

**EDUCAR NA  
PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**  
DIÁLOGOS VIGOTSKIANOS



Patrícia Lima Martins Pederiva  
Daniela Barros  
Saulo Pequeno  
(organizadores)

**EDUCAR NA  
PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**  
DIÁLOGOS VIGOTSKIANOS

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educar na perspectiva histórico-cultural : diálogos vigotskianos  
/ Patrícia Lima Martins Pederiva, Daniela Barros, Saulo  
Pequeno, (organizadores). – Campinas : Mercado de Letras,  
2018.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-7591-516-5

1. Educação 2. Psicologia educacional 3. Vigotsky, Lev  
Semenovich, 1896-1934 I. Pederiva, Patrícia Lima Martins. II.  
Barros, Daniela. III. Pequeno, Saulo.

18-14561

CDD-370.15

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Psicologia educacional 370.15

*capa e gerência editorial* : Vande Rotta Gomide

Imagem da capa: <http://jewish.ru/ru/people/science/2954/>

*preparação os originais*: Editora Mercado de Letras

*revisão final* dos autores

*bibliotecária*: Maria Alice Ferreira, CRB-8/7964

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

**ABRIL / 2018**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

*Dedicatória*

*A todas as pessoas que, ainda hoje, têm a esperança no “homem novo” e trabalham para isso por meio da Educação.*

*Agradecimentos*

*Aos autores dos trabalhos presentes neste livro, dedicados educadores, estudiosos e pesquisadores da perspectiva histórico-cultural.*



# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 9  
*Seth Chaiklin*

APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....17  
*Patrícia Lima Martins Pederiva*

CAPÍTULO I  
KRUPSKAIA: VIDA, OBRA E A SUA  
CONTRIBUIÇÃO À TEORIA EDUCACIONAL  
HISTÓRICO-CULTURAL ..... 33  
*Samantha Lodi-Corrêa*

CAPÍTULO II  
DOS PRINCÍPIOS ÀS AÇÕES ORGANIZADORAS  
DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA ..... 53  
*Carolina Picchetti Nascimento e  
Manoel Oriosvaldo de Moura*

CAPÍTULO III  
PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE  
ARTES NA EDUCAÇÃO REGULAR:  
CONTRIBUIÇÕES DE LEV VIGOTSKI ..... 79  
*Luana Maribele Wedekin e  
Andréa Vieira Zanella*

CAPÍTULO IV	
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA . . . . .	103
<i>Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves,</i> <i>Maria Luiza Dias Ramalho,</i> <i>Roberto Ricardo Santos de Amorim e</i> <i>Andréia Pereira de Araújo Martinez</i>	
CAPÍTULO V	
CULTURA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL . . . . .	119
<i>Saulo Pequeno,</i> <i>Daniela Barros e</i> <i>Josiane Santana Ribeiro</i>	
CAPÍTULO VI	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL DE ORIENTAÇÃO DIALÉTICA . . . . .	137
<i>Ivone Garcia Barbosa e</i> <i>Marcos Antônio Soares</i>	
CAPÍTULO VII	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL . . . . .	161
<i>Sônia Regina dos Santos Teixeira e</i> <i>Suely Amaral Mello</i>	
PREFACE . . . . .	179
<i>Seth Chaiklin</i>	
SOBRE OS AUTORES . . . . .	187

## PREFÁCIO

*Seth Chaiklin<sup>1</sup>*

É significativo falar sobre educação na perspectiva histórico-cultural? (O título desta publicação parece sugerir uma resposta positiva). E, se o objetivo é desenvolver uma perspectiva histórico-cultural para educação, é suficiente apenas entrar em diálogo com ideias encontradas nos textos de Vigotski? Estas questões desafiadoras são tratadas na discussão a seguir, em que uma parte das respostas é estabelecida na importante discussão de Vigotski sobre a relação entre prática e pesquisa científica.

O propósito dessa discussão é promover reflexão crítica sobre as questões envolvidas no desenvolvimento de uma perspectiva histórico-cultural relacionada à educação. Eu acredito que esta perspectiva teórica tem importantes ideias para contribuir ao desenvolvimento da prática educativa, e uma reflexão crítica sobre o uso desta tradição é importante, dado o seu interesse permanente, grande e crescente no Brasil. O maior interesse, na minha análise, é apoiar o posterior desenvolvimento desta tradição.

---

1. Tradução de Saulo Pequeno, com agradecimentos a Daniela Barros, Carolina Picchetti e Seth Chaiklin pelas valiosas contribuições para esta tradução. Este prefácio está em sua língua de origem ao final deste livro, p. 179.

O questionamento sobre uma perspectiva histórico-cultural na educação envolve muitas dimensões — como questões sobre o conteúdo curricular, questões sobre processos de aprendizagem, a relação entre ensino e aprendizagem, e a avaliação de capacidades psicológicas em relação a metas educacionais. Estas questões particulares refletem problemas gerais que qualquer perspectiva teórica extensiva em educação deve ser capaz de confrontar; nenhuma delas é específica ou única para a perspectiva histórico-cultural. E muitas delas envolvem aspectos que vão além do que a teoria histórico-cultural existente conseguiria tratar. Por exemplo, tanto questões de currículo quanto de avaliação envolvem escolhas de valor sobre o que é importante que os educandos aprendam. Em outras palavras, parece improvável que a perspectiva histórico-cultural por si só seja adequada para desenvolver uma abordagem educacional extensiva, mesmo que possa prover aspectos importantes e centrais para tal abordagem. O que frequentemente diferencia a perspectiva histórico-cultural de outras perspectivas teóricas mais conhecidas ou mais comuns em educação, é como ela se envolve com diferentes dimensões da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, em como ações pedagógicas podem alicerçar a aprendizagem, e que preparativos são necessários para organizar estas ações.

Este prefácio levanta três questões paradoxais, que são especialmente características da perspectiva histórico-cultural, e que ao mesmo tempo não têm sido adequadamente desenvolvidas na prática de pesquisa contemporânea que se desenha nesta tradição. A primeira questão considera a relação entre pesquisas em educação e a prática educativa. A segunda questão diz respeito à generalidade ou adequação das ideias de Vigotski em relação à prática educativa. A terceira questão considera o papel e implicações da teoria psicológica histórico-cultural em relação à educação. Para propósito imediato, o objetivo é destacar estas três questões, e propor algumas reflexões que servem para notar alguns dos desafios que precisam ser confrontados para o desenvolvimento de uma teoria para educação na perspectiva histórico-cultural.

Como nota-se na apresentação inicial de Pederiva, entende-se que os capítulos deste volume envolvem-se numa discussão com as ideias de Vigotski como parte de um interesse geral de ampliar uma tradição de pesquisa que trabalhe no espírito das ideias de Vigotski, e não simplesmente o caso de discutir as ideias deste autor com qualquer outro ponto de vista em educação. Não há expectativa de que qualquer dos capítulos possa abordar o diverso rol de questões e problemas encontrados em qualquer prática educativa. Ao mesmo tempo, no espírito de desenvolver uma tradição científica viva na perspectiva histórico-cultural, pode ser necessário possuir um entendimento mais comum é explícito das maneiras com que a teoria histórico-cultural pode ser relacionar à prática educativa.

A questão da relação entre pesquisa e prática tem sido objeto de reflexão por milênios (como por exemplo, as discussões de Aristóteles). Um problema persistente tem sido identificar que aspecto é dominante ou determinante, o que é dificultado pelo fato de que estão interagindo simultaneamente. Esta interação simultânea é expressa às vezes com metáforas animais como ‘qual é o cavalo, e qual é a carroça’, ou ‘o cão abana o rabo, ou o rabo abana o cão’ como uma forma de evidenciar a tensão, ou relação paradoxal entre um curso intencional da ação e a possibilidade de perder esta intencionalidade através de conceituações inadequadas da relação entre pesquisa e prática. Este aspecto relacional é aqui relevado porque foi uma parte central da análise de Vigotski sobre a crise na psicologia.

Em 1926, Vigotski escreveu uma análise sobre a crise da psicologia. Pode soar dramático falar sobre uma *crise*, mas o uso deste termo por Vigotski simplesmente refletiu discussões a ele contemporâneas, especialmente na Alemanha, onde uma série de trabalhos foram publicados por renomados psicólogos à época (por exemplo, Bühler (1926), Koffka (1926), Hildebrandt (1991)). A ideia de crise provavelmente foi encontrada mais amplamente naquele tempo além da própria psicologia, refletindo uma preocupação sobre a pertinência das ciências sociais de maneira geral (por exemplo, Husserl (2008)). Neste contexto, o termo *crise* foi usado para se referir ao problema de legitimação

em justificar a pertinência da abordagem acadêmica. A discussão de Vigotski trava-se com este debate em andamento. Muitas das particularidades deste contexto histórico e da resolução analítica de Vigotski não são diretamente relevantes para a presente discussão (veja Chaiklin (2011)) para uma discussão mais específica), mas, pelo menos, um aspecto permanece aqui significativo. No diagnóstico de Vigotski, as práticas sociais (como educação, trabalho) são identificados como fonte da crise, tanto porque desenvolveram suas próprias soluções aos problemas sociais (sem recorrer à psicologia científica), quanto por causa da insuficiência da teoria psicológica existente em dar conta dos problemas e necessidades encontrados nestas práticas. Vigotski argumenta a necessidade de reconceituar o papel da psicologia na relação com a prática, em que “a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério de verdade” (1926[1996, p. 345]). Em outras palavras, a psicologia ganha um lugar diferente na estrutura da ciência em relação à prática, em que o sucesso da teoria deve dar-se a partir de uma adequação aos problemas da prática. Seria lamentavelmente irônico, se os pesquisadores contemporâneos ficassem satisfeitos em simplesmente aplicar as ideias de Vigotski de uma maneira que reproduz a crise que Vigotski analisou (em que a ciência define os termos para a prática).

A segunda questão discutida aqui é a generalidade das ideias de Vigotski em relação a práticas educativas. Muitos dos capítulos do presente volume apresentam uma interpretação ou reflexão sobre o significado ou a importância das ideias de Vigotski em relação a questões ou práticas educativas específicas. O essencial na presente discussão é levantar questões sobre como relacionar o trabalho de Vigotski a questões da educação. É uma técnica comum entre pesquisadores da educação, selecionar renomados teóricos e então discutir as implicações das suas ideias sobre uma prática de especial interesse do pesquisador. Esta abordagem é utilizada não apenas com Vigotski, mas também com outros que têm sido importantes para práticas educativas (por exemplo, Johann Herbart, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Paulo Freire, Michel Foucault, Jean Piaget). A primeira vista, esta parece uma boa maneira para desenvolver uma disciplina acadêmica

(por exemplo, lendo minuciosamente teóricos amplamente reconhecidos, e refletindo sobre a importância destas ideias em relação à prática com que o autor tem interesse especial, e abrindo novas perspectivas e ideias para consideração). Não tenho objeções quanto a isso. Entretanto, qual é o horizonte ou objetivo que tais estudos procuram alcançar? Repare que esta estratégia não requer ao pesquisador que aceite a perspectiva teórica geral do autor analisado (neste caso, Vigotski). Isto é, pode-se conservar concepções sobre como organizar o ensino que não se envolvem com a perspectiva teórica geral sobre o desenvolvimento de capacidades psicológicas que Vigotski buscava.

Usam-se os conceitos de Vigotski com o objetivo de entender problemas práticos específicos, ou usam-se para trabalhar com a perspectiva conceitual geral na qual as ideias de Vigotski são parte de uma abordagem maior? Há uma situação potencialmente paradoxal, em que é possível avançar a partir da perspectiva analítica de Vigotski, mas em que a reflexão alcançada também serve para retirar a atenção de problemas mais gerais da prática que devem ser considerados para se extrair desta reflexão algum êxito (veja a discussão da primeira questão). O centro da ênfase é que não há que se sentir satisfeito em simplesmente identificar ideias relevantes de Vigotski em relação a problemas práticos. Isto não apenas minimiza o valor de tal análise, mas deve-se também reconhecer que este é apenas um primeiro passo rumo a uma tarefa mais geral que coloca-se sobre os problemas práticos que devem ser considerados na prática educativa. Muitos desses problemas não foram tratados nos trabalhos publicados de Vigotski. Isto não deve ser tomado como uma crítica a Vigotski, mas a exposição neutra de um fato, com a consequência importante de que, apesar da importância e expressão das ideias de Vigotski, não devemos limitar a nossa atenção e interesse apenas ao que Vigotski foi capaz de desenvolver.

O foco primário de Vigotski foi o de entender as características do desenvolvimento das funções psicológicas, refletindo uma posição teórica que buscou encontrar relações assemelhadas a leis no desenvolvimento psicológico. Apesar

de logo ter reconhecido a importância da prática em relação ao desenvolvimento da ciência psicológica, o seu próprio trabalho científico apenas reconheceu e ilustrou esta relevância, sem desenvolver uma maneira sistemática para analisar correlações conceituais fundamentais (substantive content) para práticas educativas específicas. Por exemplo, ele reconheceu que o seu trabalho sobre o desenvolvimento de conceitos apenas teve foco em conceitos individuais e não em sistemas de conceitos, o que seria necessário em um contexto de escolarização. Em outras palavras, ele não elaborou uma estratégia pedagógica particular. É necessário adicionar muitas dimensões.

Uma destas dimensões é refletida na questão final aqui discutida, o papel e implicações de uma teoria psicológica histórico-cultural em relação ao ensino. Um princípio importante na teoria histórico-cultural é o modelo ontológico desenvolvido nos trabalhos de Vigotski, para entender o aprendizado humano e o desenvolvimento como o sucessivo controle de práticas humanas. Neste modelo, os processos psicológicos são entendidos em termos de obter controle de práticas externas que são historicamente desenvolvidas, ao invés de um desdobramento ou amadurecimento de capacidades internas.

Um dos desafios surge das demandas materiais de uma prática educativa (como por exemplo, a necessidade de correlações conceituais fundamentais (substantive content), e a necessidade de tarefas e interações que se relacionem a tais correlações conceituais) mas, ao mesmo tempo, não parece haver nada natural ou necessário sobre os objetivos de práticas educativas, a menos que se considerem as tradições sociais desta ação para as quais as práticas educativas estão direcionadas. Este complexo de problemas pode ser ilustrado com o tema educação estética, que é particularmente tratado neste volume. Nós acreditamos que existe uma forma natural de estética? – (Por exemplo, uma programação biológica que inclina pessoas a preferir padrões visuais particulares de cores, formas, ou padrões auditivos de sons como timbres e ritmos?) Ao mesmo tempo que é possível encontrar estes pontos

de vista expressos em documentos registrados por pelo menos dois mil anos, é minha impressão que as tentativas de investigar estas convicções empiricamente tendem a confirmar uma ideia oposta àquela encontrada na perspectiva histórico-cultural, em que as preferências estéticas refletem tradições culturais, e em que os indivíduos adquirem estas preferências através da participação em práticas significativas, negando a ideia de uma capacidade que está presente desde o nascimento ou que desabrocha por um simples processo de maturação. Duas consequências imediatas desta perspectiva são: a) a necessidade de entender teoricamente as características ou qualidades da prática cultural que são importantes de se explorar; e b) as capacidades biológicas que possibilitam essas experiências estéticas, junto com os processos que dão suporte ao desenvolvimento. E em um contexto educativo, estas duas consequências geram imediatamente uma terceira, a necessidade de entender como organizar tarefas educativas que conduzem ao suporte do desenvolvimento de tais capacidades.

Uma série de linhagens de pesquisadores trabalharam adiante sob o espírito de Vigotski, alguns com foco maior na formação da ação mental (como Gal'perin e Talyzina), e outros com foco maior nas correlações conceituais fundamentais (*subject-matter content*) e no desenvolvimento conceitual em relação a estas correlações (como El'konin e Davydov), que proporcionam a adição de recursos conceituais para tratar os problemas da prática. Desta perspectiva, é significativo falar sobre uma perspectiva histórico-cultural na educação, especialmente quando delineia concepções teóricas sobre processos de aprendizagem e o domínio de relações conceituais fundamentadas na análise de Davydov do pensamento teórico, que proporciona recursos para abarcar muitos tipos de objetivos que são estimados em práticas educativas. Deste ponto de vista, podemos entender a estrutura da psicologia que Vigotski ajudou a proporcionar, por conceituar processos educativos, e ao mesmo tempo por reconhecer a necessidade de transcender suas próprias realizações, se caminhamos para estabelecer uma tradição educativa viva que continua a reforçar nosso entendimento teórico da prática educativa.

## Referências

- BÜHLER, K. (1926). “Der Krise der Psychologie.” *Kant-Studien*, 31, pp. 455-526.
- CHAIKLIN, S. (2011). “Social scientific research and societal practice: Action research and cultural-historical research in methodological light from Kurt Lewin and Lev S. Vygotsky.” *Mind, Culture, and Activity*, 18, pp. 129-147.
- HILDEBRANDT, H. (1991). *Zur Bedeutung des Begriffs der Alltagspsychologie in Theorie und Geschichte der Psychologie: Eine Psychologiegeschichtliche Studie anhand der Krise der Psychologie in der Weimarer Republik*. Frankfurt: Peter Lang.
- HUSSERL, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. U. Zilles, Trans. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KOFFKA, K. (1926). “Die Krisis in der Psychologie. Bemerkungen zu dem Buch gleichen Namens von Hans Driesch.” *Die Naturwissenschaften*, 14, pp. 581-586.
- VIGOTSKI, L. S. (1926[1996]). “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, in: *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

**Apresentação**  
EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL

*Patrícia Lima Martins Pederiva*

*Educar com Vigotski*

Educar na perspectiva histórico-cultural tem sido uma escolha, como caminho pedagógico para muitos educadores, não somente no Brasil, mas, em muitos lugares do mundo. A opção por essa perspectiva requer, de todos àqueles que desejam calcar-se em uma prática educativa consciente e responsável, um mergulho teórico-filosófico que demanda reflexões e conhecimentos para além da realidade em que vivemos, seja ela econômica, ideológica ou histórica, de nosso mundo capitalista ocidental de herança cartesiana. Para compreendê-la, é preciso mergulhar em um Vigotski soviético, de base spinozista e marxista. É imprescindível situar suas ideias historicamente. Acima de tudo, no tocante à educação, faz-se necessário dialogar com um Vigotski de origens judaicas, que foi professor de artes, de literatura, militante, entre outras coisas, e que buscava meios de exercer sua profissão com comprometimento e dedicação na antiga URSS.

Essa localização espaço temporal, histórico-filosófica e ideológica, possibilita a emergência de um Vigotski um tanto quanto diferente daquele que foi primeiramente traduzido no Brasil pelas vias americanas, que nos levou, desses tempos, até os dias de hoje, a distintos modos de enxergar o mundo, que não exatamente os do autor. A busca por essa delimitação permite o diálogo com outras formas de pensar a educação, o ser-humano, a pedagogia, a figura do professor, a escola o tempo e os modos de aprender, entre outras demandas do espaço e do fazer pedagógico.

Muitas vezes, os conceitos vigotskianos, tal como ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente (Prestes 2010) – vivência, experiência, consciência, aprendizagem, desenvolvimento, entre outros, são apropriados e utilizados de modo desvinculado de sua grande “cama teórica”, sem uma atitude reflexiva, sem a noção, se não exata, pelo menos aproximada, do que isso tudo significa em meio a um cabedal teórico-filosófico muito bem alicerçado. Principalmente na área da Educação, em que, não raro, busca-se por soluções imediatistas, e, ainda nos dias de hoje, em que Vigotski continua de várias maneiras presente na educação brasileira e mundial, é preciso conversar sobre suas bases e seus usos. Entende-se que, trabalhar com a perspectiva histórico-cultural, muito mais que utilizar-se de seus conceitos para justificar ações de ordem instrumental, seja atuar de forma respeitosa, buscando conservar aquilo que não pode ser “retirado” da teoria, por mais que se mude o contexto de sua atuação.

Assim, além da obra do próprio autor e, do grande número de publicações a respeito, muitas discussões têm sido realizadas em diversos encontros para viabilizar a troca de ideias sobre os principais conceitos e de seus usos em Vigotski. Entre eles, o *The International Society for Cultural-historical Activity Research* – ISCAR, ocorrido em 2014 em Sidney na Austrália, e cujo próximo encontro será em 2017 em Montreal; o ISCAR BRASIL, que busca reunir os pesquisadores vigotskianos brasileiros, que teve sua terceira edição realizada em São Paulo em 2014; o *Estoril Vigotski Conference* que ocorre em Portugal; o *L.S. Vygotsky International Readings*, que acontece anualmente em outubro, no in *L.S. Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University*

*for the Humanities, em* Moscou, Rússia, organizado pela própria família Vigotski; e o Simpósio Brasileiro-Russo-Germânico, VERESK, que teve início no Rio de Janeiro, no Brasil e hoje que acontece em diversas partes do mundo, entre outros. As pessoas que comparecem a esses encontros discutem a respeito de uma forma de atuar que seja a mais próxima, mais autêntica e a mais enraizada na teoria. O que almejamos neste trabalho é o resgate e a reflexão situada dessas bases, pelo diálogo com pesquisadores-educadores que possuem esse mesmo ideal, o de aprender como educar, nas mais diversas atividades humanas, com Vigotski.

### *Princípios educativos na perspectiva histórico-cultural*

A perspectiva histórico-cultural foi gerada em meio a um contexto de esperança no surgimento da figura de um homem novo em um país que, após a revolução de 1917, buscava estabelecer uma identidade calcada no pensamento socialista.

Em meio a isso, a educação deveria traçar, igualmente, novos rumos.

Para Prestes:

Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade. (2010, p. 29)

Nesse contexto, de acordo com Vigotski,

(...) A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (Vigotski 1930[2004, *online*])

Imbuído desse espírito, Lev Semionovich Vigotski inaugurou uma teoria que teve muitas implicações para o campo educativo, que, ao serem revisitadas por muitos autores e por muitos educadores, no decorrer do século XX, até os dias atuais, ainda nos inspira de diversos modos, em diferentes campos do conhecimento, principalmente para repensar modelos individualistas, ir além deles, e estabelecer, no tocante à educação, práticas de espírito coletivo que visem à transformação social.

Com base em Marx, Vigotski afirmava que o

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é o assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: 'Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal'. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels. (Vigotski, 1930[2004, *online*])

O próprio educador brasileiro Paulo Freire pontuou a importância das ideias de Vigotski para seu trabalho e para o campo da Educação afirmando:

A leitura (...) de Vygotsky (...) é de indiscutível importância.  
(Freire 1993[1997, p. 26])

(...) É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense (...) Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente. (Freire 1993[1997, pp. 49-50])

A ideia de que nos constituímos histórico culturalmente, que é nas relações que estabelecemos com outros seres humanos por meio da troca de experiências de cada um e de todos, que nisso está a instância do aprender, introduz uma dimensão de responsividade uns para com os outros. Esse ponto de vista nos permite compreender a importância de cada pessoa em nossas vidas, de que, somente pela valorização das experiências alheias, no reconhecimento delas, é que se pode viver de maneira mais plena.

Reis (2000), também assevera a importância dos estudos de Vigotski, por meio da perspectiva histórico-cultural, para compreender a educação do homem social, bem como suas responsabilidades no campo da vida comunitária:

(...) a essencialidade, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação das pessoas, das ideias, dos comportamentos. Relações sociais compreendidas, a meu ver, dentro de um amplo sistema econômico- social-cultural, que venho chamando de contexto histórico-cultural (p. 63). Esse contexto pressupõe o conjunto das relações que constituem a infra e superestrutura. Conjunto, em que a iniciativa ou a instauração de um processo de transformação da sociedade, não se dá apenas e exclusivamente, a partir da mudança da base econômica. Pode se iniciar na base superestrutural, sem deixar de estar colada à base econômica e sem se restringir à determinação exclusiva desta. (Reis 2000, p. 71)

Para Reis (2000), é necessário evidenciar o que Vigotski aponta como o papel da educação em um processo de transformação da sociedade, ou seja, as relações sociais em sua totalidade, a ação histórico-constitutiva de seus integrantes. No texto do autor, a partir de Marx nas Teses sobre Feuerbach, destaca-se que:

(...) A doutrina materialista [Feuerbach] sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade [divisão do trabalho] em duas partes - umas das quais é colocada acima da sociedade (...). A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (Marx, *apud* Reis 2000, p. 103)

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski indica caminhos para essa práxis transformadora na atividade educativa localizada nas lutas como processo cotidiano. Ela é composta de conceitos e de princípios que precisam ser destacados em meio à teoria, que permitem, ao se pensar em educação, outros modos de estruturá-la. Eles têm sido foco de discussão ao tratar da teoria no contexto educativo.

O pensamento histórico-cultural de Vigotski (1930[2004]), além de uma prática em que o Homem social é conceito basilar, entende a atividade educativa como uma ação para o desenvolvimento cultural, como educação das formas superiores de conduta. Para o autor, esse seria um novo ponto de partida, pois permitiria, sem negar a dimensão natural, superá-la e, assim, criar um campo de possibilidades para o desenvolvimento “El nuevo punto de vista enseña a buscar tal apoyo, pero con el fin de superarlo. Estudia al niño en la dinámica de su desarrollo y crecimiento; se interroga sobre la finalidad de la educación, pero resuelve el problema de distinto modo” (1931[2000, p. 215]).

Esse modo de pensar educação assume uma perspectiva revolucionária, mesmo nos dias atuais, pois, ao invés de encerrar o desenvolvimento em limitações de ordem biológica da pessoa, apenas em sua dimensão natural, aponta, por meio da dimensão histórica e cultural, na direção das possibilidades de cada um, na apropriação das ferramentas culturais, que pode ser efetuada por todos, sem distinções. Indica uma educação que, por meio da organização do espaço educativo e, da intencionalidade de educadores frente ao desenvolvimento de pessoas sociais, cria condições para que esse desenvolvimento se efetue. Educar-se, torna-se, deste modo, o exercício de possibilidades e não de limitações.

Em sua perspectiva, Vigotski (1925[2001]) constantemente afirmava sua profunda crença nas possibilidades de cada ser humano, por meio de uma educação que criasse condições para isso. Ou seja, educar seria criar condições para o pleno desenvolvimento e para a apropriação das ferramentas culturais. No campo da educação da atividade artística, por exemplo, uma área em que se costuma pensar que esta não seria uma atividade a ser exercida por qualquer pessoa, o autor afirmava que a grande questão, no contexto da educação dessa atividade, seria o de instaurar uma educação que buscasse preservar as possibilidades artísticas que cada criança possui, e não de se fixar na perda do talento. Ele acreditava que todos poderiam ser coparticipantes nas obras de Shakespeare e Beethoven se recebessem uma educação adequada para tal. Isso seria possível em qualquer atividade humana, por meio de uma prática educativa nesses termos.

A crença no ser humano, naquilo que, em última instância, pode ser propiciado por processos educativos afirmativos, é algo que não pode ser esquecido por àqueles que de alguma forma, trabalham com Vigotski e com a perspectiva histórico-cultural. Nela, essa crença é fundante para que o trabalho pedagógico aconteça, para que a apropriação das ferramentas culturais possa constituir o desenvolvimento de cada um e de todos.

Vigotski (1925[2001]), também, como um de seus princípios basilares, talvez o mais importante, compreendia o ser-humano

pela perspectiva monista de Spinoza. Nele, vigora o princípio da unidade. Unidade pessoa afeto-intelecto, por exemplo. Como afirmava o autor, em todo o trabalho intelectual há o componente afetivo e vice-versa. Assim, a educação deveria organizar-se tendo como base esse princípio. Negligenciar as emoções presentes em uma atividade educativa em que, supostamente preponderaria o intelecto, seria um erro. Desse modo, as experiências educativas deveriam estar estruturadas com o objetivo de propiciar vivências que abarcassem a dimensão intelecto-afetiva.

O princípio da unidade presente em Vigotski aponta para uma necessidade de educar de uma forma holística, global. Isso, por si só, já põe em questão o modo fragmentado pelo qual a nossa educação está organizada, principalmente no trabalho com a criança, que não separa o mundo em “caixinhas”. Nossa educação ainda possui uma roupagem escolarizada, que fragmenta as atividades humanas em conhecimentos engessados em si mesmos, tratando-os de forma altamente, racionalizada e serial.

Vigotski nos convida a pensar a educação de uma maneira mais viva, integrada, compartilhada. Nesse tipo de instrução (Prestes 2010), todos podem educar-se conjuntamente. Isso significa que apesar de um professor assumir os cuidados da organização do ambiente educativo para que as condições perante a sua intencionalidade pedagógica sejam favoráveis frente às possibilidades de desenvolvimento dos educandos, sua figura não requer uma centralidade absoluta. Ou seja, poder-se-ia instaurar um verdadeiro ambiente colaborativo, uma prática pedagógica sem uma hierarquia centralizadora.

O professor em Vigotski é o organizador social do ambiente educativo. Ele possui uma intencionalidade clara frente ao desenvolvimento de seus alunos. Essa intencionalidade diz respeito aos objetivos educativos e a que cada estudante possa realizar as atividades organizadas pelo professor, de modo a apropriar-se do que lhe é proposto. Um caminho que passa pela ajuda de outrem até a possibilidade autônoma do fazer. Essa seria a chave do desenvolvimento. Pederiva (2009) afirma que Vigotski, no XIX capítulo de Psicologia Pedagógica,

(...) apresenta suas ideias sobre o trabalho do professor e da natureza psicológica desse trabalho. Segundo ele, atuar no papel de mera fonte de conhecimentos, como livro, como dicionário de consulta ou ainda como um manual ou um demonstrador é um recurso auxiliar de educação, o que constituiria nove décimos do conteúdo do trabalho do professor. Um mestre deveria instigar o aluno a procurar conhecimento por conta própria, incitando as suas energias ativas. Uma aula recebida de forma pronta transforma o aluno em um ser passivo. É um preconceito afirmar que o mestre educa, pois o segredo verdadeiro da educação é não educar. O aluno é educado por ele mesmo. O processo educativo é um ato constante de criação que deve ser orientado para o cultivo da vida. Por isso, professores são artistas e, como tal, devem estar imbuídos de partilhar a vida como ato criativo, buscando resolver as questões da vida. O processo de desenvolvimento está subordinado às leis da natureza, como tudo o mais. Desse modo, o papel do professor é o de organizador do meio social, podendo ser substituído quando ele atua no papel de inundar os alunos com conhecimento por dicionários, manuais ou mapas. O professor que atua como um gramofone, que canta o que lhe dita o disco, que não possui a sua própria voz, é apenas instrumento da educação; está em perigo. Essa é a caricatura tradicional do professor, figura humorística, objeto de brincadeiras e zombarias. (Pederiva 2009, p. 142)

A necessidade de instaurar condições para o exercício de processos criativos no campo educativo também é pauta em Vigotski (2009). A atividade criadora é uma possibilidade do homem cultural calcada em sua base biológica. O cérebro possuiria as duas capacidades, de imitar e de criar. Criar não é uma possibilidade somente para alguns eleitos, mas é uma atividade de qualquer ser humano. O autor defende que existe criação em tudo o que se combina de uma nova maneira. Desmistifica, deste modo, a crença que somente gênios ou artistas, denominados como dotados, poderiam criar. Assim, uma educação pautada somente em processos imitativos, como tende ainda ser a nossa educação, não cumpriria sua função.

A educação, como processo, é o campo de ampliação das experiências de cada um, de acordo com Vigotski (1930[2009]). É o lugar onde se pode vivenciar plenamente a imaginação, a fantasia, a brincadeira. Criar é uma necessidade humana. Os produtos da realidade cultural têm sido historicamente alimentados por elas. Quanto mais experiência uma pessoa tenha, mais “repertório” terá para que possa combinar o velho e o novo, possa criar.

Isso faz com que todas as possibilidades de vivenciar experiências diversas no campo educativo sejam extremamente importantes para o repertório a ser acessado pela imaginação e pela fantasia de cada um, pela combinação entre materiais da realidade e do mundo imaginário, em atividades que tenham a intencionalidade de propiciar o exercício da criação.

Experiência é um conceito central em Vigotski (1930[2009]). Crianças, de um modo geral, parecem ser mais criativas por que não temem o erro como os adultos. Entretanto, apesar de seu fazer criativo em combinações entre realidade e fantasia, elas estão limitadas às suas poucas experiências. Para que esse fazer se amplie exponencialmente é necessário educação. Se adultos parecem ser menos criadores em suas atividades, isso está relacionado, de um modo geral, pelo medo de errar, já que adultos teriam um repertório de experiências muito maior do que o das crianças. Essa limitação, no adulto, seria causada também por uma educação centrada na imitação.

Uma mudança de rumo para uma atividade educativa criadora e mais humanizante seria viabilizada, então, além de uma educação voltada para esse fim, pela valorização de todas as experiências diversas possíveis. Todas as experiências humanas guardam em si suas riquezas. Todas podem ser compartilhadas, apreendidas, fonte e motor de qualquer prática educativa. Elas dizem respeito a vidas humanas, a individualidades socialmente constituídas, a culturas, a modos de ser e de existir, de viver e de conviver. Não pode haver uma comparação e uma valoração sobre elas. Nenhuma delas tem maior valor sobre outras. Todas são extremamente importantes para a vida educativa. Por isso, é preciso valorizar as experiências cotidianas de cada um. Elas

permanecem em um falso patamar de inferioridade, quando se trata de educação. É necessário valorizar os saberes, principalmente àqueles que não alcançaram o *status* da cientificidade laureada e reconhecida pela instituição acadêmica. Eles também têm muito a nos dizer e a nos educar sobre distintas formas de sentir, estar e viver no mundo, nas trocas entre diferentes idades, contextos diferenciados e distintas fontes do saber.

Por meio de sua teoria, Vigotski nos abre portas e janelas para pensarmos uma educação nessas bases. E, que seja, acima de tudo, um processo colaborativo entre seres humanos. Talvez, seja por isso que ele permaneça tão presente nas práticas educativas ao redor do globo, por nos fornecer esperança para uma educação transformadora e, quem sabe ainda, para um novo projeto de mundo onde as pessoas possam conviver de maneira solidária e humana.

### *Os capítulos: diálogos vigotskianos*

Os capítulos presentes nesse dossiê tocam de alguma forma em tudo o que, de modo breve, foi tratado até aqui. Escritos por pesquisadores que são, ao mesmo tempo, educadores e estudiosos da teoria histórico-cultural, buscam dar ao presente trabalho um panorama tanto das raízes desta perspectiva, quanto de como ela tem sido pensada e colocada em prática na atualidade em espaços investigativos e pedagógicos no Brasil e ao redor do mundo. Assim, os trabalhos refletem acerca de diferentes atividades humanas, trazendo contribuições ímpares para um entendimento situado da perspectiva, em um âmbito teórico-prático.

Os trabalhos tratam, dessa forma, tanto de aspectos históricos, quanto do pensar a teoria na própria práxis educativa. Alguns deles abordam a atividade artística, campo da educação estética, que, para Vigotski, foi uma das principais atividades em que atuou como professor e que muito escreveu a respeito. A atividade educativo-artística na perspectiva histórico-cultural

precisa ser mais amplamente discutida e estudada, já que suas contribuições nos modos de pensar e atuar com essa atividade são imensas e apontam para um novo modo de vivenciar a arte na educação. A reflexão sobre cultura também é contemplada em alguns dos capítulos aqui presentes, como não poderia deixar de ser, já que este é um conceito central na teoria vigotskiana. Assim, principalmente no trabalho sobre tecnologias e ainda, nos capítulos sobre arte e em outro sobre infância, é possível acompanhar a reflexão dos autores a respeito. A atividade educativa na infância é abordada em três dos capítulos aqui presentes, buscando situar este campo à luz da teoria histórico-cultural. O primeiro trata da formação de professores para atuação nessa etapa da educação básica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. O segundo aborda, mais especificamente, a atividade da brincadeira, fazendo também um paralelo com outro campo de conhecimento humano, a sociologia. O terceiro capítulo sobre o tema, que também fecha os trabalhos, aponta para a necessidade de mudanças na e para a educação, mas, nos permite olhar esperançosamente sobre todo esse panorama de discussão teórico-filosófica, nos convidando a pensar sobre como a teoria histórico-cultural possibilita uma mudança estrutural e transformadora para a educação, partindo da análise da educação estética, da cultura e da infância. Desse modo, passamos a descrição específica e breve de cada capítulo nesse trabalho, na ordem em que se apresentam.

O capítulo, “Krupskaia: vida, obra e a sua contribuição à teoria educacional histórico-cultural”, versa sobre Nadezhda Krupskaia (1869-1939), esposa de Lenin, educadora, cujo conhecimento ainda é restrito no Brasil. O trabalho auxilia-nos a compreender mais um dos importantes aspectos dos que constituem as influências sofridas por Vigotski na construção de sua perspectiva. Nele, esboçam-se aspectos biográficos da educadora-revolucionária russa com síntese de suas propostas educacionais para uma formação vinculada à proposta comunista. Em seguida, ensaiam-se aspectos de interligação entre o seu pensamento e a teoria educacional Histórico-Cultural.

O capítulo, “Dos princípios às ações organizadoras da atividade pedagógica”, discute-se o processo de sistematização de

ações para a organização da Atividade Pedagógica fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Para tal, problematiza-se a atuação dos sujeitos nas relações fundamentais que organizam a estrutura da Atividade Pedagógica: a explicação teórica dos objetos de ensino e os modos didáticos para se reconstituir esses objetos na atividade de ensino e de aprendizagem. Para ilustrar as ideias defendidas, o capítulo apresenta um processo particular de análise dos objetos de ensino na disciplina de educação física.

“Problematizando o ensino de artes na educação regular: contribuições de Lev Vigotski” é um trabalho que discute o interesse de Lev Vigotski (1896-1934) por literatura e teatro, sua atuação docente ao ministrar disciplinas relacionadas às artes e à estética que constituíram o pano de fundo para suas produções sobre a arte na educação. A questão do ensino da arte é pensada neste capítulo por meio de uma consideração epistemológica sobre a natureza da arte em relação à ciência e principalmente através das premissas defendidas por Vigotski em “A educação estética” (1924) e “Imaginação e criação na infância” (1930). Nestes, afirma sobretudo a autonomia da educação estética. Conclui a discussão tratando sobre a atualidade do pensamento de Vigotski para pensar o ensino de artes hoje.

O capítulo “Contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma epistemologia da educação musical contemporânea”, discute quais seriam as contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma epistemologia da educação musical contemporânea que valorizem a atividade musical na própria formação do pedagogo e dos educadores que lidam com a música, relevando o corpo humano (mas não somente) como base material desse trabalho. Com esse propósito é que os autores fazem algumas críticas à escola, ao professor, ao ensino e a educação musical hegemônica.

Em “Cultura, educação e tecnologias digitais na perspectiva histórico-cultural”, os autores partem da reflexão sobre o conceito de cultura e o seu papel dentro da perspectiva histórico-cultural no desenvolvimento humano, apontando para o diálogo existente

entre cultura e educação no pensamento de Vigotski. A seguir, discutem sobre um dos elementos representativos do momento cultural atual: as tecnologias digitais. Com o objetivo de dialogar sobre as possibilidades de encontro entre três pontos por vezes considerados distantes – cultura, educação e tecnologias – o capítulo trata das indissociabilidades entre cultura e educação para a formação humana.

No capítulo “Formação de professores da educação infantil no Brasil: contribuições da teoria histórico-cultural” analisa-se como historicamente, no Brasil, o perfil do professor da educação infantil esteve ligado à ideia da professora nata. Tal visão tem dificultado a profissionalização e a valorização dos professores que atuam nessa etapa da educação básica. Tendo em vista a necessidade dessa superação, o trabalho avalia e discute o papel da teoria no processo de formação de professores da educação infantil, destacando as possibilidades de contribuição da teoria histórico-cultural para a formação do professor como um intelectual, que pensa, registra, observa, avalia e redimensiona a sua prática pedagógica.

O trabalho intitulado “Entre a psicologia e a sociologia: educação infantil, brincadeira e humanização”, trava-se um diálogo entre a perspectiva histórico-cultural, especialmente os estudos de Vigotski, e a sociologia da infância, buscando destacar as principais contribuições desses dois campos para a compreensão da brincadeira como fator de humanização e produção cultural da infância. Dessa forma, enfatizam qualidades distintas sobre o brincar que são levadas em consideração na construção de indicativos para a educação infantil que tomam a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico.

O capítulo “Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética” é fruto de reflexões motivadas por diversos estudos desenvolvidos por seus autores sobre conceitos fundamentais elaborados na perspectiva histórico-cultural, em particular por Lev Vigotski. Entre as temáticas a que se dedicou o teórico russo destaca-se o da educação estética, considerada como fundamental no processo

de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O texto enfatiza, entre os desafios da educação infantil no Brasil, a possibilidade de constituição de uma proposta de educação estética de orientação dialética. Para tanto trata dos pressupostos da teoria histórico-cultural sobre a relação entre cultura, arte e educação estética.

Nós, autores desse trabalho, esperamos que ele possa servir para rever e ampliar os postulados da teoria histórico-cultural, desde Lev Semionovich Vigotski, até a sua influência em outros autores, e, ainda, suas implicações em vários ramos da atividade, de modo a contribuir para a tarefa investigativa e educativa no dia a dia de quem se propõe a educar transformando e a transformar educando.

## Referências

- FREIRE, Paulo (1993[1997]) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins (2009). *A atividade musical e a consciência da particularidade*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- PRESTES, Zoia Ribeiro (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- REIS, Renato Hilário (2000). *A Constituição do sujeito político, epistemológico, e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação.
- VIGOTSKI, L. S. (1930[2009]). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1925[2001]). *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

- \_\_\_\_\_. (1930[2004]). *Transformação socialista do homem*. Tradução de Nilson Dória. Disponível em: <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 24/04/2015.
- \_\_\_\_\_. (1931[2000]). *Obras Escogidas, tomo III – historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Pablo del Río Pereda e Amelia Álvarez. Madri: Visor.