do lobo temporal, sendo “uma região de grande importância para funções superiores, já que muitas das funções intelectuais, se não todas, são baseadas em linguagem”.

A Terceira Unidade Funcional é explicada por Luria (2006, p. 223):

A Unidade Funcional III são os lobos frontais entendido como ‘o mais importante e essencial’, como se estes cumprissem um papel principal na consciência humana sob as demais unidades funcionais. Com sua íntima participação na formação das intenções e nos programas de ação, subordinando a atividade aos focos dominantes, inibindo os fatores intervenientes e permitindo que os resultados das ações sejam comparados às intenções originais, os lobos frontais desempenham um papel essencial na regulamentação consciente do comportamento e no suporte da estável seletividade da atividade do homem, que é dirigida por um objetivo.

Dialogando com Luria (2006), Bastos e Alves (2013, p. 45) entendem que,

[...] os lobos frontais desempenham as funções de: programação das ações, regulação, produção da linguagem, controle de conduta ou autocontrole, relação e julgamento social refletindo as consequências dessas atitudes. A Unidade Funcional III é diretamente influenciada pela maturação ao longo do desenvolvimento humano, o que nos leva a refletir sobre os níveis exagerados de cobranças de atitudes dos docentes sobre os discentes, no ambiente escolar.

Kotik-Friedgut (2006), estudiosa de Vigotski e Luria, enfatiza que para ambos os autores a cultura tem influência considerável não só no desenvolvimento e funcionamento das funções superiores, mas também do próprio cérebro, como exemplo, cita o papel da aquisição da escrita e do letramento que se refletem, segundo ela, em todas as esferas do funcionamento cognitivo. Luria (1981) nos explica que conforme habilidades de leitura são adquiridas, novas conexões funcionais emergem e desenvolvem as associações entre as zonas temporal e occipital do cérebro. Durante a aprendizagem da escrita as zonas sensorio-motoras (parietais) se tornam envolvidas e conectadas às auditivas-visuais contribuindo para a maturação e desenvolvimento de conexões parieto-occipitais, tão importantes para as sínteses simultâneas das funções cognitivas complexas. Sobre esta temática, Novaes Pinto (2012, p. 58) explica que,

[...] estes processos levam ao desenvolvimento e estabelecimento de novos sistemas de conexões funcionais entre diferentes regiões cerebrais que desempenham atividades específicas e este modo de funcionar passa a se constituir como um instrumento poderoso para os processos de aprendizagem/desenvolvimento, abrindo novos caminhos para a solução de problemas em diferentes domínios.

Vigotski (2006) por sua vez, entendia que o desenvolvimento sempre precede a aprendizagem, com isso explica: “Nos planos de desenvolvimento genético (filogenético, ontogenético e sociogenético) é revelado que o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem, esta estabelece uma relação de interdependência com o desenvolvimento” (Ibidem, p. 104).

Ainda de acordo com Bastos e Alves (2013), seguindo o processo de “maturação”, a criança passará a se relacionar com os objetos de forma autônoma ou realizar certas atividades ou funções sem o auxílio inicial dos adultos. Este momento envolve um ambiente propício para a intervenção pedagógica no âmbito educacional, com a mediação ativa entre o docente e o aluno contribuindo para a superação das aquisições propostas. Os autores ainda explicam que desta forma, “[...] a criança age sobre o ambiente em que vive, submersa na sua cultura sócio histórica, aprendendo e desenvolvendo-se cognitivamente [...]” (Ibidem, p. 49). Garcia (2001), na apresentação da edição eletrônica do livro *Pensamento e Linguagem*, destaca de maneira sucinta a relação entre a natureza social do indivíduo e seu desenvolvimento considerando o conceito de ZDP:

A ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam (Vygotsky, 1978). De acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio (GARCIA, 2001, p. 12).

Sob o ponto de vista de Bastos e Alves (2013), entende-se que este pensamento filosófico de educação ressalta que a dimensão sociocultural é essencial na construção do conhecimento, sendo assim, o trabalho do professor não começa na sala de aula, antes de pensar nas atividades pedagógicas, o docente leva em consideração a realidade social do aluno que está inserido em um processo histórico cultural e, então, a partir desta percepção, planeja e propõe a atividade, com o cuidado de questionar ‘o porquê e para quê’ será realizada cada proposta.

As autoras finalizam o pensamento entendendo que,

[...] ao alfabetizar, o docente atua como mediador do processo, proporcionando interações entre o aluno e o objeto de conhecimento, ampliando o seu universo sociocultural, histórico e proporcionando uma aprendizagem significativa, que provoca modificações do nosso comportamento na sociedade (BASTOS; ALVES, 2013, p. 49).

No ambiente escolar, pode-se perceber as diferentes mudanças protagonizadas por alunos e professores, inerentes e singulares às suas funções mentais superiores. Para tanto, Vigotski reforça a ideia de que não é necessário esperar etapas ou estágios de desenvolvimento, contrastando com a teoria de Piaget, mas sim, estimular a aprendizagem para o progresso do desenvolvimento cognitivo no decorrer desses estágios. Esta concepção é associada ao papel mediador do professor.

CAPÍTULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO

O escopo deste trabalho consiste em estabelecer um diálogo entre os autores que abordam o desenvolvimento humano aliado à dificuldade de aprendizagem escolar (destaca-se o uso de medicalização) sob a perspectiva histórico cultural utilizando como estratégia metodológica as pesquisas bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2001), o planejamento da pesquisa bibliográfica constitui-se na escolha do tema, definição do problema, elaboração do plano de trabalho, identificação das obras de interesse para a pesquisa (levantamento bibliográfico), leitura do material e elaboração de resumos, organização lógica do assunto a ser tratado, análise, interpretação e redação. A pesquisa documental, por sua vez, consiste em analisar materiais que não foram submetidos a um crivo científico, estes podem ser escritos ou não, ainda segundo Gil (2002), as formas escritas podem ser pinturas, desenhos, imprensa falada, fotografias dentre outras.

Marconi e Lakatos (2001) explicam que a fase de elaboração de resumos é essencial em uma pesquisa cujos procedimentos metodológicos são bibliográficos, visto que o resumo equivale à apresentação resumida do texto, compreendendo elementos mais significativos, posto que na fase seguinte não seja necessário recorrer às obras na íntegra, facilitando o trabalho da escrita. As autoras descrevem ainda que a construção do resumo tem por finalidade a leitura completa e cuidadosa da obra, identificando sua ideia central e o ponto de vista pelo qual se constitui a estrutura do texto. O resumo elaborado segundo Marconi e Lakatos (2001) é do tipo informativo ou analítico, este é seletivo e escrito com as próprias palavras de quem o elabora, entretanto, pode envolver citações do autor da obra, desde que estas sejam referenciadas da maneira correta.

O referencial teórico desta pesquisa tem como fonte basilar as obras de Luria e Vigotski, além disso, para complementar a análise da obra destes dois autores, recorre-se também à interpretação de diferentes autores que discorrem sobre suas obras.

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas bases de dados: Scielo e BDTD. O critério de escolha das bases deve-se ao fato de que este trabalho analisa publicações brasileiras e estas bases são bastante acessadas pelos pesquisadores no país.

Assim, a presente pesquisa é descrita como qualitativa, documental e de revisão bibliográfica e o objetivo principal é investigar e buscar estabelecer possíveis diálogos entre os autores que abordam o tema desenvolvimento humano aliado à dificuldade de

aprendizagem escolar e medicalização e trabalhos que adotem uma abordagem teórica que não seja a Histórico Cultural.

Para construção dos dados foi feita uma sistematização de teses e dissertações disponíveis no site BDTD e em artigos disponíveis na base dados Scielo. Para isso os trabalhos foram pesquisados por meio das palavras chave: **Medicalização e Educação; Medicalização e Desenvolvimento Humano; Medicalização e Dificuldade de Aprendizagem.**

O modo como os dados foram apresentados foi em formato de Unidades de Análise. As unidades de análise foram organizadas em:

- 1) Medicalização em foco
- 2) Sujeito: Identidades em construção
- 3) Escola: espaço e tempo para que(m)?

Os textos selecionados foram analisados buscando-se identificar pontos de convergência, divergência, complementariedade, e diálogo no sentido de entender como esses estudos vão compondo e conceituando o desenvolvimento humano a partir das distintas bases teórico-metodológicas. É importante destacar que o objetivo deste estudo não é criticar ou qualificar, mas sim ampliar a compreensão do conceito de desenvolvimento humano, objetivando subsidiar reflexões mais críticas e que permitam, de algum modo, que cada leitor “crie” sua compreensão com base no diálogo de diferentes perspectivas e não apenas na internalização de uma linha teórica.

Em pesquisa realizada no mês 08/2018 na base de dados Scielo, os filtros utilizados para a seleção de trabalhos para serem posteriormente analisados foram: as palavras chave com a presença do “e”, os filtros selecionados nesta base foram:

- a) Coleções: todos;
- b) Periódico: todos;
- c) Idioma: Português;
- d) Ano de publicação: todos;
- e) Scielo áreas temáticas: Ciências Humanas;
- f) Tipo de literatura: todos.

O período de publicações não foi delimitado nesta base de dados, pois, verificou-se durante o levantamento que, o número de trabalhos encontrados não era grande, visto que, a área de concentração desejada era Educação.

Para o descritor **Medicalização e Educação** foram encontrados 87 trabalhos. Para o descritor **Medicalização e Dificuldade(s) de Aprendizagem**, foram encontrados 4 trabalhos. Para o descritor **Medicalização e Desenvolvimento Humano** foram encontrados 2 trabalhos.

O total encontrado na base de dados Scielo foi de 93 trabalhos, após leitura do título e resumo, foram selecionados 38 trabalhos os quais faziam referência direta à medicalização e ambiente escolar.

Em pesquisa realizada entre os meses 07 e 08/2018 na base de dados BDTD, foi delimitado o período de publicações de 2012 a 2017. O período foi escolhido com a finalidade de demonstrar, como o objeto de investigação da presente pesquisa vem sendo utilizado em publicações acadêmicas recentes. Como critérios de seleção, foram utilizadas as teses e dissertações seguindo os seguintes filtros:

- a) CNPQ Ciências Humanas/Educação
- b) Ciências Humanas/Educação
- c) CNPQ Ciências Humanas/Psicologia
- d) CNPQ Ciências Humanas/Psicologia/Psicologia do Ensino e da Aprendizagem
- e) Ciências Humanas: Educação, Ensino – Aprendizagem

Tais áreas de conhecimento foram escolhidas, pois tratavam da temática Educação, a partir disso foram utilizados os seguintes descritores:

Para o descritor **Medicalização e Educação** foram encontrados 91 trabalhos. Para o descritor **Medicalização e Dificuldade de Aprendizagem** foram encontrados 20 trabalhos. No descritor **Medicalização e Desenvolvimento Humano** foram encontrados 53 trabalhos, chegamos a um total de **164 trabalhos, dentre eles, 38 trabalhos estavam replicados, portanto encontramos um total de 126 trabalhos nesta base de dados**. Após leitura do título e resumo, 35 trabalhos foram selecionados os quais faziam referência direta à medicalização e ambiente escolar.

A partir dos resultados das duas bases de dados chegamos a um total de 219 trabalhos encontrados de acordo com os filtros propostos. Após leitura do título e resumo, foram selecionados 73 trabalhos. Para chegarmos a 6 trabalhos para serem analisados, além do título e resumo, o critério de seleção foi: o enfoque diferente da perspectiva Histórico-Cultural.

Foram analisados 6 trabalhos, sendo constituídos por: 1 tese, 1 dissertação e 4 artigos, os quais foram avaliados com a finalidade de responder aos objetivos específicos da presente pesquisa.

No quadro abaixo, segue a descrição dos trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

Tese (01)
a) SORBARA, G. TDH: uma doença que se pega na escola. – Programa de Pós Graduação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Tese de doutorado. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3977.pdf Acesso em 28/03/2019
Dissertação (01)
b) NASCIMENTO, A. B. S. As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem. – Programa de Pós Graduação Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Dissertação de mestrado. Disponível em https://repositorio.unb.br/handle/10482/19407 Acesso em 05/02/2019
Artigos (04)
c) BRZOZOWSKI, F.S.; BRZOZOWSKI, J.A.; CAPONI, S. Classificações Interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade infantil. Interface - Comunic., Saúde, Educ. , v.14, n.35, p.891-904, out./dez. 2010. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/1801/180115837021.pdf acesso em 05/07/2018.
d) CARVALHO, T.R.F.; BRANDT, L.C.; MELO, M.B.de. Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. Educação e Sociedade , Campinas, v. 35, n. 127, p. 587-604, abr.-jun. 2014. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br > acesso em 25/07/2018
e) DECOTELLI K. M., BOHRER, L. C. T & BICALHO, P. P. G. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder. Psicologia: Ciência e Profissão , 2013, 33 (2), 446 – 459. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200014&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 05/08/2018
f) GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educação e Pesquisa , São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf acesso em 03/03/2019

Fonte: Autora, 2018.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Unidade 1 – Medicalização em foco

Na presente unidade de análise serão discutidos dois artigos que tratam sobre a crescente demanda por um laudo que justifique qualquer comportamento considerado “fora do normal” e que vem impactando diretamente os modos de compreensão do desenvolvimento dos alunos.

a) Artigo 3 - Classificações Interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade infantil⁴⁶

No presente artigo, os autores Brzozowsk, Brzozowsk, Caponi (2010) trazem Ian Hacking (2006), filósofo da ciência, como referencial teórico. Ele utiliza o termo “classificação” para delinear seus efeitos no comportamento das crianças diagnosticadas com TDAH. O referido filósofo entende que, toda classificação de pessoas, gera algum tipo de resposta. Diante disso, os autores descrevem que “[...] realizar um diagnóstico significa rotular, impor uma marca, esta é a porta de entrada para um mecanismo padronizado e institucionalizado” (BRZOZOWSK; BRZOZOWSK; CAPONI, 2010, p. 893).

A crescente demanda por um laudo que justifique qualquer comportamento indesejado das crianças vem impactando diretamente os modos de compreensão do desenvolvimento dessas crianças. A partir de um diagnóstico, a criança passa a se enxergar de forma diferente, como doente, diante disso, o filósofo Ian Hacking (2006⁴⁷ apud BRZOZOWSK; BRZOZOWSK; CAPONI, 2010, p. 901), menciona o termo “efeito arco” para explicar o fato de que o diagnóstico médico costuma interferir em todo o entorno social da criança, pois, “[...] o diagnóstico [realizado] por uma instituição oficial leva a uma mudança de comportamento, não só nos indivíduos diagnosticados, assim como em toda a sua rede social, que, por sua vez, acaba também por influenciar esse indivíduo, e assim por diante”.

⁴⁶ BRZOZOWSKI, F.S.; BRZOZOWSKI, J.A.; CAPONI, S. Classificações Interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade infantil. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.35, p.891-904, out./dez. 2010.

⁴⁷ HACKING, I. O autismo: o nome, o conhecimento, as instituições autistas – e suas interações. In.: RUSSO, M.; CAPONI, S. (Orgs.). *Estudos de filosofia e história das ciências biomédicas*. São Paulo: Discurso Editorial, 2006.

Segundo os autores, ao “biologizar”⁴⁸ questões sociais, todo o sistema social se torna isento de responsabilidades. A biologização exacerbada da não-aprendizagem vêm reduzindo o fracasso escolar aos laudos que muitas vezes são imprecisos.

Em uma linha diferente de raciocínio, Moysés e Collares (1996) destacam que a escola é o local onde se encontram preconceitos diante de comportamentos e fracasso escolar. Fracasso este que encontra seus culpados nos alunos e seus pais. Segundo as autoras a “culpabilização” passa por concepções de que as:

Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos [...] (COLLARES; MOYSES, 1996⁴⁹, p. 26 apud BRZOWSKI; BRZOWSKI; CAPONI, 2010, p. 900).

Para os autores, a citação acima mostra um olhar reducionista para os problemas de aprendizagem. A doença tem sido usada como “desculpa” para justificar a não aprendizagem, a desatenção, a inquietude.

Brzowski, Brzowski e Caponi (2010, p. 902) entendem então, que, “[...] o ser humano perfeito seria aquele que obedece às normas, de forma submissa [...]”, e ponderam ainda que, tratar uma criança como “doente”, leva-a a incorporar essa doença e se considerar realmente doente, diante disso esta criança se vê incapaz, mesmo na idade adulta, de realizar atividades cotidianas como uma pessoa considerada “normal”.

Com base nos estudos de Caponi (2009), Brzowski, Brzowski e Caponi (2010) conclui o artigo destacando a importância do “efeito arco” provocado pelo TDAH, e o domínio social vindo desta condição entende que o diagnóstico promove um sentimento de “libertação” da culpa, tanto pela família, quanto pela criança, que deixa de ser vista como mal educada e passa a ser vista como uma criança “doente”, seu problema passa a ser biológico, fácil de ser controlado com psicofármacos que vão modelar suas condutas, seus hábitos e seus pensamentos.

⁴⁸ O termo “biologizar” é relativamente comum nos trabalhos encontrados, mesmo não sendo definido especificamente, entendemos que é um modo de inferir aos aspectos biológicos (talvez inatos, não culturais) a origem de todos os comportamentos ou condições de desenvolvimento.

⁴⁹ COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

b) Artigo 4 - Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato⁵⁰

No presente artigo, Carvalho, Brandt, Melo (2014), trazem uma visão do uso do Metilfenidato⁵¹ sob a ótica do “Marketing Farmacêutico”. Esta prática comercial singularmente mascarada faz-se valer de meios que fazem a população acreditar, milagrosamente, no alívio imediato do sofrimento.

Os autores pontuam que “[...] a produção do adoecimento por meio da veiculação da promessa de alívio rápido para as dores da alma tem se constituído estratégia massiva e dominante da indústria farmacêutica” (CARVALHO; BRANDT; MELO, 2014, p. 588). Os autores descrevem que sintomas de tristeza e angústia atualmente, “[...] são interpretados como transtornos ou déficits neuroquímicos, fazendo o sujeito acreditar que não são partes da própria vida, mas evidências de doença” (Ibidem, p. 599).

Diante deste cenário, segundo os autores, a indústria farmacêutica se vale destes mecanismos para disponibilizar o alívio rápido para tais “sintomas”. Para isso, torna-se necessário um aporte científico para a indicação de tal terapêutica, difunde-se então, “[...] a existência de sintomas como: desatenção, inquietude, falta de concentração e desânimo em determinados grupos” (CARVALHO, BRANDT, MELO, 2014, p. 598). Tais sintomas tronam-se “motivos” para médicos, educadores e familiares que buscam o enquadramento do estudante em um possível diagnóstico ou “cura” para estes indivíduos considerados fora dos padrões de aprendizagem.

Dialogando com o Artigo 1, quando Brzozowski, Brzozowski e Caponi (2010) trazem o filósofo Ian Hacking, explicando sobre o ‘efeito arco’, o presente artigo descreve que, “[...] em uma consulta, é comum essas pessoas manifestarem queixas com as expressões que ouviram sobre a doença, contribuindo para a configuração do diagnóstico” (CARVALHO, BRANDT, MELO, 2014, p. 589). O diálogo articula-se diante dos efeitos de tais diagnósticos, o indivíduo passa a se enxergar e comportar-se como doente fazendo deste laudo uma “muleta” para mascarar comportamentos que fazem parte da vida humana.

⁵⁰ CARVALHO, T.R.F.; BRANDT, L.C.; MELO, M.B.de. Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 587-604, abr.- jun. 2014 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

⁵¹ RITALINA® (cloridrato de metilfenidato), medicamento que tem como substância ativa o cloridrato de metilfenidato. Este medicamento é um estimulante do sistema nervoso central, melhorando as atividades de certas partes do cérebro que são pouco ativas. A Ritalina® melhora a atenção e a concentração, além de reduzir comportamento impulsivo (RITALINA, 2012).

O sofrimento passa a ser tratado como transtorno, enquadrados em manuais de diagnósticos, tal movimento faz com que o indivíduo perca sua identidade e receba um rótulo (CARVALHO, BRANDT, MELO, 2014).

O estudo dirigiu-se também,

[...] a discutir o consumo do metilfenidato como “aditivo potencializador”, nos âmbitos da escola e do trabalho na era pós-industrial, e evidenciar influências de origem socioeconômica-cultural na medicalização de problemas da sociedade contemporânea, transformados em TDAH (Ibidem, p. 590).

Para os autores, incontáveis diagnósticos de doenças mentais estão associados às deficiências neuroquímicas, mas não dão importância para “[...] as complexas interações entre processos subjetivos e aspectos sociais, culturais e econômicos envolvidos na vida em sociedade. A depressão e o TDAH são exemplos clássicos” (CARVALHO; BRANDT; MELO, 2014, p. 592).

O tratamento do TDAH ainda é essencialmente medicamentoso e a “[...] prescrição do metilfenidato para o tratamento dobrou no Brasil, nos anos de 2009 a 2010, e continuou crescendo” (CARVALHO, BRANDT, MELO, 2014, p. 594). Como resultado, acredita-se que boa parte do quadro da não aprendizagem é causada pelo transtorno, e o diagnóstico tornou-se popular e desordenado. Apoiados nos estudos de Diniz (2009), os autores descrevem que “[...] enquanto alguns pais acusam escolas de rotularem suas crianças, outros usam do diagnóstico para amordaçá-las, com a “droga da obediência” (Ibidem, p. 594).

A patologização indiscriminada determina diferentes padrões, que favorecem os interesses da área comercial, diante disso, os autores destacam que,

[...] essa patologização estabelece diferentes paradigmas que favorecem discursos de interesse comercial e a medicalização das manifestações do sofrimento por instituições – médicas, empresariais e escolares –, através da prescrição indiscriminada, que envolve profissionais da saúde, gestores, trabalhadores, educadores, discentes e familiares. Essa posição de “fabricação do doente”, muitas vezes, tem o apoio da família que, diante do incômodo das condutas estranhas – não esperadas para aquele ente –, incorpora-o à ordem médica (CARVALHO; BRANDT; MELO, 2014, p. 598).

Os autores concluem com este artigo que, em uma cultura imediatista, “[...] o profissional procura localizar, no paciente, as evidências daquilo que está descrito em seus manuais (...) uma vez localizadas, o sujeito torna-se portador de sintomas, conseqüentemente, um doente” (CARVALHO; BRANDT; MELO, 2014, p. 599).

6.1.1 Possíveis diálogos - Unidade de Análise 1: Medicalização em foco

Como parte da construção das análises desta pesquisa, apresenta-se a partir de então reflexões que emergiram da leitura dos textos com foco na busca de diálogos, contradições, comparações, etc. Neste sentido, enfatiza-se a não pretensão de crítica, mas sim de indagações que foram possíveis a partir do esforço desses pesquisadores no estudo do tema em questão.

Quando assumimos a abordagem Histórico-Cultural como base para o desenvolvimento humano entendemos que a socialização é a fonte primordial do desenvolvimento, socialização esta que nos acompanha desde o início da vida (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016). Portanto, reduzir a dificuldade de um aluno apenas ao aspecto biológico, nos faz repensar como a Pedagogia pode conduzir de modo mais efetivo suas atividades envolvendo estes estudantes de maneira social, participativa e, ao mesmo tempo, considerando a importância da análise de cada caso em seus aspectos mais amplos e, também, mas não só, biológico.

Seguindo com o olhar voltado para a abordagem Histórico-Cultural, cabe ao professor, empenhando o papel de “ator” no cenário educacional, organizar o ensino, levando em consideração os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, fazendo assim, com que seu aluno possa se apropriar destes conhecimentos (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 28) discorre sobre o processo educativo escolar, e destaca que,

[...] além do conhecimento, a criança assimila também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da formação da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e a experiência mental. Portanto, o processo educativo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade.

Dialogando com as premissas dos presentes artigos, a perspectiva teórica apresentada por Wertsch (1996, 1996, p. 9) sobre os três momentos que permeiam a obra de Vigotski, o autor assinala:

a) o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação.

O autor continua afirmando que,

[...] um processo de desenvolvimento prepara-se dialeticamente para o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento (...) princípios diferentes de desenvolvimento atuam em diferentes domínios e identificam estes domínios em três linhas principais no desenvolvimento do comportamento, sendo elas a evolutiva, histórica e ontogenética (Ibidem, p. 10).

O ponto de diálogo com a Abordagem Histórico-Cultural, poderia ser feito ao considerarmos a crítica à visão fragmentada e reducionista proposta nos preceitos da base cartesiana, quando sublinhamos este modo de enxergar as dificuldades propriamente humanas no mundo contemporâneo, recorrendo facilmente a diagnósticos que rotulam seu modo de agir e pensar.

Com isso, entende-se que o indivíduo pode ser “provocado” a satisfazer sua necessidade individual, mediado pelas atividades guiadas em sala de aula, explorando suas potencialidades e não destacando o que este aluno não consegue fazer, culpando sua inquietude e rotulando-o como um aluno que “não aprende”.

Em termos gerais, a partir das leituras destes textos identifica-se como ponto de diálogo o fato de que o meio social (a escola, os médicos, os psicólogos, a família) orienta o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, a sociogênese, como já afirmou Vigotski, cria formas de desenvolvimento que se condensam na criança, na criança que não aprende, na criança que “precisa” ser medicada. Com isso, emergem das relações sociais e dos modos como se vê e interpreta a criança, o seu desenvolvimento como tendo a necessidade de ser ‘contornado’ pelo medicamento. Os dois artigos apontaram criticamente para o uso irrestrito da medicalização, alertando para o fato de que sentimentos tipicamente humanos estão sendo entendidos como maléficos, como doença e como tendo necessidade de tratamento. Com isso busca-se um modelo de criança ideal, com características que sejam prescritas.

6.2 Unidade 2 – Sujeito: identidades em construção

Na presente unidade de análise serão discutidos dois artigos que tratam sobre a evolução do tratamento da criança, marcando a interação da pedagogia e da medicina na constituição da psiquiatria infantil. Ademais, os trabalhos buscam evidenciar os efeitos

dessa realidade sobre os indivíduos, trazendo Foucault como referencial e seu conceito de biopoder.

a) Artigo 5 - A droga da obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas sobre Clínica e Política⁵².

O presente artigo tem como finalidade problematizar o poder disciplinar que se insere no indivíduo, entendido como “*a mais ínfima partícula da sociedade moderna*” (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 448) na qual a medicalização constitui não apenas um princípio de adequação ao regime mas também de produção de vida e de modos de comportamento.

Segundo os autores deste trabalho, diante de um cenário em que o Brasil ocupa o segundo lugar com maior consumo de Ritalina no mundo, a situação preocupa os especialistas em educação. Por ‘acquietar’ crianças diagnosticadas como hiperativas, o medicamento ganhou um apelido: a droga da obediência. Partindo da hipótese de que a droga é prescrita para comportamentos desviantes e que milhares de crianças são medicadas, outra lógica se admite: a da normatização (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO et al, 2013). Os autores indagam diante de tal situação: “[...] o que é ser uma criança normal, saudável e com o máximo de aproveitamento de suas capacidades cognitivas?” (Ibidem, p. 448).

Assim, o discurso da medicalização se propaga para outras esferas do existir e a medicalização torna-se uma estratégia que transcende o ato de prescrever remédio (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013).

O presente trabalho traz como referência Foucault (1979) que emprega o conceito de biopoder, colocando em discussão outra maneira de operar e de gerir a vida e os modos de existência. Neste contexto, o conceito se apresentaria como um poder que estabelece uma política da atenção, da aprendizagem e do comportamento ideal. Bicalho et al (2013, p. 449) expõe que “[...] tal propósito ocorre sutilmente e prescreve também uma regulação dos corpos, um acompanhamento tanto da eficiência quanto do bem-estar, do viver bem, do prazer em brincar, em aproveitar uma leitura ou filme, em suma, do existir em toda a sua extensão”. Isso se atribuiria com o apoio, das conhecidas instituições, como a escola e a clínica médica.

⁵² DECOTELLI K. M., BOHRER, L. C. T; BICALHO, P. P. G. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, 33 (2), 446 – 459. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200014&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 05/08/2018

De acordo com os autores, há duas formas de configuração do biopoder neste trabalho: a disciplina e a biopolítica. Segundo Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013, p. 449) “[...] a primeira caracteriza as instituições como escolas, hospitais, fábricas e efetua-se na docilização e na disciplinarização do corpo, otimizando-o em sua anátomo-política”, e a segunda forma “[...] não incide diretamente sobre o corpo do indivíduo, mas no corpo-espécie, sobre a população como espécie humana, suporte de processos biológicos, na proliferação, nos nascimentos e na mortalidade, mas também no nível de saúde” (PELBART, 2003⁵³ apud DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 449).

Os autores apontam que é na obra *O Nascimento da Medicina Social* que Michel Foucault emprega pela primeira vez o termo *biopolítica* (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013). O autor alia o capitalismo à socialização do corpo, à lógica biopolítica, e cita, nessa mesma obra: “Foi no biológico, no somático, no corporal, que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A Medicina, uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Na interpretação dos autores, a medicina torna-se – no âmbito do biopoder – uma estratégia de disciplina e de regulamentação das populações. Ela ainda normatiza, disciplina o corpo adoecido, mas também sugere as condições ideais para o bem viver coletivo. Para tanto, Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013, p. 450) traz uma reflexão de Foucault: “Nesse sentido, a Medicina é um saber que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos, tendo, portanto, efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Segundo os autores deste artigo, para que a medicalização e a mediação especialista se justifiquem, torna-se necessária a criação de patologias que deem nome aos desvios, à diferença, à desobediência das normas, afirmando-se o que é então, normalidade. Dessa maneira, é possível viver por meio do discurso biomédico e “As patologias são tornadas visíveis para que se escondam as formas consideradas desviantes de vida no existir atual” (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 451).

Os autores descrevem que, o conhecimento médico adentra o espaço escolar no final do século XVIII, com a finalidade de identificar os referidos anormais, na medida em que a questão dos problemas de aprendizagem começa a tomar forma. A causa da não aprendizagem é associada, dessa maneira, a fatores orgânicos. O regime de atenção ideal

⁵³ PELBART, P. P. Vida Capital: Ensaio e biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

precisa concordar com certos padrões de funcionamento e para tanto Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013, p. 455) expõe que,

[...] as reações não podem escapar ao previsto. As necessidades de cada criança já foram anunciadas por um outro alguém – adulto, especialista... O que se faz é, cada vez mais, afirmar uma noção de mundo onde outros mundos não caibam, onde a diferença não cabe e onde a diversidade é medicalizada.

Os autores concluem este artigo, explicando que o discurso da saúde fortemente veiculado à mídia cria um sistema de alerta para todos. Todos se preocupam em aprender a reconhecer os sinais das doenças para manter uma vida saudável, Abreu (2006⁵⁴ apud DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 456) então afirma que,

Trata-se da veiculação, em espaços midiáticos, da idéia de que os processos subjetivos da existência constituem-se como doenças. Dessa forma, um sentimento de tristeza passa a ser imediatamente classificado como depressão, estados de contemplação e devaneio passam a ser rotulados como déficit de atenção, a agitação transforma-se em hiperatividade, e até mesmo uma birra infantil passa a ser identificada como TDO – transtorno desafiador opositivo.

Artigo 6 - A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação⁵⁵

No presente trabalho, Guarido (2007) buscou esboçar como aconteceu “[...] a produção de uma nova verdade acerca dos sofrimentos psíquicos e amplia sua análise, demonstrando que a medicalização surgida no cuidado da população adulta foi estendida também para as crianças” (Ibidem, p. 151). O texto também buscou rever a evolução do tratamento da criança, marcando a interação da pedagogia e da medicina na constituição da psiquiatria infantil. Ademais, o trabalho busca evidenciar os efeitos dessa realidade sobre os indivíduos, “[...] identificando a forma como o discurso técnico (especialmente influenciado pelo discurso médico-psicológico) vem ocupando lugar de destaque na atualidade e como este tem influenciado a Educação” (Ibidem, p. 151).

Segundo a autora, o modelo educativo, no início do século XIX, já estava instituído na forma como hoje o conhecemos. Vinha, desde o século XVII, delineando a

⁵⁴ ABREU, H. R. M. A medicalização da vida escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

⁵⁵ GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf> acesso em 03/03/2019

existência e o sentido que o discurso social significa para a criança, como mostrou Philippe Ariès. Guarido (2007, p. 155) explica que,

[...] Ariès mostrou que o novo sentimento de infância gestado a partir do século XVII é totalmente solidário com um novo ideal educativo, construído para atender às exigências político-sociais de uma burguesia nascente.

A autora pontua que, “[...] o discurso social moderno cria uma criança cuja consistência está no fato de ela ser submetida a uma educação nova, que implica vigilância, disciplina, segregação” (GUARIDO, 2007, p. 155).

Guarido (2007) explica que, interessava aos médicos da época, tratar o que se caracterizava como “desordens das condições das crianças em se tornarem adultos plenos no exercício de suas funções intelectuais e morais” (Ibidem, p. 155). Não obstante, segundo Guarido (2007, p. 155) “[...] os historiadores da psiquiatria afirmavam que nesse período a patologia fundamental retratada no campo médico para a criança fosse a idiotia – retardo mental –, sendo que esta não tinha condição de doença mental”. Guarido (2007, p. 155) descreve que,

[...] as formas de tratamento presentes nesse período são descritas como médico-pedagógicas e se realizavam em serviços anexos aos asilos para loucos adultos. Ali estavam, segundo os autores, enormes contingentes de crianças idiotas. O trabalho desenvolvido por Itard com Victor de Aveyron é tomado como marco dessas abordagens de tratamento.

Guarido (2007) explica que o padrão proposto por Itard é então de combinar medicina e pedagogia, dando lugar à constituição de um saber médico sobre a criança considerada idiota, saber esse que se nomeará pouco depois como psiquiatria da criança ou psiquiatria infantil e que influenciará a formação da Educação Especial.

A autora ressalta que as escalas de inteligência desenvolvidas por Binet e Simon colaboraram para a instalação definitiva da psiquiatria infantil como ramo separado da psiquiatria geral. Guarido (2007, p. 155) explica que,

Os conceitos “educável” ou “ineducável” aplicáveis às crianças, frutos dos testes de inteligência e das determinações dos graus de deficiência mental considerados naquele momento, reafirmam a forte ligação das propostas de tratamento da criança aos procedimentos pedagógicos, ou melhor: diagnóstico e tratamento das crianças são estabelecidos a partir das condições destas para o aprendizado, o que é fruto da difícil separação do sofrimento psíquico da criança de seu desenvolvimento psicológico e da expressão deste na apreensão pela criança dos códigos de moralidade vigentes, bem como de suas aquisições cognitivas. Vale

dizer que esse tipo de diferenciação continua sendo objeto de discussão atual.

Ao invés de revolucionar o ensino e sua estrutura, o mundo ocidental prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder em que o ensino fracassou, pontua Guarido (2007).

Por um lado, os profissionais da Educação se vêem alheios à sua possibilidade de ação junto às crianças pela “[...] hegemonia do discurso das especialidades; por outro, ao assumir e validar os discursos médico-psicológicos, a pedagogia não deixa de fazer a manutenção dessa mesma prática, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e suas famílias por seus fracassos” (GUARIDO, 2007, p. 157). O discurso médico propagado na mídia insipiente, em forma de artigos reducionistas que naturalizam o sofrimento da criança e seus ‘problemas de aprendizado’, apresenta-se atualmente na escola de forma marcante (Ibidem).

A autora evidencia que é comum que professores e coordenadores preconizem diagnósticos diante da observação de alguns comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem aleatoriamente para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica (GUARIDO, 2007).

Neste cenário atual, Guarido (2007, p. 156) demonstra que,

[...] é comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia.

Tais procedimentos nos permitem dizer que os educadores “[...] acreditam que a variação no uso do remédio é responsável pela variação dos comportamentos e estados psíquicos das crianças, e que esta não teria nenhuma relação com variações, mudanças ou experiências no interior do cotidiano escolar” (GUARIDO, 2007, p. 158).

A autora traz os estudos de Foucault, e reflete que,

[...] a alma tornou-se pouco a pouco objeto de controle e disciplina apoderada pelos diversos discursos (religioso, militar, pedagógico, psiquiátrico, psicológico etc). No campo do discurso médico, os elementos mínimos do orgânico – os neurotransmissores e as funções da bioquímica cerebral – são os objetos a partir dos quais a medicina estabelece seu saber e seu poder sobre os sujeitos na contemporaneidade. Antes disso, Foucault (1987), em Vigiar e punir, já

demonstrava como o poder da Norma operava, a partir dos exames diagnósticos, a produção de um saber sobre os indivíduos e sua sujeição aos domínios da ciência/das psicociências (GUARIDO, 2007, p. 158).

Guarido (2007) explica que o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) propõe uma operação de classificação e distribuição dos sintomas em situações regulares de transtornos e é a aplicação do conjunto sobre o relato pontual do indivíduo que determina sua nomeação e seu tratamento. Diante de tal situação, Guarido (2007, p. 159), traz Foucault e o conceito de biopoder e explica:

[...] em História da sexualidade, Foucault (1977) analisa a passagem do poder soberano sobre a morte ao poder político de ‘gerir a vida’, da era clássica à modernidade. Enfatiza a presença de dois mecanismos: o desenvolvimento das disciplinas do corpo no século XVII e as regulações da população no século XVIII. A articulação desses dois mecanismos de poder ao longo do século XIX, nas regulações da vida, configurará uma nova forma de poder definida por ele como biopoder. As formas de viver, o exercício das possibilidades da vida, o cultivo da saúde, os domínios sobre a sexualidade, assim como os sofrimentos existenciais serão objeto de saber e poder.

A autora conclui seu trabalho, com uma crítica à produção de saber sobre o sofrimento psíquico e entende que esta encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sentimentos/sofrimentos essencialmente humanos. O recurso à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia ou do discurso médico hegemônico, tem tido efeitos nocivos sobre o discurso pedagógico nos tempos atuais. A medicalização em larga escala das crianças atualmente, “[...] pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano” (GUARIDO, 2007, p. 160).

Guarido (2007, p. 160) finaliza refletindo que “[...] o discurso pedagógico que colabora para a manutenção desse tipo de recurso, deve ser objeto constante de crítica em direção à possibilidade de que o lugar do ato educativo seja redefinido”.

6.2.1 Possíveis diálogos - Unidade de Análise 2: Sujeito: identidades em construção

Baseando-se na importância da história e da cultura na constituição da subjetividade e do desenvolvimento humano, destacamos algumas pontuações de Foucault (1987) relativas à cultura escolar que possivelmente vem dialogar com a Perspectiva Histórico Cultural, eixo teórico da presente dissertação. Segundo o autor, o problema dos estabelecimentos de ensino, perpassa a caracterização da aptidão de cada um, situando níveis e “medindo” capacidades. O autor ainda traz o exame/prova como um mecanismo

que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício de poder. Poder este entendido como a relação do professor, concebido como aquele que detém o conhecimento em sala de aula, e a delegação dos problemas de aprendizagem, uma vez que, uma sala ‘homogeneizada’,

[...] funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz como imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (...) a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1987, p. 154).

O diálogo que fazemos entre Foucault e a Perspectiva Histórico Cultural de desenvolvimento humano perpassa neste momento, a questão das relações de poder em sala de aula, enfatizando-se que nestas relações evidenciam-se as concepções do professor com o que ele acredita que seja ou como seja, o “desenvolvimento” de seu aluno. O desenvolvimento humano, também se faz presente em pequenos atos advindos daquele que seria o “detentor do poder” dentro da sala de aula, o professor. Neste sentido, a pretensa intenção de normatizar e homogeneizar um grupo de alunos de uma sala de aula, confronta com a individualidade de cada aluno que, antes de assumir tal posição, é um indivíduo que possui suas particularidades e necessidades.

Wertsch (1996) na apresentação do livro de Luria e Vigotski, *Estudos sobre a História do Comportamento, o macaco, o primitivo e a criança*, destaca a importância da escolarização para a criança e explica,

[...] Luria aprova a conclusão que chega Ach⁵⁶: instrumentos artificiais podem ajudar uma criança a construir um novo conceito e aprender a cumprir uma tarefa que, doutro modo, não seria capaz de completar. Aí se encontra a maior importância da escolarização para as crianças: ela introduz a criança a esses instrumentos e habilidades. (Ibidem, p. 42)

Luria (1996) deixa claro que não seria correto concluir que todo esse processo fosse reduzido apenas à acumulação gradual e crescente de técnicas e habilidades complexas, e segue apontando que a criança, em diferentes idades, apresenta diferenças consideráveis no âmbito qualitativo e não quantitativo, que não se baseiam em mudanças puramente fisiológicas.

⁵⁶ “Ach (1905, 1921) e seus experimentos para o estudo do processo de desenvolvimento de conceitos absolutamente novos nas crianças com a utilização de palavras como instrumentos auxiliares. Embora seja assinalada a artificialidade desses experimentos, Luria aprova a conclusão que chega Ach” (WERTSCH, 1996, p. 42).

Luria (1996, p. 42) segue seu pensamento explicando que,

[...] a criança atravessa diferentes estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracteriza pelas diferentes maneiras pelas quais a criança se relaciona com o mundo – de relações naturais, simples, a comportamento psicológico mais complexo, após haver ocorrido interiorização de mediação simbólica de comportamento discriminativo.

O uso da medicalização indiscriminada em crianças nos faz refletir sobre sua relação com o meio social que esta criança está inserida, sob o efeito de uma substância, no senso comum, apresentada como “a droga da obediência”, quão relevante seria, a longo prazo, esse desenvolvimento qualitativo que Luria menciona em seu estudo?

O intuito de trazer esta discussão para o meio acadêmico é gerar reflexões sobre um tema delicado e que tangencia aquilo que é feito e como é feito, dentro das instituições escolares. Obviamente não são objetos de investigação do presente trabalho, mas as reflexões apontam para os questionamentos sobre como os cursos de licenciatura, na Universidade, e também a Escola preparam seus professores para atuar com a heterogeneidade dos alunos. Questiona-se como o currículo escolar é organizado na Universidade e na Escola, considerando diferentes formas/tempo/condições de desenvolvimento humano. Questiona-se as metodologias de ensino, suas abrangências, seus tempos, seus recursos materiais. Em que medida a infraestrutura escolar (carteiras, muros, salas, espaços, jardins, etc) interfere no desenvolvimento humano? Enfim, pensar no formato e no funcionamento das escolas explicita problemas que vão para além do sujeito-criança-que-não-aprende.

O caminho mais curto para a aprendizagem na atualidade, diante de pesquisas realizadas, parece que é a medicalização de crianças, que em um futuro próximo poderá se deparar com as frustrações e dissabores que o meio social promoverá e que nem sempre poderão ser resolvidos com um remédio. Até que ponto, esta criança estará preparada para assumir um convívio social sem ajuda de medicamento? Esses são questionamentos que, enquanto pesquisadora, ainda provocam inquietude.

A perspectiva de desenvolvimento humano inacabado, em processo, dependente do outro, em aberto, são todas considerações encontradas na abordagem Histórico Cultural e que aparecem de certa forma, nos artigos analisados.

6.3 Unidade 3 - Escola: espaço – tempo para que(m)?

No presente item discutiremos as concepções de escola como espaço de formação humana, de preparação para a vida e o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, como este espaço se configura como um constituidor das identidades, das normalidades e das possibilidades de desenvolvimento humano.

a) Tese 1 – TDAH: uma doença que se pega na escola⁵⁷.

No presente trabalho, Sorbara (2016), traz o autor Christoph Türcke para auxiliar na compreensão sobre o que vem se passando com as crianças “vítimas do não-aprender” (TURCKE⁵⁸, 2010, apud SORBARA, 2016, p. 8) ao falar sobre os choques imagéticos. Para Tücke (2010, apud SORBARA, 2016, p. 8), o choque de imagens apresentadas pelos aparatos audiovisuais exerce uma fascinação estética, ao fornecer sempre novas imagens, que adentram a vida cotidiana estabelecendo um espaço psicológico, em regime de atenção excessiva, nesta nova geração.

Sorbara (2016) apresenta um questionamento pertinente aos acontecimentos psicológicos da atualidade: “[...] como se dá a constituição humana sustentada por imagens, ou melhor, pelo choque de imagens em sua excessiva repetição?” (Ibidem, p. 8) e complementa questionando os novos padrões de socialização, nos instigando a refletir, como vão se sedimentando no que se pode denominar de uma “[...] mutação subjetiva ligada às imagens, em um regime de atenção colocado em marcha pela cultura multimidiática atual denominado de distração concentrada” (Ibidem, p. 8).

Para tanto, a educação, como princípio fundante da vida civilizada atual, se tornou, contudo, “[...] um desdobramento da sociedade high-tech, cujas tecnologias se sobrepõem aos sujeitos em uma progressiva alienação”. Sorbara (2016) segue o raciocínio, “[...] Assim, o TDAH encontra-se nesse espaço em que a criança que possui o déficit de atenção é a criança da cultura atual” (Ibidem, p. 8).

Para a autora, diante do cenário sociocultural atual, mudanças nos laços sociais são identificadas, o que nos estabelece a necessidade de uma reflexão a respeito da constituição do sujeito e as novas formas de subjetivação, pois, as frequentes mudanças na realidade sob a influência das inovações tecnológicas produzem novos modos de vida,

⁵⁷ SORBARA, G. **TDAH: uma doença que se pega na escola**. – Programa de Pós Graduação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3977.pdf Acesso em 28/03/2019.

⁵⁸ TURCKE, C. **Filosofia do sonho**. Porto Alegre: Editora Injuí, 2010.

os quais concebem a necessidade do sujeito ter que se adaptar às novas formas de existência. A autora indaga como o sujeito vai se adaptando a essa “nova” realidade e como tem se configurado sua subjetividade frente às transformações nas esferas sociais, familiares e pessoais, questões que se estabelecem na atualidade. (SORBARA, 2016).

Diante de tal cenário, Sorbara (2016, p. 13) entende que o déficit de atenção é um dos sintomas evidentes da sociedade atual e percebe que,

[...] é tão mais simples para as crianças chamadas de hiperativas permanecerem concentradas diante de computadores, jogos virtuais (games), televisores 3D, entre outros, pois estes aparelhos lhes proporcionam prazer ao oferecerem, ininterruptamente, choques imagéticos.

Segundo a autora, a constituição do sujeito apoiada pelo choque de imagens em sua intensa repetição direciona novos padrões de socialização, que vão se consolidando no que se pode denominar de uma “[...] mutação subjetiva ligada às imagens [...]” (SORBARA, 2016, p. 13). Ilustrando este pensamento,

[...] os desafios da escola perante as atuais contradições da sociedade – onde se destaca os inauditos avanços científicos e tecnológicos – convivem com velhas questões ainda por resolver. A crítica mais conexa que se pode apontar aos sistemas de ensino da atualidade é que “não respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2003⁵⁹, p. 156 apud SORBARA, 2016 p. 26).

Sorbara (2016) expõe sua crítica a este novo sistema mostrando que a cultura, então, deixou de ser vista “[...] como algo espontâneo e popular e passou a ser encarada como criação de empresas que ofertam produtos e entretenimentos padronizados para o grande público” (Ibidem, p. 28). Da mesma forma acontece com a indústria farmacêutica, primeiro se cria uma droga, uma medicação para tratar algum sintoma; depois, “[...] a mesma indústria se ocupa de produzir a demanda – a clientela – para a medicação produzida. É isso o que acontece com o TDAH” (Ibidem, p. 28).

Sorbara (2016) traz a diferença dos termos “medicar” e “medicalizar” amparada ao que Diniz apontou no artigo Os equívocos da infância medicalizada:

Medicar pode ser necessário, desde que caso a caso. Já a medicalização é o processo pelo qual o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina e que interfere na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos - sexuais, alimentares, de habitação - e de comportamentos sociais. Este processo está

⁵⁹ MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

intimamente articulado à idéia de que não se pode separar o saber - produzido cientificamente em uma estrutura social - de suas propostas de intervenção na sociedade, de suas proposições políticas implícitas. A medicalização tem como objetivo, a intervenção política no corpo social (DINIZ, 2009⁶⁰, p. 42 apud SORBARA, 2016, p. 36).

Para tanto, destaca Sorbara (2016, p. 37), “[...] a clínica e a sala de aula não compartilham nenhuma semelhança, tampouco a mesma estrutura de papéis, funções e conhecimentos”.

Deste modo, as crianças e suas famílias são, constantemente, sujeitados pela escola ao domínio do saber-médico. Tal sujeição acontece sem nenhuma deferência em relação ao contexto em que se dá a queixa escolar, ou mesmo da qualidade da formação do profissional que encaminha a criança aos cuidados médicos e por qual meio isso se dá (SORBARA, 2016). E assim, “Questões relativas à escola e ao sistema educacional como um todo não são sequer consideradas e/ou questionadas” (Ibidem, p. 37). Pode-se dizer então, que sob esta ótica, “[...] a educação evidencia sua importância no posicionamento disciplinar do corpo em escala de massa colocada pela ordem médica, um fator fundamental na transformação social desejada e legitimada pelas políticas públicas educacionais” (Ibidem, p. 37).

Para a autora, o TDAH evidencia-se nesse espaço, no qual a criança que teoricamente possui o déficit de atenção é a criança perpassada pela cultura atual, “[...] denominada por Türcke (2010a) de cultura high-tech” (SORBARA, 2016, P. 37). Nesse sentido, Sorbara (2016) destaca que os sintomas do transtorno em foco, são sintomas da sociedade contemporânea resvalada por uma cultura, que, ao mesmo tempo é multimidiática e medicalizada.

A autora ainda acrescenta que,

[...] a falta de receio de pais, professores e especialistas com o uso contínuo de psicoestimulantes, que levam à inibição do comportamento espontâneo e a uma dificuldade quanto à flexibilidade do pensar e do agir, revela a que ponto a medicalização está naturalizada em nossa sociedade. O mesmo pode ser observado quando a escola relata uma melhora da criança após a terapêutica empregada. É como se os sintomas do TDAH desaparecessem com o disciplinamento quimicamente induzido do corpo, quando, na verdade, uma cultura multimidiática como agente promotor dos sintomas passa à sombra (SORBARA, 2016, p. 37).

⁶⁰ DINIZ, M. **Os equívocos da infância medicalizada**. Colóquio – Comunicações Livres, ano 7, Col. LEPSI, IP/FE – USP, 2009.

O objeto de investigação de Sorbara (2016) em sua tese versa sobre a compreensão da razão “[...] de as escolas tomarem a medicalização como a melhor (ou a única) opção para conter e ensinar crianças e adolescentes em vez de escutá-los em sua singularidade” (p. 38). Visto que, segundo a autora, a contemporaneidade passa por grandes transformações sob o comando de uma cultura cada vez mais tecnológica, faz-se então, necessário um esforço digno de repensar e analisar factualmente os discursos que aparecem como determinados e que reforçam o saber médico.

No momento presente, estamos lidando com sofrimentos remodelados em termos próprios do discurso médico, diz Sorbara (2016), e que se socializa copiosamente passando a comandar a relação do próprio indivíduo com sua subjetividade e seus sofrimentos. A autora explica que não se trata de rejeitar todo uso dos psicofármacos, pois os efeitos positivos e a promoção da saúde quando utilizados de forma assertiva, podem ser destacados. Contudo, significa apontar “[...] os efeitos de um discurso que banaliza a existência, naturaliza os sofrimentos e responsabiliza os indivíduos por seus problemas e pelo cuidado de si, em um movimento de racionalização próprio da economia neoliberal” (SORBARA, 2016, p. 74).

Sorbara (2016) apontou em seu texto, que a criança de hoje não sabe esperar, não consegue lidar com a expectativa e com a frustração. Sendo assim, praticamente aliena-se até que o adulto lhes ofereça o que quer para se ocupar ou se entreter. Segundo a autora, atingir a atenção ou o bom comportamento das crianças só é possível “[...] por meio de iPad’s, programas de TV e tantos outros aparatos tecnológicos (TIC) que lhe fornecem magicamente um gozo através dos choques de imagens” (SORBARA, 2016, p. 101). A autora segue sua crítica pontuando que,

Por isso, muitos adultos não se sentam mais à mesa com crianças num restaurante sem que antes liguem um aparelho audiovisual qualquer. Isso faz com que, simbolicamente, os pais troquem os alimentos, bem como a relação interpessoal, pelos aparelhos audiovisuais. Pois, alimentar uma criança com comida também é alimentá-la com afeto para que seja saudável, alimentá-la com imagens e sons é alimentá-la de impaciência, de falta de interação, de respeito, de diálogo, e, principalmente, de tédio (SORBARA, 2016, p. 101).

O uso de tecnologias por um longo período de tempo subtrai da criança a relação fundamental que acontece por meio da socialização, sendo assim, o prejuízo para o processo de aprendizagem pode ser expressivo (SORBARA, 2016).

Sorbara (2016, p. 103) ainda destaca que,

O que se produz, portanto, com o uso maciço das TIC é uma espécie de rebaixamento das crianças pela televisão que começa muito cedo, tornando a questão ainda mais importante. As crianças que hoje chegam à escola são amiúde estimuladas por televisões, tablets, i-pad's e inúmeros aparelhos tecnológicos desde a mais tenra infância, e a maioria se deparam com as telas mesmo antes de falar. Além disso, diante desses aparatos, as crianças mantêm-se quietas, sem despender trabalho aos pais, o que muitas vezes leva-os a exporem seus filhos mediante em demasia as TIC. O consumo de imagens, neste sentido, atinge várias horas do dia e a inundação do espaço familiar por esse fluxo ininterrupto de imagens não deixa de ter, evidentemente, implicações consideráveis na constituição do sujeito.

A autora conclui seu trabalho destacando que a criança que possui o TDAH é a criança da sociedade atual, quer dizer, “[...] o TDAH está nas crianças assim como está no mundo com seu ritmo acelerado, retratando a desatenção humana e a inquietação ansiosa presentes na sociedade moderna” (SORBARA, 2016, p 138).

Diante desta nova perspectiva destacada pela autora deste trabalho, todos os problemas que atravessam a educação se tornam de ordem médica, ignorando a cultura midiática em que a criança está inserida. Dessa forma, a doença do “não-aprender” é uma dificuldade exclusivamente da criança, retirando qualquer responsabilidade da escola, do processo de formação docente e, das invasões das TIC em todos os âmbitos da vida pública e privada e, que devem ser compreendidos como fenômenos de uma sociedade cuja lógica do fetiche das mercadorias se universaliza, por meio da tecnologia midiática (Ibidem, p. 139).

Sorbara (2016) entende que diante desta exposição exacerbada aos estímulos visuais, significa um prejuízo ao conceito de infância, fazendo com que a criança perca sua subjetividade, voltando sua atenção apenas aos ininterruptos estímulos visuais a que é exposta. E finaliza sua conclusão com uma citação de Postman,

A escola e a família são as duas instituições sociais suficientemente fortes e empenhadas em resistir ao declínio da infância. É importante que se controle o acesso da mídia pelas crianças, limitando seu tempo de exposição e monitorando cuidadosamente aquilo a que estão expostas, de modo a fornecer-lhes continuamente uma crítica corrente dos temas e valores do conteúdo da mídia. É inconcebível que as culturas esqueçam que precisam de infância (POSTMAN, 1999⁶¹, p. 112, apud SORBARA, 2016, p. 141).

b) Dissertação 2 – As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem.⁶²

⁶¹ POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Editora Grafhia, 1999.

⁶² NASCIMENTO, A. B. S. **As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem**. – Programa de Pós Graduação Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19407> Acesso em 05/02/2019

Segundo a autora Nascimento (2015), para a produção das informações de sua pesquisa, entrevistas foram realizadas com cada um dos três estudantes selecionados. Segundo a autora, os entrevistados continuaram matriculados em escolas privadas do Distrito Federal, e os três apresentaram diagnósticos de supostos transtornos de aprendizagem, sendo que um deles apresentava uma reprovação recente justificada pela existência do suposto diagnóstico de transtorno de aprendizagem, alguns deles apresentavam entendimento sobre o que é o suposto diagnóstico e qual a sua função pedagógica, um deles não compreendia muito bem o que é o suposto diagnóstico, mas entendia qual a sua função.

A autora explica que no decorrer desta análise, não existiu uma apologia inversa ao trabalho da Medicina. Muito pelo contrário, disse ela. Notoriamente, o surgimento da Medicina ajudou o homem na trajetória histórica de seu caminho a continuar seu desenvolvimento. Entretanto o que a autora discute neste trabalho é “[...] a forma como a Medicina, principalmente a psiquiatria, e também outras áreas da saúde (a neurologia, a psicologia, a terapia ocupacional, a pediatria) obtiveram da escola a anuência para se apropriarem da educação e da forma de tratar e cuidar os sujeitos que fazem parte dela” (NASCIMENTO, 2015, p. 51).

Para Nascimento (2015), a concepção da dificuldade de desenvolvimento e aprendizagem na Idade Média, vinha sendo tratada como doença, um mal físico e mental a ser restaurado com tratamento e isolamento. “[...] É esse olhar da necessidade de cuidado (em busca da cura ou da separação da convivência com os demais) por parte do público e do privado que muda o tratamento da dificuldade de desenvolvimento e aprendizagem na modernidade” (Ibidem, p. 30).

Para entender a consolidação da nova classe social na modernidade e a separação entre Igreja e Estado, a autora entende que este processo de consolidação da burguesia tem impactos importantes, uma vez que se passa a considerar dois núcleos fundamentais para a formação social do indivíduo: a família e a escola. Diante disso explica que,

[...] nos séculos XIV e XV, que marcam o final da Idade Média, se dá o aparecimento de uma nova camada social: a burguesia, capaz de sustentar financeiramente seus filhos nas instituições de ensino. As famílias burguesas passaram a enviar seus filhos para tais instituições e universidades, dando-lhes uma formação mais ampla ou técnica, geralmente voltada para áreas como a Medicina, a Arte, o Direito, a Filosofia ou a Arquitetura. A inserção dessa nova camada social nos meios escolares e sociais, entretanto, irá produzir inúmeras

modificações nas estruturas de ambos os meios (NASCIMENTO, 2015, p. 31).

Nascimento (2015) pontua que se começa a observar a questão das idades dos alunos, e são distribuídas assim, “classes de idade” que neste momento não misturavam mais indivíduos de idades muito díspares para um mesmo aprendizado. Segundo a autora, inicia-se neste momento a invenção da escolarização (a escola, na forma como nós a conhecemos atualmente, que imputa no século XVII). Nascimento (2015) cita que,

A Idade Moderna, com a industrialização crescente, trouxe a partir do século XVII o conceito de “escola” e, portanto, “escolarização”, em espaços próprios, organização do tempo, estruturação de programas, separação por idades, avaliação de desempenho e a orientação do desenvolvimento individual do aluno. Esta mudança visou à maximização da produtividade do processo ensino-aprendizagem, dentro duma filosofia caracteristicamente fabril e impondo definitivamente uma separação entre juventude (adolescência) e infância, com a obrigatoriedade da instrução destas duas faixas etárias (MATOS; RUDOLF, 2006⁶³, p. 9.93 apud NASCIMENTO, 2015, p. 31).

Nascimento (2015) acredita que a ideologia medicalizante surge nesta modernidade e que será instrumento para estabelecer os contornos da deficiência que interessa ao Estado burguês, “[...] inclusive pela naturalização desses contornos e sua transformação em doença, síndrome ou transtorno” (Ibidem, p. 32). Segundo a autora,

[...] as estratégias de modernização e as tentativas de melhoria ou avanço da proposta da escola, o marketing em torno da educação atual é que ela é mais humanizada, voltada para as relações professor-aluno e para o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, o que vemos com alguma constância é ainda um modelo muito antigo, com exigências historicamente datadas, vestido em uma “roupagem” nova de elementos tecnológicos (NASCIMENTO, 2015, p. 34).

Nascimento (2015) nos mostra que, nas décadas de 1960 e 1970, as Leis nº. 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) apresentaram artigos que tratavam da educação do aluno considerado especial. Não obstante esse tenha sido um indício de preocupação para com aqueles que aprendiam ou se desenvolviam de maneira diferente, “[...] nenhum dos referidos dispositivos legais retratou um avanço efetivo quanto ao cuidado específico para com o aluno com dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2015, p. 34). Segundo a autora, “[...] a ação efetiva quanto ao cuidado com pessoas consideradas com deficiência surgiu somente com a Lei

⁶³ MATOS, Lúcio F. S.; RUDOLF, Édimo C. Formas de ensinar da Idade Média à contemporaneidade e razões para o ensino de engenharia ser como é. In: **Anais do XXXIV COBENGE**. Universidade de Passo Fundo, set. 2006.

nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, essa lei em nada especifica ou explicita o cuidado com pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2015, p. 35).

Para Nascimento (2015), as patologias, então, tornam-se a identidade daquele indivíduo. Descaracterizado de sua identidade, ele é visto por aquilo que dizem que ele tem “[...] enquanto doença/patologia/enfermidade, ou por aquilo que dizem que ele não tem enquanto uma falta cognitiva, uma falta comportamental e/ou uma deficiência biológica” (Ibidem, p. 36).

Para Nascimento (2015), o cenário dos diagnósticos médicos “[...] (consultas, exames e receituários de medicamentos controlados para o tratamento de dificuldade de aprendizagem, comportamentos indesejados e dificuldade de socialização) e psicopedagógicos (acompanhamento, terapia psicológica, terapia ocupacional)” (Ibidem, p. 42), que por fim se estabelece uma conexão contínua entre a escola e a Medicina. Ainda segundo a autora, é nesse contexto que a visão medicalizante vem ganhando força na sociedade, e cita que:

[...] os diagnósticos que justificam os encaminhamentos, seja da escola para a unidade de saúde, seja do pediatra para o especialista, como tendem a não ser diagnósticos, mas rótulos, modificam-se ao sabor da moda. Ou, mais precisamente, em decorrência da via de acesso disponível no momento (MOYSÉS⁶⁴, 2001, p. 68 apud NASCIMENTO, 2015, p. 42).

Nascimento (2015) destaca que se a criança não consegue aprender ela é tida como um fracasso e o fracasso daquele que não aprende é evidenciado por meio do ambiente escolar. A autora ainda reflete dizendo que,

[...] o fracasso escolar é um problema que gera muitas discordâncias ao ser discutido. A maior delas está em achar os seus responsáveis. A ideia de não responsabilização permeia toda a esfera que envolve a escola. A família não quer ser sujeito desse fracasso, o aluno não pode e não deve (ou não deveria poder) ser esse assujeitado, a escola isenta-se desse papel e o governo alia-se à escola nessa postura (NASCIMENTO, 2015, p. 45).

A autora reflete dizendo que a escola atual está posta em uma concepção de busca pela educação em massa, que é capaz de atender a um número de alunos que cresce ininterruptamente. Desse modo, busca-se uma educação homogênea e de fácil aceitação

⁶⁴ MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

à maioria dos alunos, e acaba não sabendo lidar com as diferenças de aprendizagem que seus alunos apresentam. Para tanto, pontua a autora, que busca-se resolver o problema físico, psíquico, biológico ou comportamental “[...] por uma autoridade (externa ao ambiente pedagógico) que se propõe a resolver os infortúnios existenciais da vida humana: a medicina psiquiátrica com suas resoluções medicamentosas” (NASCIMENTO, 2015, p. 48).

A diferença, uma vez posta como problema ao longo da história, é, nos dias atuais, um aspecto a ser tratado pela escola e pela Medicina com recursos que possibilitem a adequação desses mesmos diferentes ao processo de ensinoaprendizagem, que os faça acompanhar os demais na evolução dos conhecimentos esperados. A escola das massas já não vê possibilidade de se ajustar a diferenças de ritmos (subjetividades e singularidades) entre indivíduos. Escolhe, portanto, eliminar a diferença (Ibidem, p. 50).

A autora enfatiza que a sociedade espera que a escola seja espaço de ensino e de aprendizagem, assim, aquilo que se desvie desse objetivo é tido como transtorno a ser “resolvido” por órgãos com competência externa a este espaço.

A autora conclui que, a escola, especialmente esta instituição, deveria ter o protagonismo nos processos de ensino-aprendizagem considerando “[...] as diversidades de comportamentos, personalidades, etnias, históricos sociais, limitações e necessidades que os sujeitos carregam” (NASCIMENTO, 2015, p. 53). Parece impossível ou trabalhoso à escola fazer diferenciações básicas como: “[...] comportamento diverso e comportamento doente; necessidades especiais e necessidades médicas; transtorno ou suposto transtorno. Existe um caminho mais curto para isso que é a busca pelo socorro, análise e diagnóstico médico” (op. cit.).

6.3.1 Possíveis diálogos na unidade 3, Escola: espaço – tempo para que (m)?

O objeto de investigação de Sorbara (2016, p. 38) em sua tese versa sobre a compreensão da razão “[...] de as escolas tomarem a medicalização como a melhor (ou a única) opção para conter e ensinar crianças e adolescentes em vez de escutá-los em sua singularidade”.

Por sua vez, Nascimento (2015), pontua que a concepção da dificuldade de desenvolvimento e aprendizagem, voltando à Idade Média, era tratada como doença, um mal físico e mental a ser restaurado com tratamento e isolamento. “[...] É esse olhar da necessidade de cuidado (em busca da cura ou da separação da convivência com os

demais) por parte do público e do privado que muda o tratamento da dificuldade de desenvolvimento e aprendizagem na modernidade” (NASCIMENTO, 2015, p. 30). O diálogo entre os textos acontece, quando a autora Sorbara (2016), traz o autor Christoph Türcke para auxiliar na compreensão sobre o que vem se passando com as crianças vítimas do “não-aprender” (Ibidem, p. 8) ao falar sobre os choques imagéticos.

Para Tücke (TURCKE⁶⁵, 2010, apud SORBARA, 2016), o choque de imagens apresentados pelos aparatos audiovisuais exerce uma fascinação estética, ao fornecer sempre novas imagens, que adentram a vida cotidiana estabelecendo um espaço psicológico, em regime de atenção excessiva, nesta nova geração. Para entender a consolidação desta nova classe social na modernidade, que é movida a tecnologia, a autora entende que o processo de consolidação desta nova classe tem impactos importantes, uma vez que vêm à tona os dois núcleos fundamentais para a formação social do indivíduo: a família e a escola.

Sorbara (2016) apresenta um questionamento pertinente aos acontecimentos psicológicos da atualidade: “[...] como se dá a constituição humana sustentada por imagens, ou melhor, pelo choque de imagens em sua excessiva repetição?” (Ibidem, p. 8) e complementa questionando os novos padrões de socialização, nos instigando a refletir, como vão se sedimentando no que se pode denominar de uma “[...] mutação subjetiva ligada às imagens, em um regime de atenção colocado em marcha pela cultura multimidiática atual denominado de distração concentrada” (op. cit.).

Para tanto, a educação, como princípio fundante da vida civilizada atual, se tornou, contudo, “[...] um desdobramento da sociedade high-tech, cujas tecnologias se sobrepõem aos sujeitos em uma progressiva alienação. Assim, o TDAH encontra-se nesse espaço em que a criança que possui o déficit de atenção é a criança da cultura atual” (SORBARA, 2016, p. 8).

Diante do cenário sociocultural atual, mudanças nos laços sociais são identificadas, o que nos estabelece a necessidade de uma reflexão a respeito da constituição do sujeito e as novas formas de subjetivação, pois, as frequentes mudanças na realidade sob a influência das inovações tecnológicas produzem novos modos de vida, os quais concebem a necessidade do sujeito ter que se adaptar às novas formas de existência. A autora indaga como o sujeito vai se adaptando a essa “nova” realidade e como tem se configurado sua

⁶⁵ TURCKE, C. **Filosofia do sonho**. Porto Alegre: Editora Injuí, 2010.

subjetividade frente às transformações nas esferas sociais, familiares e pessoais, questões que se estabelecem na atualidade (SORBARA, 2016).

Diante de tal cenário, Sorbara (2016, p. 13) entende que o déficit de atenção é um dos sintomas evidentes da sociedade atual e percebe que,

[...] é tão mais simples para as crianças chamadas de hiperativas permanecerem concentradas diante de computadores, jogos virtuais (games), televisores 3D, entre outros, pois estes aparelhos lhes proporcionam prazer ao oferecerem, ininterruptamente, choques imagéticos.

Para a autora, o TDAH evidencia-se nesse espaço, no qual a criança que teoricamente possui o déficit de atenção é a criança perpassada pela cultura atual, “denominada por Türcke (2010a) de cultura high-tech” (SORBARA, 2016, p. 37).

Promovendo um diálogo com Nascimento (2015), a autora acredita que a ideologia medicalizante surge nesta modernidade e que será instrumento para estabelecer os contornos da deficiência que interessa ao Estado burguês, “[...] inclusive pela naturalização desses contornos e sua transformação em doença, síndrome ou transtorno” (Ibidem, p. 32). Segundo a autora,

[...] as estratégias de modernização e as tentativas de melhoria ou avanço da proposta da escola, o marketing em torno da educação atual é que ela é mais humanizada, voltada para as relações professor-aluno e para o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, o que vemos com alguma constância é ainda um modelo muito antigo, com exigências historicamente datadas, vestido em uma “roupagem” nova de elementos tecnológicos. (NASCIMENTO, 2015, p. 34)

Nascimento (2015, 52) reflete sobre o papel da escola dizendo:

O que se espera de um ambiente escolar, do ponto de vista da família e da sociedade em geral, é que ele seja um espaço de ensino-aprendizagem. O que se espera da escola enquanto instituição de ensino é que seu trabalho pedagógico possa ser refletido na aprendizagem dos seus alunos.

Partindo da Abordagem histórico Cultural, segundo Martins (2017), ao periodizarmos o desenvolvimento, temos em vista apresenta-lo por meio de um enfoque psicológico baseado no aporte filosófico materialista histórico-dialético, sob o qual se evidencia a natureza social do homem e, por conseguinte, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais.

Martins (2017, p. 13) aponta que, reolocamos “[...] o papel desempenhado pela educação escolar em sua promoção, posto caber-lhe fundamentalmente, disponibilizar as

objetivações culturais humanas à apropriação dos indivíduos particulares”. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, a psicologia nos retrata o homem como um ser social que o desenvolvimento “[...] condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza”, segundo Martins (2017, p. 14).

Compreendendo sob a ótica da Abordagem Histórico Cultural, o homem se desenvolve culturalmente mediado pelos signos, entendemos que não há diálogo entre a concepção de estímulos cada vez mais individuais promovidos pela tecnologia e uma perspectiva que adotamos como referencial neste trabalho. Crianças cada vez mais introspectivas sendo estimuladas a todo momento por choques de imagem e socializando cada vez menos no ambiente escolar e familiar. Segundo Martins (2017, p. 19),

O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. [...] privar os indivíduos das condições objetivas pra esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade.

A complexidade das relações entre família-escola-indivíduo-medicalização, mostra-se no ambiente escolar em forma de inquietude, rótulos, doenças, dificuldades, transtornos. A falta de afeto e compreensão que cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem vem tornando frágeis as relações sociais e o meio ambiente que estas crianças estão inseridas.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos com este estudo que, na sociedade, e em especial no ambiente escolar, a prática medicalizante vem produzindo a classificação/rotulagem de indivíduos e como resultado, a exclusão dos que não se enquadram no padrão pré-estabelecido. Esta “padronização” de comportamentos se sustenta em algumas conjecturas, como por exemplo: adequado e inadequado; normal e anormal, atento e desatento. Entretanto, justificam-se as perguntas: “[...] adequado, adaptado, ajustado, normal em quê, ao quê, para quê, por quê? A serviço de que(m) essa lógica opera?” (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016, p. 161).

Diante das análises realizadas, percebemos que foi possível responder aos objetivos propostos neste trabalho. O diálogo que fazemos entre Foucault e a Perspectiva Histórico Cultural de desenvolvimento humano perpassa neste momento, a questão das relações de poder em sala de aula, enfatizando-se que nestas relações evidenciam-se as concepções do professor com o que ele acredita que seja ou como seja, o “desenvolvimento” de seu aluno. O desenvolvimento humano, também se faz presente em pequenos atos advindos daquele que seria o “detentor do poder” dentro da sala de aula, o professor. Neste sentido, a pretensa intenção de normatizar e homogeneizar um grupo de alunos de uma sala de aula confronta com a individualidade de cada aluno que, antes de assumir tal posição, é um indivíduo que possui suas particularidades e necessidades.

Em uma segunda análise, identificamos a partir das leituras destes textos, o ponto de diálogo que traz o fato de que o meio social (a escola, os médicos, os psicólogos, a família) orienta o desenvolvimento das crianças. Neste sentido a sociogênese, cria formas de desenvolvimento que se condensam na criança, na criança que não aprende, na criança que “precisa” ser medicada. Com isso, emergem das relações sociais e dos modos como se vê e interpreta a criança, o seu desenvolvimento como tendo a necessidade de ser ‘contornado’ pelo medicamento.

Em uma terceira análise, os trabalhos estudados trazem a criança inquieta, rotulada, desatenta como sendo fruto desta nova cultura, denominada pelos autores como cultura *high tech*. Entendemos que nesta análise há diálogo com a perspectiva histórico cultural, visto que, como eixo desta pesquisa, o desenvolvimento humano se dá por meio da vivência social e cultural, mediada por signos, neste século percebemos uma outra cultura se desenvolvendo, mediada por novos signos materializados por meio de aparatos

eletrônicos, crianças nativas digitais que se desenvolvem e são envolvidas por diferentes signos.

As relações familiares perpassam pelo caminho da falta de afeto, de acolhimento, de diálogo e a falta de tempo para dar atenção às crianças resvala e impacta em seu desenvolvimento, tornando suas relações com o mundo cada vez mais distantes.

Trazendo a Rússia do início do século XX como exemplo, conseguimos perceber a construção de uma nova sociedade, com indivíduos que possuem diferentes necessidades diante das mudanças que estes grupamentos sociais enfrentaram e ainda enfrentam.

As mazelas que assolaram o povo russo durante a dinastia dos Czares e na Rússia pré revolucionária, marcam a história da Psicologia soviética do início do século XX. A Abordagem Histórico Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores tomaram forma, dentre outros fatores, por uma ótica cultural, o estudo das relações sociais em uma Rússia permeada por guerras e revoluções, explicita como o ambiente pode interferir radicalmente no desenvolvimento do indivíduo. Diante das adversidades vividas por esse povo, eles se uniram, se organizaram e neste ponto, a presente pesquisa pôde demonstrar que uma teoria psicológica baseada nos pressupostos marxistas pode sim, funcionar dentro de um ambiente escolar, promovendo a interação social como forma de avanço no campo intelectual. Disciplinas trabalhadas em conjunto, atividades guiadas e cooperação, por exemplo, são formas de se utilizar a perspectiva histórico cultural em um ambiente de aprendizagem.

O intuito deste trabalho foi promover a reflexão sobre este tema tão atual que vêm assombrando nossas escolas e nossas crianças, o tema ainda precisa de mais discussões e estudos acerca do comportamento atual de nossas crianças e quão responsáveis enquanto educadores e pesquisadores precisamos ser para que a pedagogia encontrada nas escolas brasileiras possa entender a gravidade deste problema social/biológico que encontramos no cenário educacional de hoje.

REFERÊNCIAS

SORBARA, G. **TDH**: uma doença que se pega na escola. – Programa de Pós Graduação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Tese de doutorado. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3977.pdf Acesso em 28/03/2019

NASCIMENTO, A. B. S. **As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem**. – Programa de Pós Graduação Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19407> Acesso em 05/02/2019

BRZOZOWSKI, F.S.; BRZOZOWSKI, J.A.; CAPONI, S. Classificações Interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade infantil. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.35, p.891-904, out./dez. 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1801/180115837021.pdf> acesso em 05/07/2018.

d) CARVALHO, T.R.F.; BRANDT, L.C.; MELO, M.B.de. Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 587-604, abr.-jun. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 25/07/2018

e) DECOTELLI K. M., BOHRER, L. C. T & BICALHO, P. P. G. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, 33 (2), 446 – 459. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200014&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 05/08/2018

f) GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf> acesso em 03/03/2019

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPONI, S. Michel Foucault e a persistência do poder psiquiátrico. *Cienc. Saude Colet.*, v.14, n.1, p.94-103, 2009.

DINIZ, M. Os equívocos da infância medicalizada. *Colóquio – Comunicações Livres*, ano 7, Col. LEPSI, IP/FE – USP, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus nº 5.962. Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

"Os Últimos Combates" (ed. Vozes) e "O Colapso da Modernização" (ed. Paz e Terra). **Folha de São Paulo**, 13 Jan. 2001. Caderno "Mais".

AKHUTINA, T. Ensino Desenvolvimental, vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ALVES, M. A. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2017.

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, Out./Dez. 2012.

ANDRÉ, T. C. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático**. 2007. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007.

ARAÚJO, F. A. S. Político – Figuras do movimento operário: C. Krupskaja. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/krupskaja.htm>. Acesso em: 2018 Abr. 2018.

ARENDT, Hannah. **La condición humana**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 108-118, Mai./Ago. 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e psicologia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **O Freudismo um esboço crítico**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2001.

BARBIERI, J. B. P. **Relação entre Psicologia e Fenomenologia a partir da obra “Psicologia e Fenomenologia” (1917) de Edmund Husserl**. 2011. 73 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, J. D. A. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, Jan. 2011.

BASTOS, L.; ALVES, M. As influencias de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 5, n. 10, p. 41-53, Dez. 2013.

BENEDINI, G. F. A Rússia Czarista e as origens da Revolução: um ensaio. **Cadernos do Tempo Presente**, Sergipe, v. 19, p. 3-12, mar./abr. 2015.

BLANCK, G. Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia. In.: DUBROVSKY, S. **Vigotski: su proyección en el pensamiento actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

BRAGA, E. S. Slides utilizados na disciplina “Psicologia da Educação I - Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas” Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2013.

BRAGA, E. S. Slides utilizados na disciplina “Psicologia da Educação I, Curso Pedagogia Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2012.

BRANCO, R. C. A Contribuição dos Textos Juvenis de Engels à Crítica da Economia Política. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 4, 2005, Campinas. **Anais do Colóquio Internacional Marx e Engels**. 2005. P. 1 – 12.

BRANT, L. C.; CARVALHO, T. R. F. Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 623-636, jul./set. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução dos Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, M. G. **Eisenstein e a Psicologia da arte**. 2008. 206 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis. 2008.

CHELPANOV, G. I. Introdução à psicologia experimental. 3. ed. Palhoça: Estado Publishing House, 1986.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, Rio de Janeiro, p. 408-415, 2009.

COLAÇO, L. R. A produção do conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento , diagnóstico e medicalização de crianças: contrinuições da psicologia histórico – cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COLE, M.; SCRIBNER, S. A formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONCEITO de Naturalismo. **Conceito.de**. Disponível em: <<https://conceito.de/naturalismo>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

COSENZA, R. M.; FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F. A evolução das ideias sobre a relação entre o cérebro, comportamento e cognição. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; COSENZA, M. R. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 15-19

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, Significado e Mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-233, 2011.

DAMASCENO, B. P. Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 147-157, jul./dez. 2012.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DELARI, A. J. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

DIAS, M. S. L; KAFROUNI, R.; BALTAZAR, C. S.; STOCKI, J. A. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 493-500, set./dez. 2014.

DICIONÁRIO Político - Leontiev, Alexei. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/leontiev_alexei.htm>. Acesso em: 08 Ago. 2018.

DICIONÁRIO Político - Pavlov, Ivan. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/pavlov_ivan.htm>. Acesso em: 19 Abr. 2018.

DICIONÁRIO Político - Verwon, Max. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/v/verworn_max.htm>. Acesso em: 03 Jul. 2018.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. II Conferência Internacional – Enfoque Histórico Cultural em questão. São Paulo, Mar. 2018.

WERTSCH, J. V. Apresentação. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-13, 1996.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 149-172, jan./mar. 2012.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 1992.

FEITOSA, F.B.; DEL PRETTE, Z.A.P.; MATOS, M.G; Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 13, 2006.

SORBARA, G. **TDH**: uma doença que se pega na escola. – Programa de Pós Graduação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Tese de doutorado. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3977.pdf Acesso em 28 de mar. De 2019.

BOTTI, N. C. Ç.; CARNEIRO, A. L. M.; ALMEIDA, C. S.; PEREIRA, C. B. S. Construção de um software educativo sobre transtornos de personalidade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 6, Brasília, nov./dec., 2011.

FERNANDES, F. (Org.) **K. Marx, F. Engels. História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

- FERRO, M. A Revolução Russa de 1917. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- FITTIPALDI, C. B. A Influência que as ideias marxistas exerceram sobre Vigotski. **Revista da Educação**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 74-78, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 143-161.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 165 – 187, 1996.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** - Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, São Paulo, Jul. 2002.
- GALPERIN, P. The problem of activity in Soviet psychology. **Journal of Russian & East Europeam Psychology**, v. 30, n. 4, p. 37-59, Dez 1992.
- GELI; C. Byung-Chul Han: “Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização”. **El País**, 07 fev. 2018. Disponível em: ”<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html>, acesso em 19/09/2018.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.
- GOMES, G. L. O problema da localização cerebral das funções psíquicas segundo A. R. Luria. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 118-124, out./dez. 1983.
- GOMES, L. R. **Libertários e Bolcheviques**: a repercussão da Revolução Russa na imprensa operária anarquista brasileira (1917-1922). 2012. 242 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis. 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRANT, A. As 10 maiores mentiras sobre a Revolução Bolchevique. **Esquerda Marxista - Corrente Marcista Internacional**, 2018. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/content/as-10-maiores-mentiras-sobre-a-revolucao-bolchevique/>>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAFFERIAN, V.H.P. ; BARONE L.M.C.; A construção e a desconstrução do rótulo do TDAH na intervenção psicopedagógica. **Revista psicopedagogia** v. 32, n. 98, São Paulo, 2015.

JEAN Piaget: Biografia. **Portal Educação**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-biografia/53974>>. Acesso em: 20 Abr. 2018.

JOENK, I. K. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. **Linhas**, Florianópolis, 2002.

JONES, G. S. **KARL MARX Grandeza e ilusão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARINO JÚNIOR, R. Neuroética: o cérebro como órgão da ética e da moral. **Revista Bioética**, v. 18, n. 1, p. 109-120, 2010.

KAULFUSS, M. A. Vygotsky e suas contribuições para a Educação. **Revista Científica Eletrônica de Ciências da FAIT**, 2017, p. 1-12. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CbhvpBukokmetSx_2017-1-21-11-30-48.pdf>. Acesso em: 08 Jun. 2018.

CONRAD, P. Medicalization and Social Control. *Annual Review of Sociology*, v. 18, p. 209-232, aug. 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1969.

KOTIK-FRIEDGUT, B. Development of the Lurian Approach: A cultural Neurolinguistic Perspective. **Neuropsychology Review**, v. 16, n. 1, p. 43-52, Mar 2006.

KOTKIN S. **Stalin**: Paradoxos do poder 1878 – 1928. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do Marxismo**. Mar. 1913. Disponível em: <[http://files.agb-recife.webnode.com.br/200000028-b54e4b649e/As%20Três%20Fontes%20e%20as%20Três%20partes%20Constitutivas%20do%20Marxismo%20\(Lenin\).pdf](http://files.agb-recife.webnode.com.br/200000028-b54e4b649e/As%20Três%20Fontes%20e%20as%20Três%20partes%20Constitutivas%20do%20Marxismo%20(Lenin).pdf)>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A. **The myth of separation**: A. N. LEONTIEV and L. S. VUGOTSKY in 1932, p. 14-22, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Problemy razvitiya psikhii**. 2. ed. Moscow: Mysl', 1965.

LEONIEV, A. 1904-1979 **O desenvolvimento do psiquismo** / Âlexis Lontiev; tradutor Rubens Eduardo Frias]. -, 2- ed. -- São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. 1. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade no ensino de matemática. *Revista educ. ativa*, v. 19, n. 2, 2017.

LUKÁCS, G. Carta sobre o stalinismo. **Temas de Ciências Humanas**, v. 1, 1978.

LURIA A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-190.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992, p. 179-180

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. The development of speech and formation of mental processes. **Psychological Science in the USSR**, v. 1. 1959c.

LURIA, A. R. Traumatic Aphasia: Its syndromes, psychology and treatment. Netherlands: Mouton &Co, 1970.

LURIA, A. R; **Speech Development and the Formation of Mental Processes**. A Handbook of Contemporary Soviet Psychology. New York: Basic Books, 1969.

LURIA, E. A. **Moy otets A.R. Luriya**. Moscow: Gnozis. 2004.

LURIA, A. R.; IUDOVITCH, F. **Retch i razvitie psirritcheskirh protsessov u rebionka (Eksperimentalnoie issledovanie)**. M.: Izdatelstvo APN PSFSR, 1956.

LURIA, A. R.; MIRENOVA, A. N. Issledovanie eksperimentalnogo razvitia vospriiatiia metodom differentsialnogo obutchenia odnoiaitsovirh bliznetsov. **Jurnal Nevrologia i genetika**, 1936.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARANHÃO-FILHO, P.; BEKHTEREV, M. Life and death of Vladimir Mikhailovich. **Arquivo Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 73, n. 11, p. 1-4, Nov. 2015.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, J. B. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina: Revista cultural e científica da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 287-295, 1994.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do psiquismo do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. Mensagem do Comitê Central à Liga [dos Comunistas]. In: MARX, Karl. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, A. M. O sócio interacionismo de Lev Vygotsky. **Sabedoria Política**, out. 2016. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/o-socio-interacionismo-de-lev-vygotsky/>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

MEDEIROS, C. E.; RODRIGUEZ, R. C. M. C.; SILVEIRA, D. N. **Ensino de química**: superando obstáculos epistemológicos. 20. ed. Curitiba: Appris Editora. 2016.

POLITZER, G. **Princípios Elementares de Filosofia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

STRAUBE, S. M. As contribuições da Psicologia Educacional na perspectiva de Piaget e Vigotski na relação de ensino-aprendizagem do aluno adolescente. In.: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções DIático – Pedagógicas. Paraná: SEED/SUED, v. II, 2013.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**: a psicologia e a psicanálise, Piracicaba: Unimep, 1979.

MILANEZ, A. Z. B. **Ensino da arte e do design em uma escola municipal de São Paulo**. 2016. 122 p. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembimorumbi. São Paulo. 2016.

MONTAGNO, E. A. Consciência. **Cérebro & Mente**, 1997. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n02/opiniaio/elson2.htm>>. Acesso em: 04 Jul. 2018.

MOURA, E. A.; MATA, M. S.; PAULINO, P. R. V.; FREITAS, A. P.; C. A. MOURÃO JÚNIOR; C. H. C. MÁRMORA. Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski. **Revista Ciências Humanas** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n. 1, p. 106 - 114, jun., 2016

MOURA, M. II Conferência Internacional – Enfoque Histórico Cultural em questão. São Paulo, Mar. 2018.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/featured_topic/controle-e-medicalizacao-da-infancia/>. Acesso em: 22 Mai. 2018.

NASCIMENTO, O. R. **Um estudo da Mediação na Teoria de Lev Vigotski e suas Implicações para a Educação**. 2014. 416 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2014.

NEWMAN, I.; HOLZMAN, F. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOVAES-PINTO, R. C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, M. K **Cultura & Psicologia**: Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: HUCITEC, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, Ago. 2004.

OLIVEIRA, M. K. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 24

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotski e as complexas relações entre cognição e afeto. 2003. Acesso 21/05/2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GIGJjoDVtIEC&oi=fnd&pg=PA13&dq=planos+geneticos+vigotski&ots=ptvM0moVmj&sig=wxhCH1kfZAJopddiuWxVPCAAJ2o#v=onepage&q=planos%20geneticos%20vigotski&f=false>

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Lúria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, Jul. 2000.

ORTEGA, F. E. A. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 34, p. 499-512, Set. 2010.

PATTO, M. H. S. As teorias racistas. In: PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 49-58, 2005.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 72-77, Mai. 1988. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PEDROSO F. S.; ROTTA, N. T. Transtornos da linguagem. In: ROTTA N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO R. S. **Transtornos da aprendizagem** - abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 112-132.

PELLEGRINI, D. Desenvolvimento cognitivo na perspectiva interacionista de Vygotsky e implicações pedagógicas. **Revista Nova Escola**, Jan./Fev. 2001. Disponível em: <<http://producao.virtual.ufpb.br/books/edusantana/fundamentos-psicologicos-da-educacao-livro/livro/livro.chunked/ch05s02.html>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 283-292, 2012.

PICHON-RIVIÈRE, E. *El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, E.; PAMPLIEGA de QUIROGA, A. **Psicología de la vida cotidiana**. Buenos Aires: ed. Nueva Visión, 1985. p. 16-24-25.

PINHEIRO, M. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para formação de educadores. **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 175-196, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 2, p. 45-78, Out. 2000.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997.

PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualifica cresce 5,9% em um ano. **Agências IBGE Notícias**, 18 Mai. 2018. Estatísticas Sociais.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: ciências da saúde**, Brasília, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasdasaude/article/viewfile/1303/1403>. Acesso em: 10 Abr 2018.

PROKHOROV, A. M. **The Great Soviet Encyclopedia**. 3. ed. 1979.

RABELLO, E.; PASSSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Educação Dialógica**. Disponível em: <<http://educacaodialogica.blogspot.com/2008/04/desenvolvimento-humano-segundo.html>>. Acesso em: 25 Jun. 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky – Um síntese. São Paulo: Edições Lyola, 1996.

REIS FILHO, D. A. **As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RIBEIRO, M. I. S., VIÉGAS, L. S. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 157-166, jun. 2016. ISSN: 2175-5604

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. D. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Cap. 1, p. 15-50.

RIPPER, A. V. Significações e mediação por signo e instrumento. **Ribeirão Preto, Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, Abr. 1993.

RITALINA. Responsável Técnico Virginia da Silva Giraldi. São Paulo: Novartis Biociências SA, 2012. Bula de Remédio.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: A. Machado, 2002

ROCHA, E. H. (2004). Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SACKS, O. **Com uma Perna Só**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SACKS, O. **Tempo de Despertar**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

SANTOS, G. R.; AQUINO, O. F. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 76-78, Jul./Dez. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHERER, L.; GUAZZELLI, C. T. **Questões atuais sobre o uso da Ritalina e sua relação com o ambiente escolar**, 2016. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Larissa-Scherer.pdf>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

SCHNAIDERMAN, B. **Paixões do teatro russo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/8/09/caderno_especial/15.html> . Acesso em: 20 Ago. 2018).

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

SHUARE, M. O. II Conferência Internacional – Enfoque Histórico Cultural em questão. São Paulo, Mar. 2018.

Siegel, L.S. (1989a). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 469-478,486.

Siegel, L.S. (1989b). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 514-518.

SIGMUNDO Freud - O pai da Psicanálise. **Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil**. Disponível em: <<http://spob.org.br/portal/sigmund-freud-o-pai-da-psicanalise>>. Acesso em: 19 Abr. 2018.

SILVA, P. K. L. e **Inteligência se aprende** / Patrícia Konder Lins e Silva. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SILVA, A. Z. B. **As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire**. 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão. São Luiz. 2014.

SILVA, C. L. **Concepção histórico cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 274 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

SILVA, D. R. *Psicologia da Educação e Aprendizagem*. – Indaial: Ed. ASSELVI. 2007.

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva Vigotskiana: A aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. **XI Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SILVA, M. M. **Estágio supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica**. 2014. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

SILVA, N. A. **Trabalho de linguagem na obra de A. R. Luria: um estudo à luz da ontologia marxiana**. 2011. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2011.

SIRGARDO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 48, out./dez. 1990.

SIRGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00

SMOLKA, A. L. B. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. **Caderno Cedes 35**, Campinas, Jul. 2000.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, S. J. E. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: SOUZA, S. J. E. (org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 11-30.

SOUZA, S. A. Desvendando a Concepção Vigotskiana na relação Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel do professor no processo de aquisição de conhecimentos. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, Vol. 04, n. 01, 73-86p., 2013. ISSN 2316-9907

STALIN. **Acervo Estadão**. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/personalidades,stalim,746,0.htm>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

TERRA, M. O behaviorismo em discussão, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

TERRA, M. O behaviorismo em discussão, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

TERRA, M. **O BEHAVIORISMO EM DISCUSSÃO**. CAMPINAS: UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 Mar. 2018).

TOMIO, D. , SCHROEDER, E. , ADRIANO, G. A. C. **A ANÁLISE MICROGENÉTICA COMO MÉTODO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, Set./Dez. 2017. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

TRAGTENBERG, M. **A revolução russa**. São Paulo: Editora Unesp. 2007.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa**, Brasília: Conselho Editorial, 2017.

TULESKI, S. C. As apropriações contemporâneas dos estudos de A. R. Luria e as implicações para a psicologia da educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, n. Especial, Dez. 2010.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

UNIFENAS. O que é Gestalt e qual a sua Origem? **Princípios de Gestalt na criação de Layout de Site**. Disponível em: <<http://ned.unifenas.br/cursosgratuitos/Gestalt/Gestalt.aspx>>. Acesso em: 2018 Jun. 10.

VACCARO, S. B. Karl Marx e Hanna Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 358-378, Set./Dez. 2015.

VALSINER, J. **Culture and human development**. Londres: Sage, 2000.

VALSINER, J. **Culture and the development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology**. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1987.

VASCONCELOS, F. A. A dialética em Marx. **Saberes Interdisciplinares**, v. 7, n. 13, jan.-jun. 2014.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista de ciências médicas**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VIEIRA, F. A ciência narrada com arte e elegância. **Darwinianas - A ciência em movimento**, Ago. 2016. Disponível em: <<https://darwinianas.com/2016/08/30/a-ciencia-narrada-com-arte-e-elegancia/>>. Acesso em: 18 Abr 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, v. 1. 1991.

VIGOTSKI, L. S.; KOSTIUK, G. S.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; CECCHINI, M. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, L.S.; LEONTIEV A. N.; LURIA A. R.; KOSTIUK, G. S.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro. 4. ed. 2007.

VIGOTSKII, L. S. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003b.

VIGOTSKY, L. S. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003c.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 103-118, 2003d

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Machado Libros, v. 2. 2001.

VOLOVOI, D.; LAPCHINÁ G. Friedrich Engels (1820 - 1895) Um encontro que durou quarenta anos, 2016. Disponível em: <www.pcb.org.br> Acesso em: 16 Mai. 2018

VYGOTSKY L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do Homem. **Varnitso**, URSS, n. 3, p. 117, 1930. Disponível em:

<<http://www.pi.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>>.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5. Child Psychology. Tradução de Marie J. Hall. Editado Robert W. Rieber. New York: Plenun Press, 1998.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia/ L.S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1. Ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZAGO, L. H. Services on Demand. **Journal Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, Jun. 2013.

ZANELLA, A. V. A psicologia de Vygotski - Resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas** , Florianópolis, v. 12, n. 16, p. 43-61, 1994.

ZILIO, D.; CARRARA, K. Mentalismo e explicação do comportamento: aspectos da crítica behaviorista radical à ciência cognitiva. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, Local de publicação, v. 16, n. 3, p. 399-417, 2008.

ZILLES, A. M. S. Teoria do conhecimento e teoria da ciência. **Qualit@s Revista Eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.