

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA VOLUNTÁRIA EM VIGOTSKI:

investigação teórica na interface Psicologia e Educação

BAURU
2024

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA VOLUNTÁRIA EM VIGOTSKI:

investigação teórica na interface Psicologia e Educação

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de doutora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, sob orientação da Prof^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

BAURU
2024

M539d Mendonça, Ana Bárbara Joaquim
O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski :
investigação teórica na interface Psicologia e Educação / Ana Bárbara
Joaquim Mendonça. -- Bauru, 2024
206 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

1. Conduta voluntária. 2. Autorregulação da conduta. 3. Escolha. 4.
Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade
Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA, intitulada **O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski: investigação teórica na interface psicologia e educação**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, Prof. Dr. MANUEL LUIS DE LA MATA BENÍTEZ (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicología Experimental / Universidad de Sevilla, Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, Prof. Dr. ARI FERNANDO MAIA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR



Em contrapartida, na ação e na liberdade, os humanos se descobrem como concordantes e, sobretudo, que sua força para existir e agir aumenta quando existem e agem em comum.

(Marilena Chauí)

AGRADECIMENTOS

À Flávia Asbahr, com quem aprendi a beleza da psicologia escolar, o rigor no fazer científico e as potencialidades da docência. Admiro a coerência, delicadeza e leveza que dedica ao trabalho e me inspiro em sua luta pela defesa de uma educação verdadeiramente emancipadora. Agradeço a constante presença na construção desta tese, as ricas trocas de ideias e a amizade construída.

A Manuel L. de la Mata Benítez, por quien desarrollé una profunda admiración y respeto, no sólo por la excepcional calidad de su trabajo, sino, especialmente, por la forma gentil, amable y coherente con la que lo conduce. Agradezco profundamente la paciente y tierna acogida en Sevilla y los diálogos que siempre fueron más allá de la psicología.

À Juliana Pasqualini, por tudo que me ensinou desde os tempos da graduação, sempre com uma qualidade ímpar e uma coerência ética e política admirável. Agradeço também às inestimáveis contribuições a este trabalho, que o colocou de “ponta-cabeça”.

À Ari Maia, por contribuir à minha formação desde a graduação e aceitar, de maneira tão gentil, compor a banca de defesa.

À Elenita Tanamachi, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, sempre tão precisas e com uma clareza teórica que tanto me inspira. Agradeço também por todos os ensinamentos compartilhados nos grupos de estudos.

À Zaira e Celinha, pela gentileza de comporem a banca suplente.

Aos professores das disciplinas realizadas no período do doutorado, pelos instigantes e intensos ensinamentos, que tanto me transformaram neste período.

Aos integrantes do TECER (Coletivo de estudos e pesquisas sobre psicologia escolar e atividade pedagógica), por me ensinarem que conhecimento se faz coletiva e afetivamente. Agradeço também o espaço de escuta, em que pude compartilhar o enriquecimento e as dificuldades da tese, além das diversas contribuições ao longo desses quatro anos. Em especial, agradeço à Bárbara, Leda e Vítor, por compartilharem comigo uma experiência tão significativa, que trouxe novos sentidos e perspectivas ao meu trabalho e vida.

A los colegas del LAH (Laboratorio de Actividad Humana), por la amable receptividad y por me enseñaren nuevas formas de hacer ciencia. Agradezco también por las reflexiones y contribuciones a este trabajo.

Aos meus alunos do curso de Psicologia da Unesp/Bauru, com quem pude compartilhar uma das vivências mais bonitas de meu doutorado. Agradeço pela receptividade carinhosa e pela relação de respeito construída.

À minha família, Eduardo, Liliane e Ana Laura, pelo constante apoio e incentivo à concretização dos meus sonhos. Agradeço também pelo amparo nos períodos difíceis e por compartilharem comigo os momentos de alegria, amo vocês.

A todos os meus familiares, em especial pelas minhas tias Silene, Andrea, Cláudia e Cibele, pelo cuidado, carinho e atenção que me dedicam.

À Carolina, Izabelle, Júlia, Renata, Ana Clara, Ana Julia, Aline, Mirela, Renan, Victor e Ana Beatriz, por me escutarem, apoiarem e compartilharem a vida comigo, amo vocês.

A Andrea Muñoz, que con toda su delicadeza me abrazó desde el primer día e hizo mis días en Sevilla aún más hermosos. Gracias por las vivencias compartidas y por tu amistad.

A Abigail, con quien construí una amistad muy linda en tan poco tiempo. Te admiro mucho.

A los amigos de Sevilla, en especial a Andrea Egaña, con quien sentía que podría compartir toda mi vida y mis pensamientos. Gracias por ser tan amable. ¡Los echo de menos a todos!

Aos funcionários e funcionárias da Unesp/Bauru, em especial à Thamires, pelo apoio oferecido sempre com prontidão e atenção.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim Mendonça. *O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski: uma investigação teórica na interface Psicologia e Educação*. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

Esta investigação possui como objetivo geral constituir um constructo teórico-conceitual sobre o desenvolvimento da conduta voluntária em suas relações sociais concretas a partir de pressupostos vigotskianos. Como objetivos específicos foram delineados: compreender o conceito de voluntariedade da conduta na teoria de Vigotski; realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o objeto de pesquisa em uma base de dados brasileira; desenvolver uma síntese da compreensão vigotskiana de liberdade, bem como de suas principais bases teóricas, o espinozismo e o marxismo; realizar um estudo sobre o neoliberalismo, a educação neoliberal e a atual forma de expressão da voluntariedade nestes contextos; e, por fim, apontar implicações que a compreensão do objeto de pesquisa pode gerar à educação escolar. Avalia-se a necessidade desta investigação a partir de uma razão social, a produção do fracasso escolar e o aumento da medicalização e patologização da educação por conta de comportamentos considerados inadequados no contexto escolar, processos intimamente relacionados com a autorregulação da conduta. Em termos acadêmicos, a pesquisa também se justifica pela baixa produção da temática no contexto brasileiro, ou seja, ainda é tema lacunar nas investigações orientadas pela Psicologia Histórico-Cultural. Por se tratar de uma investigação teórico-bibliográfica, foi definido como fonte central à composição da tese: textos do próprio Vigotski, de seus comentadores e as teses e dissertações selecionadas na revisão sistemática de literatura. A partir da síntese teórica do conceito investigado foi possível formular a tese de que a conduta voluntária é histórico-culturalmente desenvolvida. Isto é, as ações humanas são dotadas de intencionalidade e tem em si a potencialidade de formação de um caráter voluntário, este não é absoluto, nem estático, possui movimento e está intimamente vinculado à concreticidade da vida social dos sujeitos. Neste sentido, a voluntariedade corresponde a um traço psicológico geral, que se desenvolve com o auxílio de diversos meios, sendo a significação seu princípio fundamental, visto que os signos são os meios que possibilitam a representação da realidade no psiquismo humano. Em outras palavras, a conduta voluntária diz respeito à capacidade que os seres humanos possuem de organizar intencionalmente sua própria conduta, sendo este processo mediado por significados e sentidos formados a partir da vida social. Aquilo que mais caracteriza este processo e compreende sua unidade de análise, é a escolha. A tomada de decisão envolve diversos processos psíquicos e corresponde a uma avaliação, na qual ocorre a sobreposição do sentido sobre a ação. Do ponto de vista ontogenético, pode-se concluir que consiste em um processo que constantemente se reestrutura e se requalifica, realizando movimentos de recuos e avanços. Por meio deste desvelamento, realizaram-se algumas reflexões à educação escolar,

expostas a partir de alguns princípios, a saber: 1) o caráter social da voluntariedade da conduta e o papel da educação escolar em seu desenvolvimento; 2) as potencialidades advindas à voluntariedade a partir do trabalho pedagógico com conceitos; 3) a formação da relação afetiva com a escola e os conhecimentos; 4) a relevância do desenvolvimento da imaginação e criação; 5) o papel da escolha no desenvolvimento humano e a necessidade de vivências escolares democráticas.

Palavras-chaves: Conduta voluntária; Autorregulação da conduta; Escolha; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

This investigation has as general objective: compose a theoretical-conceptual construct on the development of voluntary conduct in its concrete social relations based on Vygotskian assumptions. Specific objectives were: understanding the concept of voluntary conduct in Vygotsky's theory; carry out a systematic literature review on the research object in a Brazilian database; develop a synthesis of Vygotskian understanding of freedom, as well as his main theoretical bases, Spinozism and Marxism; carry out a study on neoliberalism, neoliberal education and the current form of expression of voluntariness in these contexts; and, finally, point out implications that the understanding of the research object can generate for school education. The need for this investigation is justified based on a social reason, the production of school failure and the increase in pathologization and medicalization of education due to behaviors considered inappropriate in the school context, processes closely related to self-regulation. In academic terms, this research is also justified by the low production of the topic in the Brazilian context, that is, there is still a gap in investigations guided by Historical-Cultural Psychology. As it is a theoretical-bibliographical investigation, the central source for the composition of the thesis was: Vygotsky's texts, his commentators and the theses and dissertations selected in the systematic literature review. From the theoretical synthesis of the investigated concept, it was possible to formulate the thesis that voluntary conduct is historically-culturally developed. That is, human actions are endowed with intentionality and have the potential to form a voluntary character, which is neither absolute nor static, it has movement and is closely linked to the concreteness of the individual's social life. In this sense, voluntariness corresponds to a general psychological trait, which develops with the help of different means, with the process of meaning being its fundamental principle, since signs are the means that enable the representation of reality in the human psyche. In other words, voluntary conduct concerns the ability that human beings have to intentionally organize their own conduct, this process being mediated by meanings and senses formed in social life. What most characterizes this process and comprehends its unit of analysis is choice. The decision-making involves several psychic processes and corresponds to an evaluation in which meaning overlap action. From an ontogenetic development point of view, it was concluded that it consists of a process that constantly restructures and requalifies itself, carrying out movements of retreat and advancement. Through this, some reflections on school education were made, exposed in the form of principles, which are: 1) the social character of voluntary conduct and the role of school education in its development; 2) the potential arising from voluntariness from pedagogical work with concepts; 3) the formation of an emotional relationship with school and knowledge; 4) the relevance of imagination's development; 5) the role of elections in human development and the need for democratic school experiences.

Keywords: Voluntary conduct; Self-regulation; Choice; Historical-Cultural Psychology; School Psychology.

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo general de constituir un constructo teórico-conceptual sobre el desarrollo de la conducta voluntaria en sus relaciones sociales concretas a partir de bases vygotskianas. Se delinearon como objetivos específicos: comprender el concepto de voluntariedad de conducta en la teoría de Vygotsky; realizar una revisión sistemática de la literatura sobre el objeto de investigación en una base de datos brasileña; desarrollar una síntesis de la comprensión vygotskiana de libertad, así como de sus principales bases teóricas, el spinozismo y el marxismo; realizar un estudio sobre el neoliberalismo, la educación neoliberal y la forma actual de expresión de la voluntariedad en estos contextos; y, finalmente, señalar implicaciones que la comprensión del objeto de investigación puede generar para la educación escolar. Se justifica la necesidad de esta investigación a partir de una razón social, la producción del fracaso escolar y el aumento de la medicalización y patologización de la educación por conductas consideradas inapropiadas en el contexto escolar, procesos estrechamente relacionados con la autorregulación de la conducta. En términos académicos, la investigación también se justifica por la baja producción del tema en el contexto brasileño, es decir, aún es un tema ausente en investigaciones orientadas por la Psicología Histórico-Cultural. Por tratarse de una investigación teórico-bibliográfica, se definió como fuente central para la composición de la tesis: los textos del propio Vygotsky, sus comentaristas y las tesis de doctorado y maestría seleccionadas en la revisión sistemática de la literatura. A partir de la síntesis teórica del concepto investigado, fue posible formular la tesis de que la conducta voluntaria es histórica-culturalmente desarrollada. Es decir, las acciones humanas son dotadas de intencionalidad y tienen potencial para formar un carácter voluntario, que no es absoluto ni estático, tiene movimiento y está estrechamente vinculado a la concreción de la vida social de los sujetos. En este sentido, la voluntariedad corresponde a un rasgo psicológico general, que se desarrolla con la ayuda de diferentes medios, siendo la significación su principio fundamental, ya que los signos son los medios que posibilitan la representación de la realidad en la psique humana. En otras palabras, la conducta voluntaria se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de organizar intencionalmente su propia conducta, estando este proceso mediado por significados y sentidos formados a partir de la vida social. Lo que más caracteriza a este proceso y constituye su unidad de análisis es la elección. La toma de decisiones involucra varios procesos psíquicos y corresponde a una evaluación, en el que se produce la superposición del sentido sobre la acción. Desde el punto de vista ontogenético, se puede concluir que consiste en un proceso que constantemente se reestructura y se recalifica, realizando movimientos de retroceso y avance. A partir de esto, se realizaron algunas reflexiones sobre la educación escolar, expuestas a partir de algunos principios, a saber: 1) el carácter social de la voluntariedad de la conducta y el papel de la educación escolar en su desarrollo; 2) el potencial que surge para la voluntariedad a partir del trabajo pedagógico con conceptos; 3) la formación de una relación afectiva con la escuela y el conocimiento; 4) la relevancia del desarrollo de la imaginación; 5) el papel de la elección en el desarrollo humano y la necesidad de experiencias escolares democráticas.

Palabras clave: Conducta voluntaria; Autorregulación de la conducta; Elección; Psicología Histórico-Cultural; Psicología Escolar.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1: Textos-base à discussão vigotskiana de voluntariedade da conduta.....	28-29
Tabela 2: Relação entre descritor e a quantidade de pesquisas selecionadas em cada etapa da revisão sistemática.....	103
Figura 1: Procedimentos de seleção de teses e dissertações.....	104
Tabela 3: Temáticas componentes da Frente.....	105
Tabela 4: Especificação da Temática das Funções Psíquicas Superiores.....	106

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

E-R: Estímulo-Resposta

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD: Transtorno Opositivo Desafiador

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	19
Capítulo 1: A voluntariedade da conduta: uma análise psicológica	34
1.1 Princípios gerais da obra vigotskiana	36
1.2 A significação como o princípio regulador da conduta humana	41
1.3 As investigações sobre o desenvolvimento da conduta voluntária	57
1.4 Consciência	63
1.5 Vontade	68
1.6 Escolha	73
1.7 Imaginação e atividade criativa	76
Capítulo 2: O desenvolvimento ontogenético da voluntariedade da conduta	80
2.1 Fundamentos gerais do desenvolvimento humano em Vigotski	80
2.2 O período pós-natal	86
2.3 O primeiro ano de vida	87
2.4 Crise do primeiro ano	90
2.5 A primeira infância	92
2.6 A crise dos três anos e a idade pré-escolar	95
2.7 A crise dos sete anos e a idade escolar	101
2.8 Adolescência	104
Capítulo 3: Revisão sistemática de literatura sobre a voluntariedade da conduta	108
3.1 As pesquisas brasileiras	112
3.2 Breves considerações sobre a revisão sistemática de literatura	116
Capítulo 4: A íntima relação entre liberdade e voluntariedade da conduta e suas implicações ético-políticas	117
4.1 Liberdade em Marx e no marxismo	120
4.2 Liberdade em Vigotski e no espinosismo	131
Capítulo 5: A voluntariedade da conduta e a educação atual: denúncia e anúncio	135
5.1 A melhor versão de si: o neoliberalismo e a centralidade da autorregulação	141
5.2 Só depende de você: a educação neoliberal e a valorização da autodisciplina	143
5.3 As potencialidades advindas de uma nova compreensão de conduta voluntária ao contexto escolar	154
Considerações Finais	186
Referências	194

APRESENTAÇÃO

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.
(Álvaro de Campos)

Ao recordar minha relação com o objeto desta tese, a conduta voluntária, me recordo que tomei conhecimento deste pela primeira vez durante a graduação em Psicologia. Apesar disso, posso dizer que minha compreensão era ínfima à época, correspondendo a um nível bastante prático, geralmente vinculado às relações cotidianas, entendendo-a como uma forma pragmática de controle do sujeito sobre si .

Um pequeno salto ocorreu quando estava no mestrado. O capítulo doze do tomo três das Obras Escolhidas de Vigotski, denominado *Dominio de la propia conducta*, foi uma das leituras do grupo de estudos LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar), o qual participava das reuniões naquele período. Ainda que a apreensão conceitual do texto tenha sido bastante rasa, foi neste momento que tal temática despertou meu interesse. Tratava-se de um texto de Vigotski totalmente distinto do que eu havia lido até então, visto que englobava uma profunda discussão psicológica da qual eu pouco sabia, ademais de debates filosóficos sobre liberdade, os quais eu nunca havia tomado contato.

Ainda no mestrado, também tive a oportunidade de estudar, em outro grupo de estudos, o livro *A questão judaica* de Karl Marx. Novamente, aproximei-me da temática da liberdade, o que despertou ainda mais meu interesse nesta intervinculação entre Filosofia, Ciências Sociais e Psicologia. O passo seguinte se deu durante a investigação de meu mestrado, o qual tinha como objeto de pesquisa a atividade de estudo. Neste percurso, pude identificar algumas investigações que diziam respeito ao desenvolvimento da autorregulação da conduta ao longo da idade escolar. Estes estudos, por fim, me possibilitaram uma pequena ampliação do que seria este conceito, ainda que não em Vigotski.

A partir deste momento, no qual passei a atentar-me a este objeto, notava como em muitas publicações brasileiras a autorregulação era citada, mas não explicada. Esta sempre aparecia ao final dos textos como uma forma de conclusão. Mais especificamente, apontando como o desenvolvimento de certa atividade-guia ou de determinada função psíquica direcionava (ou deveria direcionar) o sujeito ao autodomínio da conduta. O que isto, de fato,

significava pouco era desenvolvido.

Diante destas percepções e da hipótese de que este era um assunto ainda pouco explorado no contexto brasileiro da Psicologia Histórico-Cultural, surgiu a ideia de realizar um projeto de doutorado com base nesta temática, o qual, ainda que tenha passado por diversas transformações neste período, finalmente se consolida na presente tese.

Para além destas reflexões advindas de estudos teóricos, também é relevante incluir as experiências no interior do campo educativo, nas quais eram comuns as queixas vinculadas às diversas manifestações de indisciplina, sendo estas, recorrentemente, endereçadas enquanto uma falta de autocontrole por parte dos estudantes. Em especial, durante o estágio em psicologia escolar realizado à época da graduação, recordo como, já neste período, um dos objetivos de trabalho delineados à uma intervenção em sala de aula era a autorregulação da conduta e o desenvolvimento da função simbólica.

Mediante este contexto, diversas questões surgiam, como: será que crianças que possuem dificuldades para sentar durante todo o período de aula não regulam seu próprio comportamento? Será que crianças que conversam com os colegas de sala durante a aula não possuem autocontrole? Será que os comportamentos de crianças que desafiam os professores, os contestam, os contrapõe, enfim, que os confrontam não são voluntários? A ligação entre essas questões e o desenvolvimento da conduta voluntária não é direta e muito menos de fácil observação no cotidiano. A aparência do fenômeno oferece uma resposta demasiada fácil, apontando sempre uma explicação que engloba apenas o indivíduo, apartado de sua vida social, das diversas relações que estabelece e de sua própria história. Surgiu, assim, a indagação central desta tese: o que é uma conduta voluntária?

Esta questão surge do contexto escolar e a ele se direciona. Por isso, o próprio título anuncia que a tese se encontra nesta interface entre Psicologia e Educação. Ainda que a compreensão da totalidade do objeto tenha demandado a extrapolação de tais limites, indo beber nas águas da filosofia e das ciências sociais.

Esta aproximação foi derivada da hipótese, desenvolvida ao longo da tese, de que somos constantemente e repetidamente apresentados a uma determinada ideia de autodisciplina. Gurus financeiros, *coaches*, escritores de autoajuda, influencers em redes sociais, comumente, abarcam a necessidade de gerenciar a si para a obtenção do sucesso econômico. E, em caso de falha, a lógica rasa e superficial responde que o esforço simplesmente não foi suficiente. Por este motivo, buscar explicações que apontassem a superficialidade desta lógica me parecia algo urgente.

Ao mesmo tempo, estas ideias rondavam como um risco ao desenvolvimento do próprio

objeto da tese, afinal: como produzir um constructo teórico sobre a autorregulação sem pender para a disciplinarização de si? Ou então, como propor formas ao seu desenvolvimento que não se restrinjam a mera adaptação dos sujeitos? Será que, de fato, todas as nossas ações devem passar pelo crivo da racionalidade? É possível obter tal controle sobre nós mesmos? Ou melhor, é necessário? E, se sim, para que?

Estes foram alguns questionamentos que apontaram a necessidade de investigar a fundo o neoliberalismo e a educação neoliberal. Entender a voluntariedade a partir de sua concreticidade, demandava apreender em conceito a forma como tendencialmente ocorre sua formação em meio a este sistema. Para que, assim, torne-se possível realizar sua crítica e refletir sobre alternativas possíveis.

Neste caso, o neoliberalismo possui como pressuposto a generalização da lógica de mercado a todas as esferas sociais, inclusive aos indivíduos. Por essa razão, assim como qualquer empresa, o indivíduo deve gerir a si tendo em vista sua autovalorização. Foi possível compreender a partir disso, que o fim da autodisciplina no interior do contexto neoliberal é bastante claro, destina-se ao aumento da produtividade. Neste sentido, a questão da finalidade, adquiriu maiores proporções. Afinal, como não reproduzir os objetivos de ajustamento da lógica neoliberal? Surgiu, assim, a necessidade de aprofundar as discussões sobre a dimensão ético-política do trabalho e o conceito de emancipação.

Os estudos sobre a liberdade demandaram um grande esforço, visto que, para apreender o conceito vigotskiano, foram necessários estudos nos campos marxista e espinosano. Avalio que, no entanto, foi possível formular um bonito movimento de confluência e diálogo entre Espinosa, Marx e Vigotski, que recolocou a tese em seus trilhos, dando-a direcionamento. Neste sentido, foi possível retornar ao conceito psicológico de autorregulação da conduta a partir de novos preceitos que auxiliaram a formulação de uma compreensão mais complexa do mesmo.

Realizar estes movimentos, promovendo diálogos com a filosofia, a ciência social e a educação, foram importantes também para ultrapassar o conceito vigotskiano de voluntariedade. Havia uma pergunta que me rondava e causava receio: onde está a tese de Vigotski e onde está a minha? Ao longo deste percurso e, especialmente, a partir das discussões da banca de qualificação, pude compreender que a tese central, a conduta voluntária como uma conquista da humanidade e, portanto, eminentemente social, é de Vigotski. Minha contribuição está em sistematizar e sintetizar o conceito vigotskiano, colocando-o em diálogo com a totalidade de sua teoria e contextualizá-lo em uma leitura da realidade histórica atual. Ou seja, um duplo movimento em que parto de princípios metodológicos de Vigotski para ampliá-lo.

Ainda assim, a pergunta “o que há de novo na tese?” me gera questionamentos e

reflexões. Acredito que sua maior contribuição está no embate que proporciona com visões naturalizantes, esclarecendo como a voluntariedade se desenvolve por meio da vida social e das relações que o sujeito vivencia. No que concerne à educação, esta é uma formulação fundamental, que deve ser objeto consciente de educadores, visto que, as ideias que possuem sobre a autorregulação orientam as ações realizadas por estes profissionais e as interpretações que possuem sobre os comportamentos dos estudantes.

Outra contribuição diz respeito ao desvelamento de algumas condições psicossociais necessárias ao seu desenvolvimento, como o enriquecimento dos conceitos, a relação afeto-cognição, a formação da imaginação e a centralidade da escolha. Tais conclusões permitiram a defesa de que a escola, para além de conectar os estudantes com as criações humanas, também deve ser um espaço substancialmente democrático, em que possam escolher, tomar decisões coletivas, participar efetivamente da organização escolar, para que, assim, seja garantida uma formação que se direcione à emancipação e à formação da agência coletiva.

Desse modo, finalizo apontando que, após estes quatro anos de estudo sobre o caráter voluntário da conduta, posso certamente afirmar que este transformou minha relação com a realidade. Assim, espero que também possa transformar, ainda que minimamente, a percepção do real de seus leitores.

Introdução

parece necessário ao autor propor êste ensaio, não como uma ‘última palavra’ sobre o assunto, mas como uma apresentação mais ou menos ordenada de suas idéias, com a esperança de que a contribuição daqueles que se interessem pelo mesmo tema, favoreça um maior esclarecimento em benefício dos reais sujeitos de toda ação educativa: os homens que trabalham para sua própria realização humana.

(Paulo Freire)

Com inspiração nas palavras de Paulo Freire, esta tese visa ser uma primeira aproximação acerca da compreensão da voluntariedade da conduta tendo em vista apreender teoricamente seu movimento de constituição concreta. Reconhece-se que tal apreensão não é absoluta e é acompanhada de diversos limites, impostos inclusive pelo movimento próprio de transformação da realidade. Sua intenção, no entanto, é ampliar as reflexões sobre a temática tendo como fim último trazer novos elementos sobre os processos de humanização, bem como, em um sentido mais prático, apresentar novas possibilidades ao campo educativo.

A tese central aqui apresentada baseia-se na ideia de que a voluntariedade da conduta é histórico-culturalmente formada, sendo que seu desenvolvimento está intimamente vinculado às condições concretas de vida dos sujeitos. Neste sentido, defende-se que esta corresponde a um *traço psicológico geral*, que se desenvolve com o auxílio de diversos meios, sendo a *significação* seu princípio fundamental, visto que os signos são os meios que possibilitam a representação da realidade no psiquismo humano. Em outras palavras, a conduta voluntária diz respeito à capacidade que os seres humanos possuem de organizar intencionalmente sua própria conduta, sendo este processo mediado por significados e sentidos formados a partir da vida social.

Em vista disso, compreende-se que a regulação do próprio comportamento ocorre por meio das escolhas feitas pelos sujeitos, as quais envolvem as funções psíquicas superiores, a vontade, os motivos, os interesses etc. Importante ressaltar que no processo de tomada de decisão existe uma sobreposição do sentido sobre a ação, ou seja, trata-se de uma avaliação, um julgamento e uma ponderação de significados e sentidos, estando, portanto, vinculado às representações, o que torna possível pensar e refletir sobre a ação em um campo imaginário, anteriormente à sua concretização.

Dessa forma, do ponto de vista ontogenético, pode-se concluir que a conduta voluntária

se constitui ao longo do desenvolvimento dos sujeitos. Por este motivo, constantemente se reestrutura, realiza movimentos de recuos e avanços, possui momentos de instabilidade e estabilidade. Assim sendo, mostra-se necessário apreendê-la em seu movimento e em estreito vínculo às condições materiais que proporcionam sua requalificação.

Um aspecto central do caráter voluntário da conduta humana diz respeito a *teleologia*, ou seja, a possibilidade de constituir a intencionalidade. Tal ideia é de suma importância dentro da teoria marxista e, portanto, avalia-se que necessita de maior elucidação. Iasi (2002) explica que o marxismo não possui uma concepção teleológica de história, isso significa que a história não é entendida enquanto uma entidade autônoma e independente dos seres humanos.

No entanto, a teleologia se expressa na compreensão de que os seres humanos são seres concretos, os quais se encontram inseridos em relações determinadas e, assim, realizam a sua própria história. Dessa maneira, a história corresponderia à atuação de uma sucessão de gerações que agem a partir das condições deixadas por gerações anteriores, o que Iasi (2002) aponta como sendo uma continuidade e uma ruptura ao mesmo tempo, visto que a humanidade não escolhe as circunstâncias e a base material sob a qual se desenvolve, no entanto, atua como *agente* sob esta base, tendo a possibilidade de alterá-la. Nas palavras de Marx (2011, p. 25),

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

Marx (2011) expõe, portanto, que as gerações anteriores deixam um legado a partir do qual os sujeitos têm a possibilidade de agir. Neste sentido, o marxismo “afirma o ser humano como sujeito histórico e, portanto, *capaz de uma teleologia*” (Iasi, 2011, p. 63, grifo nosso). Relevante ressaltar que o legado da humanidade se dá a partir das condições materiais, o que implica nas condições objetivas de existência, como também nas diferentes formas das relações sociais de produção, o que inclui valores, ideias, relações políticas, formas jurídicas etc.

Com isso, entende-se que os seres humanos ao mesmo tempo em que são determinados, também determinam o mundo. Esta possibilidade de agir sobre o mundo se encontra “na ação que constitui a protoforma da práxis humana: o trabalho” (Iasi, 2002, p. 64). Para Marx (2016, p. 211) o trabalho consiste em

(...) um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim

de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Por meio do trabalho, os seres humanos criam formas úteis a fim de satisfazer suas necessidades, para isso imaginam o resultado desejado anteriormente à concreção de suas ações. Trata-se, portanto, de uma *ação de caráter teleológico*. A isto se vincula, inclusive, a compreensão de emancipação humana em Marx, a qual corresponde a “possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada” (Iasi, 2002, p. 62). Ou seja, a possibilidade de tomar decisões conscientes, as quais por sua vez, organizam as ações humanas, direcionando-as à transformação da realidade.

Compreende-se, assim, que as ações humanas são dotadas de intencionalidade e tem em si a potencialidade de constituição de um *caráter voluntário*, ainda que este não seja absoluto e muito menos estático, mas sim, como já pontuado anteriormente, em movimento e vinculado a concreticidade da vida social dos sujeitos. Em suma, a defesa aqui realizada é de que *a voluntariedade da conduta é desenvolvida socialmente*. Por este motivo, torna-se relevante apontar inicialmente alguns princípios da Psicologia Histórico-Cultural, os quais dão base para o desenvolvimento de tal ideia.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que o psiquismo humano é formado a partir da relação ativa que o ser humano estabelece com a realidade. Ou seja, o psiquismo não pode ser entendido a partir de uma passagem mecânica do que há na realidade para a consciência do sujeito, mas sim a partir de mediações histórico-culturais feitas na vida coletiva, as quais possibilitam mudanças revolucionárias que transformam e requalificam o psiquismo (Martins, 2013).

Sendo assim, trata-se de uma perspectiva que ao desvelar os fenômenos busca historicizá-los e compreendê-los criticamente a partir de suas relações sociais concretas. Isso porque possui como esteio epistemológico o *materialismo histórico*, o qual prevê que a teoria corresponde à reprodução do movimento próprio do objeto pelo sujeito que busca investigá-lo, de modo que se torna necessário apreender a processualidade do fenômeno, seu desenvolvimento, suas transformações, bem como sua dinâmica para/com a realidade (Netto, 2011).

Assim, entende-se que ao ter um primeiro contato com o fenômeno investigado, este se refere a sua mera aparência, de maneira que se torna fundamental negá-lo. Mostra-se necessário partir do concreto caótico, acender às categorias mais simples que vão se complexificando conforme o enriquecimento da interpretação da realidade, até retornar novamente ao concreto,

que já não é mais o mesmo, pois deixa de ser caótico e passa a se constituir enquanto uma totalidade de múltiplas determinações (Netto, 2011). Nas palavras de Marx (1978, p. 116/117),

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Ou seja, conforme explica Kopnin (1978), a dialética materialista compreende o conhecimento como um processo em desenvolvimento, isso porque incorpora saltos, interrupções, processos de graduação e resultados novos que tem sua origem nas contradições que se instituem na relação entre sujeito e objeto. De forma que os conceitos apreendidos correspondem a generalizações de fenômenos da realidade, os quais se encontram independentes da consciência humana. Por este motivo, se a realidade é síntese de múltiplas determinações, ou seja, possui em si unidade e diversidade, então mostra-se necessário que no processo de constituição do conhecimento apreenda-se o uno no diverso e o diverso no uno (Kopnin, 1978).

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural visa formular uma psicologia concreta do ser humano (Vigotski, 2000), em que este é compreendido enquanto um ser social por excelência, ou seja,

é entendido como sujeito e como objeto das atividades humanas. Ao mesmo tempo em que produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, o homem é transformado pelas condições criadas. Surgem, assim, novas necessidades e novas condições materiais de existência. Este movimento é constante e dialético, ou seja, institui-se em um processo histórico de transformação das condições objetivas de existência (Tanamachi *et al.*, 2018, p. 94).

A partir destes pressupostos, pauta-se a necessidade de compreender a conduta voluntária dos sujeitos, objeto desta investigação e conceito fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seu desenvolvimento processual e das condições materiais e históricas em que se encontra.

Neste caso, atualmente, os indivíduos se desenvolvem sob a égide do capital, de modo que são inevitavelmente atravessados pela forma de sociabilidade que o mesmo impõe. De sorte que, em maior ou menor grau, produzem e reproduzem tais relações, certa forma de ser no mundo. Por conseguinte, a análise da voluntariedade não pode prescindir de sua materialidade, da compreensão acerca da forma como este fenômeno se expressa genericamente no tempo presente.

Por este motivo, mostra-se necessário analisar de que modo o capitalismo se manifesta e atua, já que também possui seu movimento próprio, o que, por sua vez, implica em formas subjetivas particulares. Dardot e Laval (2016) esclarecem assim que a atualidade histórica do capitalismo expressa-se por meio do *neoliberalismo*, sendo que este não corresponde meramente a um retorno ao liberalismo clássico ou ao estado mínimo, mas sim à ideia de que todos os aspectos da vida social devem mimetizar a lógica e o funcionamento empresarial.

Trata-se de um processo que visa a desestruturação de instituições, a flexibilização dos trabalhos e a destruição de direitos. No entanto, não apenas se caracteriza por tais aspectos “negativos”, mas também

produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. [...] Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 14).

Ou seja, constitui-se um ambiente de insegurança e instabilidade, em que a competitividade se estabelece como norma que atravessa todos os modos de vida social. Com isso, o outro passa a ser objeto de afetos negativos, devido a constituição de relações cada vez mais individualistas, que, por sua vez, acabam minando as possibilidades de solidariedade coletiva. Dessa forma, compõe-se uma luta econômica entre os sujeitos, sendo que as desigualdades são justificadas a partir de explicações de caráter individualizantes e naturalizantes (Dardot; Laval, 2016; Mesquita, 2018).

Neste contexto, difunde-se a ideia de que os próprios sujeitos singulares devem se tornar *empresas de si*. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 372), “a empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar”. Tal perspectiva faz com que os sujeitos passem a gerenciar a si mesmos, o que implica na constante busca pela eficácia, na proposição de metas e na permanente autovigilância.

À vista disso, estabelece-se como possível hipótese, que uma forma eminente de expressão da voluntariedade na atualidade se dá por meio do *autogerenciamento* (*self-management*), o qual pressupõe um modo de voluntariedade caracterizado por sua absolutização. Ou seja, trata-se de um modelo que pressupõe que os sujeitos têm um total controle de si, ignorando a existência de determinações externas e internas.

Por outro lado, também se visualiza o movimento contrário, certa expressão de involuntariedade, que se caracteriza por um alto grau de impotência no agir. Este se manifesta por meio da nítida resignação frente a realidade, vinculada a um processo de naturalização da sociedade e das (im)possibilidades impostas às distintas formas de vida social. Neste movimento, nota-se a presença da ideia de que a realidade é imutável, de modo que a imaginação de outros futuros possíveis é constantemente ceifada, seja em relação à vida singular de cada sujeito, seja em relação à coletividade.

É como se houvesse uma relação entre voluntariedade e involuntariedade, em que estas se confundem e se mesclam, em um movimento de diminuição da clareza e consciência que os sujeitos possuem sobre suas próprias ações. Tem-se, assim, a hipótese de que existe uma relação contraditória da voluntariedade no interior da sociedade capitalista, em que a própria forma de sociabilidade vivenciada no presente histórico faz com que ocorra uma diminuição na potência de agir dos sujeitos, ao mesmo tempo em que esta potência é direcionada ao trabalho alienado e ao produtivismo.

Tal perspectiva também pode ser visualizada no contexto educacional, o qual também é atravessado pelo pensamento neoliberal, ainda que com suas peculiaridades e contradições. Isso porque, para além do crescimento da rede privada de educação, também difunde-se, sob o pretexto da modernização e inovação, um modelo de gestão educacional baseado nos moldes empresariais. Dessa forma, introduzem-se: metas, modelos de responsabilização, controle dos resultados, sistemas de avaliação do rendimento escolar em larga escala, precarização do trabalho de educadores, ensino de competências e habilidades etc. (Catini, 2019; Freitas, 2018; Laval, 2019).

Conforme explica Laval (2019, p. 17), agora

não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir à interesses particulares.

Neste sentido, a escola cumpre a função de formar sujeitos flexíveis, autônomos e adaptados às demandas do mercado. Ganham destaque, assim, a autodisciplina, a adaptabilidade e a autoaprendizagem, sendo que com tais competências se visa a formação de trabalhadores que supervisionem, avaliem e gerenciem sua própria conduta de maneira eficiente.

Dessa forma, a hipótese anteriormente descrita, manifesta-se no campo da educação escolar a partir da alta valorização do produtivismo, visto por exemplo nas análises quantitativas das avaliações escolares, na cobrança de metas a serem atingidas pelos professores, na valorização do desenvolvimento de competências e habilidades, entre outros mecanismos. Ao mesmo tempo, em que se constata também um aumento de adoecimentos naqueles que frequentam o âmbito escolar, bem como de dificuldades de aprendizagem.

No caso vinculado à expressão da involuntariedade, é notável como, de maneira geral, a educação escolar atual não constitui motivos e sentidos àqueles que se encontram em seu interior. Recorrentemente, estudantes realizam ações esvaziadas e mecânicas, as quais não proporcionam a criação de vínculos destes com os conhecimentos humanos historicamente desenvolvidos (Asbahr, 2011). Dessa maneira, estar na escola torna-se uma atividade pesada, desvinculada da vontade, em especial, da vontade de estudar.

Uma das consequências promovidas por este contexto é o *fracasso escolar*. Em estudo acerca da constituição histórica das ideias que explicam as dificuldades escolares, Patto (2015) reconstitui suas principais concepções, que vão desde as teorias raciais, perpassando os modelos clínicos, orgânicos, psicométricos até a teoria da carência cultural. De maneira geral, o que se nota em todas estas perspectivas são os processos de responsabilização, naturalização e individualização das dificuldades escolares, as quais são apontadas como próprias das crianças, de suas famílias ou do ambiente em que vivem. Segundo a autora, a própria ciência psicológica hegemônica contribuiu à promoção da exclusão e patologização dos estudantes, classificando e rotulando-os, de modo a justificar as desigualdades sociais (Patto, 2015).

Atualmente, as justificativas se apresentam sob outros formatos, ainda que as bases explicativas permaneçam as mesmas e, recorrentemente, sejam reflexos e derivados daquelas apreendidas por Patto (2015). Neste sentido, dentre as mais destacadas novas velhas explicações ao fracasso escolar se encontram a *biologização* e a *psicologização* (Meira, 2011).

Por biologização se compreende a utilização de explicações que possuem caráter biológico para descrever fenômenos que não são do âmbito da biologia. Trata-se, portanto, da transposição de questões sociais à problemas orgânicos, de modo que, dentro do domínio da educação, corresponde a justificativa das dificuldades escolares enquanto problemas presentes no organismo dos sujeitos, sejam eles transtornos, déficits ou disfunções. Seguindo a mesma lógica, a psicologização vincula-se a explicações de caráter meramente psicológico na análise dos fenômenos, as quais desconsideram seus processos de produção social. Neste sentido, as explicações das dificuldades escolares relacionam-se, especialmente, a explicações maturacionistas e vinculadas ao desenvolvimento das emoções (Meira, 2011).

É claro que estas não são as únicas explicações às dificuldades escolares atuais, também se encontram discursos relacionados a incompetência do professor, a famílias que são consideradas desestruturadas, ao que se denomina “ideologia de gênero”, entre outras¹ No entanto, entende-se que a compreensão da voluntariedade da conduta se mostra imprescindível e mais diretamente conectada aos fenômenos vinculados a indisciplina e aos processos de patologização.

Entende-se assim, que existe uma importante razão social para a investigação do presente objeto de estudo, já que é notável o aumento do número de crianças diagnosticadas com algum transtorno ou déficit relacionado à voluntariedade da conduta (Ferracioli, 2018), como, por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), entre outros.

A fim de compreender a complexa relação que há entre o objeto de estudo, a autorregulação da conduta, e a patologização e medicalização infantil, mostra-se necessária uma análise mais pormenorizada sobre a questão. Um primeiro passo nesta compreensão corresponde a análise do principal manual diagnóstico e estatístico na atualidade, o DSM-V, por meio do exame do TDAH.

Importante esclarecer que a intenção em promover esta discussão não está em comprovar ou questionar a existência dos referidos transtornos, mas sim de contestar certos aspectos sobre a forma como os manuais diagnósticos e estatísticos se apresentam, bem como abranger outras perspectivas à discussão. Visto isso, um primeiro ponto a ser esclarecido é que tais manuais apenas apresentam descrições dos sintomas, sem explicá-los, de modo que, geralmente, ficam relegados apenas ao aspecto orgânico dos indivíduos. Para além disso, pouco refletem sobre as relações concretas vivenciadas pelos sujeitos em determinado contexto, e as implicações que isto traz ao psiquismo. Por fim, tampouco refletem sobre as consequências e implicações que geram. Cumprem, claramente, uma função.

O TDAH se encontra dentro das chamadas *Desordens Neurodesenvolvimentais* (Neurodevelopmental Disorders). De maneira geral, estas correspondem a desordens que se manifestam no início do desenvolvimento e se caracterizam por déficits que produzem prejuízos pessoais, sociais, acadêmicos e em funções ocupacionais. Caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e hiperatividade-impulsividade, sendo que possui como critério diagnóstico seis ou mais sintomas (para atenção e/ou hiperatividade-impulsividade) nos últimos seis meses, que sejam inconsistentes com o nível de desenvolvimento que a pessoa se encontra

¹ Estes e outras questões vinculadas a atual educação brasileira podem ser vistos em: Cássio (2019); Souza (2006); Mattos (2018); Patto (1992).

e que impactem negativamente atividades sociais, acadêmica e ocupacionais. Para adolescentes de 17 anos ou mais velhos e adultos, pelo menos cinco sintomas são necessários (American Psychiatric Association, 2013).

São nove sintomas vinculados à desatenção, que, em resumo, consistem em: falhas de atenção aos detalhes e erros descuidados em tarefas escolares, de trabalho e durante outras atividades; dificuldade em sustentar atenção em tarefas e jogos; quando se fala diretamente com o sujeito parecem, recorrentemente, não escutar; comumente não seguem instruções e falham em finalizar tarefas escolares ou obrigações no trabalho; é comum ter dificuldade em organizar atividades e tarefas; evita, não gosta ou reluta em se engajar em tarefas que demandam a sustentação de um esforço mental; recorrentemente perde coisas necessárias às atividades e tarefas; facilmente distraído por estímulos externos; e, comumente, esquecido nas tarefas diárias (American Psychiatric Association, 2013).

Também são nove os sintomas vinculados à hiperatividade-impulsividade, quais sejam: recorrentemente mexe ou bate as mãos e os pés ou se contorce no assento; frequentemente se levanta do assento quando permanecer sentado é esperado; costumeiramente corre ou sobe em lugares, nas quais a situação é inadequada; com frequência é incapaz de brincar ou se engajar em atividades de lazer de maneira calma; age com frequência como se estivesse agitado; recorrentemente fala em excesso; correntemente responde uma pergunta antes que esta tenha sido finalizada; comumente tem dificuldade para esperar; e, por fim, com frequência interrompe os outros (American Psychiatric Association, 2013).

A depender da configuração do transtorno, pode haver uma predominância do caráter de déficit de atenção, caso apenas os primeiros critérios tenham ocorrido nos últimos seis meses; ou, predominância da hiperatividade-impulsividade, caso apenas os segundos critérios tenham ocorrido nos últimos seis meses; e, a presença combinada de ambos, caso ambos critérios apareçam nos últimos seis meses. O manual ainda realiza uma diferenciação em graus de severidade sobre o transtorno (American Psychiatric Association, 2013).

Nota-se como o diagnóstico proposto está baseado em uma descrição sintomática bastante rasa, que não explica, nem contextualiza os comportamentos dos sujeitos. Pauta-se em uma lógica dualista, que separa o normal e o patológico. Em relação aos sintomas da hiperatividade-impulsividade, a qual se vincula de maneira mais direta a regulação da própria conduta, resumem-se a uma forma de inquietação, totalmente abstrata e sem nenhuma vinculação com a totalidade da vida, tão complexa e dinâmica.

As mudanças e os acréscimos realizados a cada novo manual diagnóstico provocam o aumento de incidência do TDAH na população em geral (Vieira, 2017). Uma vez que o

diagnóstico ocorre apenas pela identificação dos sintomas, corre-se o perigo de uma análise superficial, que promove a cisão de determinados comportamentos do restante da vida dos sujeitos. A exacerbação do diagnóstico, decorre em uma outra questão ainda mais grave, trata-se da solução comumente dada: a medicação.

O principal medicamento utilizado nestes casos é o cloridrato de metilfenidato (Ritalina®, Concerta® etc.), conhecido como “droga da obediência”, responsável por elevar o estado de alerta e provocar um melhor desempenho nas tarefas escolares (Santos, 2010). Segundo Campos (2007), entre os anos de 1993 e 2003 ocorreu um aumento de 274% no consumo mundial do medicamento. Já no Brasil, dados do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) apontam que de 2005 a 2015 houve um aumento de 775% no consumo do medicamento no país (Brasil, 2015).

Por este aumento excessivo, o Ministério da Saúde divulgou em 2015 um documento denominado “Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes”, no qual se avalia que o desmedido uso do medicamento vincula-se a uma imprecisão diagnóstica que resulta no uso indevido e abusivo em creches, escolas e centros de assistência social. O Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde (BRATS) afirma ainda que crianças que não possuem TDAH são medicadas, e que existem casos da doença tratados sem necessidade (Brasil, 2015).

Tal forma de resolução implica no que foi denominado por Moysés e Collares (2011) de *medicalização da educação*, fenômeno no qual se atribuem às dificuldades escolares explicações de ordem biológica quando, na verdade, estas pertencem à seara socioeconômica e política. Conforme aponta o próprio documento do Ministério da Saúde,

Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (Brasil, 2015, p. 5).

Em outras palavras, a medicalização consiste em um processo em que questões próprias da vida social, as quais são complexas, multideterminadas, históricas e culturais, são reduzidas a explicações individualizantes, biologizantes, maturacionistas e higienistas (Franco; Mendonça; Tuleski, 2020). Tal noção faz com que se imobilizem outras possíveis formas de

solucionar tal problemática, gerando especialmente afetos de resignação e sofrimento.

Ou seja, a consequência prática disso é que professores e gestores não precisam repensar suas práticas ou promover transformações em suas atuações e princípios pedagógicos, já que os problemas de aprendizagem e/ou de comportamento são entendidos como individuais e inatos às crianças, sendo, portanto, cindidos à atuação docente, de modo que a intervenção fica a cargo de profissionais da saúde e da família. Em muitos casos, parte-se da própria escola a recomendação ao diagnóstico, retroalimentando o ciclo da medicalização (Eidt; Ferracioli, 2007).

Em vista deste cenário de produção do fracasso escolar, patologização e medicalização de estudantes que possuem comportamentos considerados inadequados em sala de aula, cria-se a necessidade de investigações que façam frente a tal conjuntura. Neste sentido, justifica-se a importância de uma pesquisa que compreenda o desenvolvimento do caráter voluntário da conduta em suas relações sociais concretas tendo como perspectiva a constituição da autonomia.

Dessa forma, avalia-se que a Psicologia Histórico-Cultural, a partir de sua compreensão de desenvolvimento humano, carrega em si um grande potencial, não apenas para compreender a dinâmica e processualidade deste fenômeno, mas também para propor soluções e alternativas ao mesmo. Ou seja, a investigação permite elucidar, em certo grau, de que modo ocorre o desenvolvimento da voluntariedade, o que, por sua vez, torna possível refletir sobre alternativas pedagógicas que deem subsídios ao enfrentamento do fracasso escolar, de modo que tal conhecimento seja potencialmente relevante àqueles que trabalham no contexto escolar e educacional.

Assim sendo, este trabalho possui como *objetivo geral constituir um constructo teórico-conceitual sobre o desenvolvimento da voluntariedade da conduta, em suas relações sociais concretas, a partir dos pressupostos vigotskianos*. Dessa maneira, foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de voluntariedade da conduta na teoria de Vigotski, apoiando-se também em seus comentadores; realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o objeto de pesquisa em bases de dados brasileiras; desenvolver uma síntese acerca da compreensão de liberdade nas teorias de Marx, Espinosa e Vigotski, tema intimamente relacionado ao objeto da tese; realizar um estudo sobre o neoliberalismo, a educação neoliberal e a atual forma de expressão da voluntariedade da conduta nestes contextos; e, por fim, apontar implicações que a compreensão do objeto de pesquisa pode gerar à educação escolar e para o enfrentamento do fracasso escolar.

Importante ressaltar que Vigotski possui poucos textos em que discorre diretamente

sobre a voluntariedade da conduta, pois se trata de um conceito pouco elaborado e disperso em sua obra. Ainda assim, o autor atribui ao assunto uma grande relevância e aponta que seria objeto de suas reflexões em um projeto futuro, este corresponde ao livro *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*², o qual ficou incompleto devido a sua morte prematura.

Desse modo, em um primeiro momento, foi realizada uma revisão sistemática de literatura em base nacional (Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES) que cumpriu uma dupla função. Seu objetivo era compreender as atuais conceituações utilizadas, bem como as relações conceituais que o objeto se encontra. No entanto, a partir deste levantamento também se tornou possível identificar e selecionar textos em que Vigotski discorre sobre o domínio da própria conduta e que passaram a compor a tese. Ademais, foi realizada uma varredura em livros do autor, que foram traduzidos à língua portuguesa e espanhola. Esta varredura ocorreu por meio da leitura dos títulos dos capítulos dos livros de Vigotski em ambas línguas, tendo em vista identificar textos centrais sobre a autorregulação, bem como a assuntos correlatos. Por este motivo, foi elaborada a tabela abaixo, que explicita os textos de Vigotski que foram base à constituição da tese.

Tabela 1: Textos base à discussão vigotskiana de voluntariedade da conduta.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la voluntad y su desarrollo em la edad infantil. In. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas II. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.
VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.
VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.
VYGOTSKI, L. S. Domínio de la propia conducta. In. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.
VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje. 2012b.
VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In. A formação social da mente: o desenvolvimento

² Livro ainda sem tradução para a língua portuguesa.

dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreo, Solenage Astro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para além disso, a fim de compor um quadro explicativo mais amplo, foram utilizados outros conceitos da obra vigotskiana, os quais dialogam e se relacionam com o objeto de investigação, como, por exemplo, as funções psicológicas superiores, a consciência, a vontade, a escolha, a imaginação e a criatividade.

Um ponto relevante a ser elucidado corresponde à denominação do objeto da investigação. Vygotski (2012a; 2012b) se utiliza de diversos termos para este objeto, quais sejam: domínio da própria conduta, domínio das próprias reações, ato volitivo, autodomínio, ação volitiva e autocontrole. De maneira geral, na literatura também são encontradas outras denominações, são elas: autorregulação, autocontrole, caráter voluntário da conduta, conduta voluntária e atividade voluntária (Vieira, 2017).

Diante de tantos termos, viu-se a necessidade de esclarecer se estes possuem o mesmo significado. Afinal, a palavra corresponde a uma generalização primária de um conceito. Conforme aponta Vigotski :

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. (Vigotski, 2001, p. 161/162)

Assim sendo, este fator é de extrema relevância a esta tese, a qual visa desenvolver teoricamente o conceito de voluntariedade da conduta, de modo que o primeiro passo consiste em explicar o porquê da escolha deste termo para denominar o objeto de estudo. Dessa maneira, o que se avalia aqui é que cada uma dessas palavras expressa este fenômeno de maneira distinta, ou seja, a depender de qual palavra se escolhe para denominar o objeto, pode-se haver diferentes compreensões do mesmo.

Assim sendo, na presente tese, ao fazer referência ao próprio Vigotski, serão utilizadas as denominações próprias do autor, já nas demais adotou-se os seguintes termos: conduta voluntária, voluntariedade da conduta, caráter voluntário da conduta, autorregulação da conduta e regulação da própria conduta, entendendo-os como sinônimos. A escolha por tais denominações se deu por conta da compreensão de que estes termos mais se aproximam ao próprio conceito desenvolvido na tese. Conforme o enriquecimento do significado da voluntariedade foi ocorrendo, notou-se a necessidade de afastá-lo de concepções pragmáticas

de controle e disciplina de si, bem como de diferenciá-lo de concepções (neo)liberais, tendo em vista realizar o embate com estas.

Entende-se, assim, que as opções realizadas melhor correspondem ao conceito desenvolvido no trabalho por vincularem-se mais diretamente à vontade e, especialmente, à escolha, ou seja, a possibilidade de eleger entre opções. Tal possibilidade está intimamente vinculada a hipótese apresentada na primeira aproximação conceitual formulada, em que a voluntariedade corresponde a capacidade intencional que os sujeitos possuem de organizar a própria conduta, sendo que esta organização ocorre por meio das escolhas e é mediada pelas funções psíquicas superiores, a consciência etc.

Importante ressaltar, no entanto, que um dos limites em relação a esta questão, diz respeito às dificuldades entre as traduções do russo e da falta de recursos para conferir os termos utilizados nas obras originais. Pontua-se, assim, a necessidade de que futuras investigações possam se debruçar de maneira mais específica sobre esta questão.

Esclarecido este ponto, finaliza-se a introdução apresentando a composição da tese. Esta se inicia a partir de uma síntese das discussões psicológicas sobre o desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski, bem como de outros conceitos centrais à sua compreensão, sendo estes: a consciência, a vontade, a escolha, a imaginação e a atividade criativa. Em seguida, no segundo capítulo, discorre-se sobre as proposições vigotskianas sobre o desenvolvimento ontogenético da voluntariedade, indo desde o período pós-natal até a adolescência.

O terceiro capítulo expõe a revisão sistemática de literatura realizada em uma base de dados brasileira, cuja finalidade foi apreender de que modo a conduta voluntária é conceituada nas investigações nacionais, bem como com quais conceitos é vinculada. A partir destas pesquisas, foi possível elaborar uma síntese sobre as principais ideias acerca da autorregulação que circulam em meio à Psicologia Histórico-Cultural brasileira.

O quarto capítulo compreende uma discussão filosófica sobre a liberdade. Em um primeiro momento, apresenta-se uma síntese das formulações marxistas e, em sequência, as contribuições de Vigotski, cotejando com proposições do espinosismo. Visa-se com esta discussão estabelecer relações entre tais visões e a voluntariedade da conduta, além de constituir um embasamento teórico mais robusto para a reflexão sobre os motivos, as finalidades e, especialmente, a dimensão ético-política para o desenvolvimento desta investigação.

Já o último capítulo tem como finalidade propor um diálogo com o campo da educação escolar, a partir de reflexões derivadas das sínteses teóricas apresentadas anteriormente. Para isso, inicia-se com um ensaio teórico que visa apreender a tendência da forma como a conduta voluntária se manifesta na atualidade histórica, mais propriamente, no neoliberalismo e, em

sequência, na educação neoliberal. Posteriormente, finaliza-se com reflexões acerca das potencialidades que a compreensão da voluntariedade da conduta pode oferecer à educação escolar, expressas por meio de alguns princípios, sendo eles: 1) o caráter social da voluntariedade da conduta e o papel da educação escolar em seu desenvolvimento; 2) as potencialidades advindas à voluntariedade a partir do trabalho pedagógico com conceitos; 3) a formação da relação afetiva com a escola e os conhecimentos; 4) a relevância do desenvolvimento da imaginação e criação; 5) o papel da escolha no desenvolvimento humano e a necessidade de vivências escolares democráticas/gestão escolar democrática.

Por fim, finaliza-se com as considerações finais, em que se realiza uma discussão sobre a finalidade do trabalho, apontando a necessidade de disputar o conceito de voluntariedade na atualidade histórica, dada a necessidade de confrontação com concepções adaptacionistas. Para isso, retoma-se a tese defendida, articulando e apontando seus elementos que fazem frente a estas elaborações. À guisa de conclusão, discute-se sobre pontos necessários de avanço teórico e prático, que foram identificados ao longo da tese.

Capítulo 1: A voluntariedade da conduta: uma análise psicológica

O presente capítulo visa desenvolver uma síntese da produção sobre a voluntariedade da conduta em Vigotski. Esta, ainda que considerada um elemento central à Psicologia Histórico-Cultural e utilizada em diversas publicações brasileiras, mostra-se ainda pouco explorada em todas as suas potencialidades de desenvolvimento conceitual. Mesmo na obra do próprio Vigotski, trata-se de uma temática pouco presente. Isso porque em um de seus textos mais específicos sobre o assunto, “*Dominio de la propia conducta*” (Vygotski, 2012a), o autor afirma que exploraria mais o assunto em seu próximo trabalho, o qual, no entanto, ficou inacabado devido à morte prematura do autor. Trata-se do livro *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*, conforme já anunciado anteriormente. Assim, antes de adentrar às discussões acerca do conceito de autorregulação da conduta, entende-se como necessário realizar uma breve apresentação geral da teoria vigotskiana.

Lev Semenovitch Vigotski³ foi um dos principais fundadores do que hoje se conhece como Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, não esteve sozinho no desenvolvimento de tal teoria psicológica, junto dele estavam Alexei Nicolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. Além de diversos outros autores que deram continuidade às investigações, como: Daniil Borisovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davíдов, Lidia Ilinichna Bozhovich, Sergey Leonidovich Rubinstein, entre outros⁴.

O nascimento desta teoria ocorreu no início do século XX, em meio a pós-revolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS). Seu desenvolvimento se constituiu, portanto, enquanto um projeto coletivo, que visava se afastar do tradicional academicismo e realizar o esforço de solucionar questões práticas que surgiam à época, devido às transformações advindas do movimento de constituição de uma nova forma de sociedade⁵ (Tuleski, 2008).

Neste sentido, Vygotski (2013) apontava a necessidade de criação de uma nova ciência psicológica, a qual, por sua vez, demandava uma nova base teórico-metodológica. Desse modo, propôs o *materialismo histórico* como esteio para a constituição de uma psicologia geral, ou seja, o método marxiano seria seu instrumento lógico para a interpretação da realidade.

³ Outras possíveis grafias a serem encontradas são: Vygotski, Vygotsy, Vigotsky, entre outras. Na presente tese será utilizada a grafia Vigotski ou então a grafia utilizada pela referência citada, direta ou indiretamente

⁴ A presente tese se concentrará apenas nos estudos vigotskianos sobre a autorregulação da conduta, no entanto é válido apontar que demais autores da Psicologia Histórico-Cultural também possuem contribuições à temática, de modo que estas se apresentam como possibilidades ao desenvolvimento de pesquisas futuras.

⁵ Para saber mais sobre a vinculação do período com o desenvolvimento da teoria vigotskiana, sugere-se a leitura de Tuleski (2008).

Importante ressaltar que o autor tecia tanto críticas à psicologia tradicional, quanto à psicologia marxista que existia naquele período. Em sua análise, esta última se constituía enquanto uma sobreposição de citações de Marx e Engels às explicações dos fenômenos psicológicos, os quais eram investigados a partir dos mesmos métodos da psicologia tradicional, o que resultava em uma compreensão mecânica e reducionista da psicologia.

Em suas palavras, “Não quero saber de graça, selecionando algumas citações, o que é a psique, o que desejo é apreender *na globalidade* do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique.”⁶ (Vygotski, 2013, p. 391, grifos no original). Dessa maneira, Vygotski conseguiu realizar uma mediação entre o método de Marx e a ciência psicológica, enfatizando a necessidade de constituição de novos procedimentos metodológicos.

Sob esta nova base metodológica, elucida que o psiquismo humano não pode ser compreendido como uma série de processos especiais que existem na forma de complemento ou aparte do sistema nervoso, mas sim como uma expressão subjetiva destes processos, como uma faceta especial (Vygotski, 2013). Existe, portanto, uma unidade entre o psíquico e o físico, de modo que ambos não podem ser identificados. Isso se deve ao fato de que, uma psicologia com base na dialética reconhece a singularidade qualitativa do psiquismo humano. Afinal, são, justamente, os processos psicológicos, singulares e integrais, que constituem as formas superiores de comportamento dos seres humanos. Nesta perspectiva, no psiquismo, não há uma coincidência entre fenômeno e realidade (Vygotski, 2013).

Esta expressão qualitativamente distinta do psiquismo humano advém das possibilidades que a cultura traz ao desenvolvimento humano. Neste processo, as funções psíquicas superiores, propriedades de ação que o psiquismo possui ao apreender a realidade, transformam-se radicalmente, formando comportamentos especificamente culturais (Martins, 2013; Vygotski, 2012a). Isso implica que o desenvolvimento ontogenético corresponde a um processo vivo, contraditório e com diversos conflitos e choques entre o natural e o histórico, os quais requalificam paulatinamente a conduta humana, fazendo com que esta última adquira um traço particular: trata-se do seu caráter voluntário.

Compreender este processo de maneira pormenorizada é o objetivo deste capítulo. Desse modo, a fim de que tal feito seja concretizado, avalia-se a necessidade de expor o objeto de pesquisa em relação ao arcabouço conceitual necessário à sua compreensão. Tal fato se deve ao entendimento de que a voluntariedade se encontra em meio a uma totalidade teórica, de modo que sem as devidas vinculações com os principais fundamentos da teoria vigotskiana, a

⁶ Citação original: “No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender *en la globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique”

compreensão do objeto seria parcial. Por este motivo, o primeiro item deste capítulo visa desenvolver, ainda que brevemente, alguns preceitos metodológicos centrais, tendo em vista estabelecer os devidos nexos com a voluntariedade.

Na sequência, adentra-se às proposições vigotskianas sobre a conduta voluntária, primeiro apontando a significação como um processo central ao seu desenvolvimento e, em um segundo momento, descrevendo e explicando os experimentos realizados pelo psicólogo soviético que deram base às suas formulações. Os itens seguintes abarcam a relação que a conduta voluntária estabelece com a consciência, a vontade, a escolha, a imaginação e a criatividade.

1.1 Princípios metodológicos gerais da obra vigotskiana

Digo: o real não está na saída nem na chegada
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia
(Guimarães Rosa)

É no texto *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (Vygotski, 2013) que Vygotski propõe a constituição de uma psicologia geral com base no *materialismo histórico*. Neste ensaio, promove uma análise acerca da crise metodológica que a Psicologia de sua época se encontrava. Para o autor, existia um grande acúmulo de materiais e conhecimentos na área, entretanto a inexistência de uma coerência metodológica nas investigações impossibilitava a formação de uma psicologia geral. Em vista disso, aponta a necessidade de sistematização dos conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais que possibilitassem sua constituição.

Sua intenção com esta crítica era mostrar as incoerências do campo psicológico e as diferenças entre suas disciplinas específicas, tendo como finalidade a proposição de uma psicologia geral com base na epistemologia marxiana. Para realizar este intento, inicia sua crítica a partir da análise do movimento histórico de surgimento das teorias mais proeminentes de sua época, quais sejam: Gestalt, Reflexologia, Psicanálise e Personalismo; tendo em vista apreender suas proposições, ao mesmo tempo, em que identifica suas limitações na tentativa de superá-las.

Para o autor, a crise da Psicologia não correspondia a um problema vinculado a seus diferentes objetos de estudo, visto que, indubitavelmente, aquela deveria abarcar uma vasta gama de fenômenos. No entanto, o fato de cada uma destas teorias explicar os objetos de maneira distinta, tendo como resultado interpretações fracionárias, revela que esta discrepância

advém das diferentes trajetórias metodológicas das investigações realizadas. Em vista disso, se questiona: seria o método que define o objeto ou é o objeto que define seu método de investigação? Baseando-se nas proposições marxistas, conclui que, na verdade, é o *real* o elemento determinante, tanto do objeto, quanto do procedimento metodológico (Vygotski, 2013).

A partir disso, postula a necessidade da Psicologia se consolidar enquanto uma ciência, de modo que não apenas acumule saberes dispersos, mas que estes se encontrem no interior de um campo sistematizado de conceitos, leis e teorias, que estejam em contínua transformação. Neste movimento de crítica, fundamenta o que compreende por psicologia geral, denominando-a de *dialética da psicologia*. Esta consistiria na ciência das formas gerais do devir humano. Ou seja, da mesma forma que a dialética da ciência natural é a dialética da natureza, então a dialética da psicologia seria a dialética do ser humano, como objeto da Psicologia (Vygotski, 2013).

Compreender as formas gerais do devir humano, implica a apreensão da realidade em seu movimento, nas transformações pelas quais os seres humanos passam em seu desenvolvimento histórico e ontogenético. Assim sendo, um ponto fundamental à teoria vigotskiana diz respeito ao processo de conversão das leis que dirigem a conduta humana, as quais deixam de ser leis naturais, e passam a serem histórico-culturais.

Isso significa que, para Vygotski (2012a), a cultura provoca uma transformação radical ao psiquismo humano, proporcionando não apenas mudanças quantitativas, mas sim qualitativas. Assim, ao autor interessa desvelar de que modo ocorre este processo de constituição das formas culturais de conduta. Em outras palavras, existem duas linhas de desenvolvimento na teoria do psicólogo soviético, uma natural, vinculada a processos orgânicos, e outra cultural, ligada ao desenvolvimento histórico-social da humanidade, que suplanta a primeira.

A questão que Vygotski (2012a) levanta a partir desta diferenciação é que a incompreensão da diferença de grau entre ambas as linhas de desenvolvimento provocou diversos erros metodológicos ao longo do desenvolvimento da Psicologia, de modo que as formas culturais de conduta se mantiveram pouco exploradas. Desta feita, em seus estudos sobre as funções psíquicas, Vygotski (2012a) as divide em duas, elementares e superiores: as elementares correspondem a dispositivos biológicos, que se caracterizam pela imediaticidade, já as superiores compreendem os atributos e propriedades do psiquismo que possuem uma origem social, a partir da relação do ser humano com a cultura.

Dessa forma, é a partir das transformações provocadas pela cultura nas formas de comportamento humano, que Vygotski (2012a) desenvolve sua crítica aos métodos até então vigentes no interior da ciência psicológica. Isso porque entende que as funções psíquicas superiores não podiam ser estudadas ao modo e semelhança dos procedimentos metodológicos até então utilizados, os quais se baseavam em uma estrutura estímulo-resposta (E-R) e apenas permitiam a experimentação adequada de processos elementares com características psicofisiológicas.

Para além do exposto, Vygotski (2009) advoga que até então a análise das funções psicológicas havia sido realizada com base em uma concepção atomística e funcional, a qual obteve como consequência que cada uma delas foi objeto de uma análise isolada, de modo que a relação interfuncional entre elas e a estrutura integral da consciência foram ignoradas por seus investigadores.

A partir disso, propõe que a análise em Psicologia seja realizada, não a partir de seus elementos, mas sim por unidades. Isso significa que a análise deve abarcar as propriedades inerentes ao todo as quais são indecomponíveis (Vygotski, 2009). Nas palavras do próprio autor,

A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (Vygotski, 2009, p. 8).

A análise por meio de unidades, portanto, compreende as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, não sendo relegadas, portanto, a mera descrição. Na contramão desta compreensão, a psicologia experimental da época compreendia que apenas as manifestações externas dos objetos eram passíveis de investigação, de modo que acabavam por se limitar àquilo que a experiência direta permitia apreender. Vygotski (2013) busca, então, refutar esta ideia, pois para ele o conhecimento científico e a percepção direta não são coincidentes de forma alguma, a ciência se encontra justamente na constante busca em reelaborar e explicar seus objetos através da interpretação de seus vestígios, apenas recorrendo a elementos que proporcionem a experiência direta.

Logo, a Psicologia deveria sair dos limites postos pela experiência direta, afinal se o fazer científico fosse meramente a percepção das sensações, então bastaria que estas fossem registradas e descritas. A partir disso, conclui que tanto o que se constata a partir da experiência

direta, quanto da experiência indireta, necessita da interpretação do pesquisador, de maneira que a ciência deve desvelar o que está para além do observado (Vygotski, 2013). Por este motivo, aponta que a análise de um determinado fato é realizada inevitavelmente à luz de uma teoria, de forma que os fatos se encontram entrelaçados à filosofia (Vigotski, 2009).

Ademais, a mera descrição de um objeto não compreende suas relações dinâmicas e os nexos causais reais que o subjazem. Isso porque dois objetos podem ser externamente similares em aparência, Entretanto quando investigados em seu desenvolvimento processual se verifica que são radicalmente diferentes, ou então, possuem a mesma gênese, mas ao longo de seu processo de desenvolvimento se transformam em manifestações completamente diferentes. Ou seja, a descrição da sua manifestação externa pode ser similar, mas a sua gênese e as relações causais evidenciam as diferenças e vice-versa (Vigotski, 2007).

Esta ideia está vinculada à proposição marxiana de que se a aparência e a essência coincidissem, então a ciência seria desnecessária. Assim, a análise científica deve compreender as relações internas e externas dos objetos estudados. Interessante apontar, que tal como Marx, Vigotski (2007) também não despreza o valor da aparência, afinal esta possibilita o primeiro contato com o objeto e revela diversos aspectos de sua singularidade.

Em vista disso, o método de Vygotski (2013), denominado pelo autor de *método instrumental*, consiste em um método histórico-genético, que permite a apreensão da conduta humana a partir de um ponto de vista histórico. Em suas próprias palavras:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica revelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só no movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento.⁷ (Vygotski, 2012a, p. 67/68, tradução nossa).

O método instrumental, portanto, pressupõe a investigação do desenvolvimento da conduta humana, por meio do exame dos instrumentos psicológicos que estão envolvidos neste processo e a compreensão da estrutura dos atos instrumentais (Vygotski, 2013).

Por conseguinte, ao tentar desvelar o desenvolvimento humano, o método instrumental

⁷ Citação original: “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.”

não apenas estuda a criança que se desenvolve, mas também o seu processo educativo. Para Vygotski (2013), a educação não apenas influencia em um ou outro processo do desenvolvimento, mas sim promove uma reestruturação total da conduta. Com base nisso, sua proposta de investigação possui como esteio a ideia de que o método instrumental estuda o desenvolvimento natural e o desenvolvimento proporcionado pela educação como um processo único, buscando compreender como as funções psíquicas são reestruturadas a partir da educação.

O método instrumental trata de oferecer uma interpretação sobre como a criança realiza em seu processo educativo o que a humanidade realizou no transcurso de sua longa história do trabalho, quer dizer, ‘coloca em ação as forças naturais que formam sua corporeidade..., para assimilar desse modo de forma útil para sua própria vida os materiais que a natureza brinda (K. Marx, F. Engels, Obras, t. 23, pp. 188-189).’ (Vygotski, 2013, p. 69).

Vygotski (2013), portanto, estuda a criança como um *escolar*. Segundo o autor, no interior do psiquismo de cada estudante existe uma rede subterrânea de processos, a qual possui sua própria lógica, desencadeada e movimentada pelo curso da aprendizagem. Desta feita, apreender seus nexos causais, desvelar sua lógica interna e os processos desencadeados pela aprendizagem, é uma das tarefas essenciais à ciência psicológica (Vygotski, 2012b).

Em síntese, a proposta de Vigotski é que a investigação no campo psicológico compreenda seus fenômenos a partir dos processos de trânsito pelos quais estes passam, apreendendo desde suas manifestações externas mais circunstanciais até o desenvolvimento histórico e a dinâmica dos nexos causais que regem seu curso de constituição. Assim sendo, a tentativa de compreender o devir humano implica na apreensão de como a vida social provoca transformações radicais à coletividade e aos sujeitos que nela se encontram inseridos. Por este motivo, desvelar apenas aquilo que é natural, mostra-se insuficiente à proposta de teoria desenvolvida pelo psicólogo soviético e, portanto, demanda a criação de outros procedimentos metodológicos e analíticos.

Em vista disso, pode-se concluir que o objeto desta tese não é a conduta voluntária, mas sim seu desenvolvimento. O que, por sua vez, leva Vigotski (2009) a seguinte questão: o que regula o processo da conduta dos seres humanos? Ao tentar responder, esclarece que o *objetivo* de determinada atividade não pode ser dado como única fonte de explicação para tal questão. O autor esclarece que, claramente, não é possível a realização de uma ação voltada a um fim sem a pressuposição de um objetivo, no entanto, os objetivos acionam tal processo, não o regulam. Da mesma forma, também afirma que a *finalidade* é insuficiente para a regulação de

uma atividade, afinal não é possível uma ação voltada a um fim sem que haja um objetivo, de modo que novamente não se mostra suficiente para regular e estruturar a atividade.

A partir de tal discussão, esclarece que a questão central ao processo de regulação de uma atividade voltada a um fim é o problema dos *meios* pelos quais se realiza tal atividade. Vigotski (2009, p. 161, grifo nosso), então, estabelece um paralelo com o trabalho, atividade vital humana, para esclarecer seu pensamento:

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem, devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir, de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos *meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento*.

Dessa maneira, desvelar que mediações são estas e de que maneira atuam é o ponto central do próximo item. Afinal, conforme postula Vygotski (2012a), a voluntariedade da conduta corresponde a um traço psicológico geral que se desenvolve a partir do auxílio de diversos meios.

1.2 A significação como o princípio regulador da conduta humana

A partir de uma análise geral da obra vigotskiana, é possível apreender que Vigotski buscava desvelar o desenvolvimento da humanidade nos sujeitos. Ao autor interessa identificar e compreender aquilo que denomina de formas culturais de conduta⁸, as quais se originam a partir do desenvolvimento histórico da humanidade. Conforme explica, existe uma diferença entre o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano e da evolução biológica, de modo que um não pode ser identificado ao outro.

Assim, a partir da cultura se torna possível o desenvolvimento de formas especiais de conduta, as funções psíquicas passam por transformações radicais, modificando as inclinações naturais e criando comportamentos especificamente culturais. No entanto, este processo que ocorreu ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade possui na ontogênese um desenvolvimento próprio, com seus diferentes caminhos e raízes, de modo que não repete a

⁸ Vygotski (2012a) utiliza-se tanto da denominação formas culturais de conduta, quanto formas superiores. Dessa maneira, nesta tese serão utilizadas ambas denominações, por se entender que possuem o mesmo significado. Importante ressaltar, no entanto, que ao expor determinada forma de conduta como superior, o autor não está realizando um julgamento de valor como se uma fosse melhor ou mais relevante que outra. Vygotski (2012a) deixa claro que tanto as formas naturais, quanto as culturais são relevantes à análise psicológica.

filogênese, tampouco é paralela a ela (Vygotski, 2012a).

Conforme exposto anteriormente, diferente de tal perspectiva, as teorias psicológicas do desenvolvimento humano existentes à época de Vygotski, acreditavam que compreender a vida interna dos sujeitos era um trabalho restrito a historiadores ou poetas. Isso significa que apenas as manifestações externas eram vistas como objetos passíveis de investigação à ciência psicológica, já que existiriam limites metodológicos ao desvelamento dos processos internos. Neste sentido, o autor aponta que apenas uma saída dos limites impostos por tais metodologias poderia fazer avançar a compreensão do desenvolvimento ontogenético humano.

Ao discutir tal assunto, Vygotski (2012a) se encontra em meio a um profundo debate com a psicologia experimental de sua época, a qual tinha como base os pressupostos da reflexologia, ciência proeminente naquele momento histórico, que se baseava no esquema E-R. Segundo o autor, os processos psíquicos superiores seriam o calcanhar de Aquiles desta área de investigação, isso porque dentro de tal teoria permanecia, ainda que de maneira oculta, a premissa de que o esquema E-R seria a base tanto do comportamento animal, quanto do humano. Tal lógica se fecha, portanto, às transformações qualitativas ocorridas na conduta humana, que ocorreram a partir das mudanças ativas promovidas pelos indivíduos na natureza, ou seja, por meio do trabalho. Vygotski (2012a, p. 61, tradução nossa) conclui que pensar dessa maneira “significa reconhecer que a conduta humana se encontra à margem do desenvolvimento histórico da humanidade”⁹.

Conforme supracitado, o esquema E-R não é suficiente para a investigação das formas culturais de conduta. No máximo, auxilia na compreensão das formas rudimentares, naturais. Isso porque, ao estabelecer um esquema universal para todas as etapas do desenvolvimento humano, acaba por restringi-las a mudanças quantitativas, não dando conta das transformações qualitativas (Vygotski, 2012a).

Importante salientar que Vygotski (2012a) não descarta a importância das funções psíquicas inferiores e das formas de conduta rudimentares. Isso porque tratam-se de resíduos do passado, os quais evidenciam como se desenvolveram historicamente novas funções. Para o autor, tal processo é extremamente relevante, dado que a investigação dialética pressupõe o estudo dos objetos em seu movimento próprio, ou seja, em seu desenvolvimento histórico.

A conduta humana, portanto, é altamente complexa, visto que nela se manifestam tanto formas superiores, quanto formas mais primitivas. Sendo que isso traz implicações significativas à sua compreensão, por indicar que esta não é estática, linear e que seu

⁹ Citação original: “significa reconocer que la conducta humana se halla al margen del desarrollo histórico de la humanidad.”.

desenvolvimento não ocorre a partir de uma crescente meramente quantitativa. A partir disso, a tese central de Vygotski (2012a) é que, no processo de desenvolvimento histórico, a relação que os sujeitos possuem com sua própria conduta se transforma devido a criação de formas de comportamento especificamente culturais, de modo que estas deixam de ser imediatas e passam a ser mediadas. Nas palavras do autor,

essa nova forma de adaptação subjacente em toda a vida histórica da humanidade, será impossível sem novas formas de conduta, que constituem de fato o mecanismo fundamental que equilibra o organismo com o meio. A nova forma de correlação com o meio que surgiu com a presença de determinadas premissas biológicas, mas que ao mesmo tempo ultrapassa os limites biológicos, teve que originar um sistema de conduta radicalmente distinto, qualitativamente diferente, organizado de outra maneira.”¹⁰ (Vygotski, 2012a, p. 35, tradução nossa).

Dessa maneira, a fim de esclarecer sua tese acerca do desenvolvimento das formas culturais de conduta, apontar os limites do esquema E-R e expor os problemas metodológicos que envolvem as investigações da época, Vygotski (2012a) se utiliza de uma interessante anedota filosófica: *o asno de Buridán*.

Esta anedota, atribuída a Jean Buridán (1301-1358), filósofo e religioso francês do século XIV, consiste em uma representação extrema e simplificada de uma forma de conduta primitiva, qual seja: caso um asno faminto fosse colocado a mesma distância de dois feixes de feno¹¹, este pereceria de fome, pois ficaria paralisado devido a equivalência dos motivos que atuam sobre ele (Enderle, 2013; Vygotski, 2012a).

Assim como uma folha de papel que permanece no mesmo lugar se ela for puxada com a mesma força em direções opostas, também a vontade do homem segundo a anedota, deverá acabar paralisada se os motivos que atuam sobre ela estão equilibrados. A anedota contém uma ideia profunda e certa: a ilusão do livre-

¹⁰ Citação original: “esa nueva forma de adaptación subyacente en toda la vida histórica de la humanidad, resultara imposible sin nuevas formas de conducta, que constituyen de hecho el mecanismo fundamental que equilibra el organismo con el medio. La nueva forma de correlación con el medio que ha surgido con la presencia de determinadas premisas biológicas pero que a la vez sobrepasa los límites biológicos, tuvo que originar un sistema de conducta radicalmente distinto, cualitativamente diferente, organizado de otra manera.”

¹¹ Vygotski (2012a) conta a anedota de duas maneiras diferentes em dois capítulos do mesmo livro, quais sejam: Método de investigación e Dominio de la propia conducta (Capítulos 2 e 12, respectivamente). Na primeira, o asno está faminto e se encontra entre dois feixes de feno, já no segundo está faminto e sedento e se encontra entre um feixe de feno e água. Entende-se, no entanto, que tal mudança não altera o princípio e o objetivo da anedota. No entanto, é válido ressaltar que ao longo do desenvolvimento dos estudos foi encontrada a mesma anedota em a *Crítica da filosofia do direito de Hegel* de Karl Marx, sendo que nesta existe uma nota de rodapé do tradutor acerca do assunto: “Referência ao seguinte paradoxo, cuja formulação é atribuída a Jean Buridan: ‘um asno que tivesse diante de si, e exatamente à mesma distância, dois feixes de feno exatamente iguais, não poderia manifestar preferência por um mais que pelo outro e, portanto, morreria de fome’ Cf. J. Ferrater Mora, Dicionário de filosofia, São Paulo, Loyola, 2000, v. 1, p. 207.) (N. T.)” (Enderle, 2013, p. 115).

arbítrio se perde assim que tentamos analisar o determinismo da vontade, sua dependência dos motivos (Vygotski, 2012a, p. 287, tradução nossa).¹²

A anedota consiste em um modelo lógico para um problema ético, que artificialmente permite ilustrar de maneira concreta o problema do livre-arbítrio. Neste sentido, sua intenção é demonstrar a ideia de um absoluto determinismo da conduta, que a vontade não é livre. É claro que corresponde a uma situação bastante simplificada, no entanto permite Vygotski (2012a) questionar: o que faria um indivíduo nesta situação?

Alguns pensadores entendem que os seres humanos sofreriam do mesmo destino do asno, enquanto outros consideram que, caso um indivíduo tivesse o mesmo fim, este não poderia ser considerado um ser pensante. Para Vygotski (2012a, p. 70, tradução nossa), desvelar tal debate corresponde a “questão fundamental de toda a psicologia humana”¹³.

Dessa forma, o que Vygotski (2012a) busca a partir das discussões filosóficas advindas da anedota do asno de Buridán é tentar colocá-la em outro plano, o plano da investigação empírica, para assim poder retornar à filosofia, desenvolvendo, ainda que de maneira breve, suas ideias sobre a liberdade e o livre-arbítrio¹⁴.

Isso porque, segundo o autor, o interessante seria descobrir como se comportam de fato um animal e o ser humano em uma situação real que se pareça a esta. Entretanto, não é possível reproduzir esta situação ideal no plano real. Desse modo, mesmo que a situação seja semelhante, ainda assim se modificariam as reações dos sujeitos e, como consequência, o rumo da investigação.

Apesar disso, Vygotski (2012a) aponta que a realidade possui suas imperfeições, mas também suas vantagens. Por isso, seria possível criar situações mais ou menos similares, as quais poderiam servir de base para a investigação experimental e a observação psicológica. No entanto, antes de adentrar nos experimentos que visam compreender a livre-escolha e o domínio da própria conduta, o autor inicia sua investigação a partir da análise de funções que são mais rudimentares, observando fatos da vida cotidiana.

Neste sentido, a fim de ilustrar seu ponto de vista, Vygotski (2012a) se utiliza de uma situação ocorrida no livro *Guerra e Paz* de Tolstói, a saber: Pierre Bezújov, personagem do livro, encontra-se em uma situação de indecisão, na qual não sabe se entra para o exército ou

¹² Citação original: “Al igual que una hoja de papel que permanece en el mismo lugar si se tira de ella con igual fuerza en direcciones opuestas, también la voluntad del hombre según la anécdota, deberá quedar paralizada si los motivos que actúan sobre ella están equilibrados. La anécdota encierra una idea profunda y certera: la ilusión del libre albedrío se pierde tan pronto como pretendemos analizar el determinismo de la voluntad, su dependencia de los motivos.”.

¹³ Citação original: “de la cuestión fundamental de toda la psicología humana.”.

¹⁴ Estas ideias serão discutidas no Capítulo 4 da presente tese.

se espera os próximos acontecimentos em Moscou. Diante da dúvida, resolveu jogar com cartas de baralho uma partida de solitária, de modo que se lhe saísse bem, não iria ao exército e, em caso de sair mal, iria. Como consequência do jogo, não se uniu ao exército.

Esta situação de Pierre Bezújov permite Vygotski (2012a) compreender um fato psicológico bastante simples, mas muito significativo. Nas palavras do autor, o ser humano, “ao se encontrar na situação do asno de Buridán, recorre a ajuda de motivos ou estímulos auxiliares, introduzidos artificialmente”¹⁵ (Vygotski, 2012a, p. 72, tradução nossa). Este é um ponto central à tese vigotskiana sobre o desenvolvimento da conduta voluntária: *os sujeitos criam meios que possibilitam a tomada de decisão*.

No caso específico do exemplo dado, Vygotski (2012a) entende que confiar à sorte é uma forma rudimentar de escolha, de domínio da própria conduta. Trata-se de um primórdio da autorregulação consciente das próprias ações. Essa compreensão pode ser vista no seguinte excerto:

Um homem no lugar do asno de Buridán confiaria na sorte e dominaria assim a situação. Essa interpretação se embasa tanto nas observações existentes sobre as *formas rudimentares da função eletiva*, que como em nosso exemplo se manifestam mas não atuam, como nas observações sobre a conduta do homem primitivo, assim como nas investigações experimentais sobre o comportamento da criança, quando se provoca em condições determinadas criadas artificialmente uma conduta similar na criança em certa idade.¹⁶ (Vygotski, 2012a, p. 72, tradução nossa, grifo nosso).

Para Vygotski (2012a), estes procedimentos rudimentares de tomadas de decisão se constituem enquanto um caminho para o desenvolvimento cultural da conduta, são embriões de formas mais desenvolvidas. É interessante refletir, por exemplo, como muitas vezes crianças são ensinadas a decidir questões práticas por meio da sorte, como par ou ímpar, pedra, papel e tesoura, entre outras formas. A questão, no entanto, que já chama a atenção nesta circunstância da escolha por meio da sorte é que esta possui como traço essencial o estabelecimento de uma relação distinta entre estímulo e reação, sendo justamente em referência a este ponto que Vygotski (2012a) endereça sua crítica à reflexologia.

Segundo explica, se um indivíduo se encontra em uma situação na qual os estímulos A e B, os quais são iguais em força e contrários em direção, provocam uma paralisia ou uma total

¹⁵ Citação original: “al hallarse en la situación del asno de Buridán, recurre a la ayuda de motivos o estímulos auxiliares, introducidos artificialmente.”

¹⁶ Citação original: “Un hombre en lugar del asno de Buridán confiaría en la suerte y dominaría así la situación. Esa interpretación se basa tanto en las observaciones existentes sobre las formas rudimentarias de la función electiva, que como en nuestro ejemplo se manifiestan pero no actúan, como en las observaciones sobre la conducta del hombre primitivo, así como en las investigaciones experimentales sobre el comportamiento del niño, cuando se provoca en condiciones determinadas creadas artificialmente una conducta similar en el niño de cierta edad.”

ausência de reação por parte do sujeito, a situação é igual à do asno de Buridán. Desse modo, entende que este cenário representa uma forma totalmente determinada da conduta, sendo assim passível de ser estudada a partir do esquema E-R.

Acontece que esta situação é totalmente transformada a partir da constituição da conduta cultural humana. Isso porque os sujeitos introduzem ativamente estímulos que modificam a relação direta da situação, tornando-a mediada. O exemplo de Pierre Bezújov, o qual se utiliza da sorte para a tomada de decisão, ainda que se constitua enquanto uma forma rudimentar de comportamento, é válida para ilustrar este movimento.

Isso porque ao introduzir artificialmente estímulos à situação ocorre uma transformação na relação anterior. Isto é, um indivíduo pode, por meio da sorte, definir que caso lhe saia o estímulo *a*, então seguirá o estímulo *A*, caso saia *b*, seguirá o estímulo *B*. Ou seja, estabeleceu uma nova relação *a-A* e *b-B*. Ainda que sua conduta seja determinada pelo resultado obtido no jogo de sorte, quem determinou inicialmente este, criando estímulos suplementares à situação, foi o próprio sujeito (Vygotski, 2012a).

Ou seja, em última instância, quem determinou de antemão sua conduta foi o próprio indivíduo a partir do estímulo-meio introduzido por ele. Assim, supondo que saia o estímulo *a* no jogo de sorte, prevalecerá o estímulo *A*, que, por sua vez, provocará a reação *X*, anulando assim o estímulo *B* e a reação *Y* que lhe corresponde (Vygotski, 2012a). Analisando esta situação, Vygotski (2012a) pontua que a situação *X* foi provocada por conta do estímulo *a* e não o estímulo *A*, em outras palavras, se deve ao estímulo introduzido arbitrariamente pelo próprio sujeito. A partir disso, conclui: “o estímulo criado pelo próprio homem é o que determina sua reação. Pode-se dizer, portanto, que foi o próprio homem quem determinou sua reação com ajuda de um estímulo artificial.”¹⁷ (Vygotski, 2012a, p. 74, tradução nossa).

Diferente desta perspectiva, a reflexologia possui outra explicação para essa mesma situação. Vygotski (2012a) assinala que o estímulo introduzido pelo sujeito seria compreendido como apenas mais um estímulo na relação, o qual também seria regido pelo esquema E-R, sendo que sua análise seria realizada em partes, verificada cada uma delas em separado. Ignorando, assim, que o recurso ao azar surge somente sobre a base da primeira etapa da operação e que o cerne do problema é o processo de conversão de uma na outra. Desse modo, para esta teoria, a conduta humana seria apenas mais variada e complexa que a do animal, porém ambas estariam baseadas no mesmo princípio, sendo a mudança apenas quantitativa.

¹⁷ Citação original: “el estímulo creado por el propio hombre es el que determina su reacción. Cabe decir, por consiguiente, que fue el propio hombre quien determinó su reacción con ayuda de un estímulo artificial.”

Conclui, assim, que a reflexologia não é capaz de captar as transformações que o estímulo-meio produz na relação, como consequência não abarca as formas superiores de comportamento. Ignorar essa diferença qualitativa, na perspectiva vigotskiana, revela uma visão parcial da totalidade da conduta humana, visto que não compreende a dinâmica da situação, o significado funcional que o estímulo-meio impõe, a operação em seu conjunto e ao princípio em que se baseia.

De fato a reação *X* apenas ocorreu por conta do estímulo *a*, no entanto este *a* não corresponde a um estímulo natural da situação, não surgiu por si e não possui nenhuma relação com os estímulos *A* e *B*. Foi, na verdade, introduzido pelo próprio sujeito na relação com *A*, sendo este o ponto central das ideias desenvolvidas por Vygotski (2012a), qual seja, o papel ativo do ser humano na tomada de decisão, sendo justamente neste processo que radica a atividade humana que se dirige à autorregulação da conduta.

Vygotski (2012a) sintetiza da seguinte maneira:

a operação de sortear, como tese geral, revela uma estrutura nova e distinta em comparação com a situação de Buridán. O novo consiste em que é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem que determina seu comportamento com ajuda de estímulos meios artificialmente criados.¹⁸ (Vygotski, 2012a, p. 77, tradução nossa).

São, portanto, os próprios sujeitos que determinam suas condutas a partir de meios criados artificialmente por eles mesmos. No entanto, Vygotski (2012a) compreende que estes exemplos dados até o momento correspondem a formas transicionais, ou seja, compreendem uma transição entre as formas rudimentares e as formas culturais de conduta, logo o que lhe interessa verdadeiramente são estas últimas.

Dessa maneira, um ponto importante a ser esclarecido diz respeito à diferença entre o que denomina de função rudimentar e função superior ou cultural. Para o autor, rudimentar corresponde a função em que estímulo e resposta possuem uma relação imediata um com o outro, já a função superior é mais complexa, tanto em seu sentido genético quanto funcional. Assim, seu traço essencial consiste na autoestimulação, na criação e emprego de estímulos-meios artificiais e a determinação da própria conduta a partir de tais meios (Vygotski, 2012a).

O que Vygotski (2012a) analisa a partir dos casos apontados anteriormente é que o que

¹⁸ Citação original: “la operación de echar a las suertes, como tesis general, revela una estructura nueva y distintiva en comparación con la situación de Buridán. Lo nuevo consiste en que es el propio hombre quien crea los estímulos que determinan sus reacciones y utiliza esos estímulos como medios para dominar los procesos de su propia conducta. Es el propio hombre el que determina su comportamiento con ayuda de estímulos medios artificialmente creados.”.

determinou a conduta dos sujeitos não foram os estímulos já presentes na situação, mas sim os estímulos artificiais criados e empregados pelos próprios sujeitos, os quais formaram uma nova situação psicológica. A diferença, portanto, entre a forma de conduta elementar da cultural se encontra justamente na criação destes estímulos artificiais, de modo que a existência simultânea dos estímulos dados e dos criados se torna uma característica distintiva da conduta humana.

Dessa forma, a pergunta que surge a partir de tal proposição é: mas afinal em que consistem estes estímulos artificiais criados pelos sujeitos? Aqui se encontra o ponto-chave para a compreensão vigotskiana da autorregulação da conduta: *os signos*.

Vygotski (2012a, p. 83, tradução nossa) compreende que signos são

os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um significado mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que aquele normalmente atribuído a essa palavra. De acordo com a nossa definição, qualquer estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e utilizado como meio de dominar o comportamento – próprio ou de outrem – é um sinal. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função.¹⁹

Dessa forma, para Vygotski (2012a), a atividade mais geral e fundamental do ser humano a partir do ponto de vista psicológico é a *significação*, ou seja, a criação e o emprego dos signos, sendo este o processo que distingue a conduta humana.

A construção e formulação desta ideia de Vygotski (2012a) se encontra em íntima relação com a proposição marxiana de *trabalho*. Nesta, conforme já exposto anteriormente, entende-se que os seres humanos, diante da necessidade, transformam ativamente a natureza e, neste processo, transformam também a si, humanizando-se. Ou seja, a relação ativa com a natureza demanda a regulação dos próprios processos psíquicos por parte dos sujeitos, os quais passam a atribuir significados a sua própria conduta. A partir desta compreensão, Vygotski (2012a, p. 85) aponta a *significação* como um pressuposto de suas investigações.

Baseado nisso, formula então, o que talvez seja o questionamento mais central para o desenvolvimento de sua tese sobre o domínio da própria conduta: “como é possível, em geral, formar conexões a partir do exterior e regular a conduta humana?”²⁰ (Vygotski, 2012a, p. 85, tradução nossa).

¹⁹ Citação original: “los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y función.”

²⁰ Citação original: “¿cómo es posible, en general, formar conexiones desde el exterior y regular la conducta humana?”.

Para o autor, o que possibilita a formação de um novo princípio regulador da conduta é a *vida social* e a *interação dos seres humanos*. Em outras palavras, foi no processo da vida social que os seres humanos criaram e desenvolveram sistemas complexos de relação psicológica. Sendo que, os meios de conexão psicológica criados artificialmente são os signos, os quais se destinam a influir na conduta dos sujeitos, própria ou alheia (Vygotski, 2012a). Apreende-se, assim, uma relação dialética, na qual a vida social cria a necessidade de que o indivíduo subordine sua própria conduta devido às exigências sociais, ao mesmo tempo, em que institui um complexo sistema de signos, os quais possibilitam que os sujeitos organizem seu próprio comportamento.

Elucidada esta análise, a conclusão de Vygotski (2012a) em relação à reflexologia é que o reflexo condicionado é insuficiente para explicar a conduta humana a partir do ponto de vista psicológico, visto que explica apenas a conduta em seu plano natural, mas não histórico. Os nexos naturais não explicam a adaptação ativa dos seres humanos à natureza e as mudanças que provocam na mesma, de forma que apenas o caráter social da conduta humana permite tal compreensão. E ainda aponta: uma nova forma de conduta demanda um novo princípio regulador da mesma, tal princípio se realiza por meio dos signos nas formas culturais de comportamento.

A ciência psicológica, portanto, busca formas especificamente humanas de compreender a regulação da própria conduta, as quais não podem ser reduzidas a uma compreensão biológica. Para o autor, é a sociedade e não a natureza que deve figurar como fator determinante da conduta humana. Dessa maneira, a investigação de Vygotski (2012a) consiste em compreender como ocorre este movimento que vai da influência social externa ao sujeito à influência social interna ao sujeito.

A partir disso, explica que as formas culturais de conduta estão intimamente vinculadas ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Estas possuem como característica comum o fato de serem *mediadas*, ou seja, possuem como ponto central de sua estrutura a mediação dos signos como forma de orientação e domínio dos processos psíquicos (Vygotski, 2009). É possível ilustrar tal relação a partir de um exemplo vinculado à memória, qual seja: a fim de lembrar de algo, um sujeito pode realizar um nó com algum barbante em seu dedo. Neste caso, o nó adquire um novo significado atribuído pelo sujeito acerca daquilo que necessita recordar.

O que se percebe por este comportamento é que o sujeito recorda a si por meio de um objeto externo, o nó feito com o barbante. Vygotski (2012a) aponta que neste processo é como se a memória fosse externalizada, colocada para fora no mundo, por meio de uma atividade

externa. A essência deste ato seria então a atribuição de significado por parte do sujeito a um objeto externo, o qual cumpre com a função de regular seu próprio comportamento, trata-se assim daquilo que há de peculiar às formas superiores de conduta.

Sobre a conduta humana, pode-se dizer, em geral, que sua peculiaridade em primeiro lugar se deve a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder. A própria essência da civilização, disse um psicólogo, consiste em que propositalmente levantamos monumentos e estátuas para não esquecer. No nó e no monumento se manifesta a diferença fundamental e característica entre a memória do homem e a memória animal. (Vygotski, 2012a, p. 90, tradução nossa).

Visto isso, a fim de melhor explicar a forma como o signo realiza a mediação da conduta humana, Vygotski (2012a) estabelece novamente um paralelo com as proposições marxianas do trabalho: para o autor, a criação e o emprego dos signos enquanto meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas possibilita uma analogia com a criação e o emprego de ferramentas.

Tal analogia baseia-se no papel que ambos possuem na conduta, ou seja, no fato de serem instrumentos da atividade humana. Vygotski (2012a) deixa claro, no entanto, que não é possível apenas identificá-los, apagar as diferenças que possuem diluindo um no outro, por esse motivo o autor é bastante cuidadoso e expõe de maneira detalhada a analogia que realiza. Ademais, aponta que a relação que estabelece entre ambos conceitos é uma relação lógica e não uma relação genética ou funcional.

Para isso, estabelece três teses bases, as quais servem de ponto de partida para suas investigações. A primeira faz referência às semelhanças e aos pontos de contato entre as duas formas de atividade; a segunda estabelece os pontos fundamentais que os diferem; e, por fim, a terceira que tenta apontar uma relação psicológica real entre ambos.

Em relação a primeira tese, Vygotski (2012a) estabelece que tanto os signos quanto as ferramentas possuem uma função mediadora. Afinal, as ferramentas realizam a mediação na relação de trabalho entre ser humano e natureza e, por sua vez, os signos realizam a mediação entre o sujeito e a sua própria conduta. Todavia, mesmo nesta comparação, é necessário salientar que ambos não possuem o mesmo significado e importância, da mesma forma que não esgotam todas as dimensões da atividade mediadora.

A segunda tese que Vygotski (2012a) apresenta é que ambos os conceitos são divergentes na atividade mediadora que realizam por conta de suas diferentes orientações. A ferramenta se dirige para fora, sua influência ocorre sobre o objeto de sua atividade, corresponde ao meio da atividade exterior do sujeito que se orienta a modificar a natureza. Já o

signo não modifica o objeto da operação psicológica, é apenas o meio pelo qual os sujeitos se valem para organizar psicologicamente sua própria conduta, bem como a dos demais.

Por fim, a terceira tese consiste em que o domínio da natureza e o domínio da conduta estão relacionados, pois a transformação da natureza pelos sujeitos implica na transformação do próprio sujeito. Tal relação ocorre tanto no desenvolvimento ontogenético, quanto no filogenético. Sobre isso, Vygotski (2012a, p. 95, tradução nossa) comenta:

o primeiro emprego do signo significa que se ultrapassou os limites do sistema orgânico de atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e a transição para a atividade mediadora reconstrói toda a operação psíquica desde as raízes, à semelhança de como a aplicação de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e expande infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como o outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior, ou conduta superior.²¹

Em suma, os signos cumprem a função de representação psíquica da realidade, o que permite que objetos e fenômenos sejam representados em sua ausência, permitindo assim que os sujeitos possuam meios para organizarem seus próprios comportamentos. O processo de significação, portanto, não é nada mais nada menos do que a atribuição de significados a estímulos antes neutros, os quais se tornam meios auxiliares à conduta humana, a qual deixa de ser imediata e passa a ser mediada.

Compreendido o papel dos signos, torna-se possível avançar e ampliar essa discussão. Isso porque os signos podem ser qualquer estímulo-meio criado arbitrariamente pelos seres humanos que cumprem com a função de regulação do próprio comportamento, no entanto, para Vygotski (2009) a *palavra* é o signo dos signos e, portanto, a unidade de análise nuclear das investigações do desenvolvimento da conduta cultural humana (Martins, 2013).

Nesta perspectiva, a linguagem é considerada o mais relevante sistema de relação social, sendo responsável por mediar a recriação da realidade no psiquismo humano, o que permite a organização e orientação dos sujeitos na determinação de suas próprias ações. Ademais, do ponto de vista ontogenético, a linguagem é um dos meios centrais de mediação da relação entre os sujeitos, conforme explica Vygotski (2012a, p. 290), a “linguagem, por exemplo, é um desses poderosos meios de influência sobre a conduta alheia e, como é natural, o próprio homem no

²¹ Citação original: “el primer empleo del signo significa que se ha salido de los límites del sistema orgánico de actividad existente para cada función psíquica. La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de función psíquica superior, o conducta superior.”.

processo de seu desenvolvimento chega a dominar os mesmos meios que utilizavam outros para orientar seu comportamento.”²².

Ou seja, a conduta voluntária possui uma origem social, que ocorre a partir da palavra enquanto um meio essencial da relação entre sujeitos. Desse modo, a partir da internalização da palavra, torna-se possível a regulação da própria conduta. Não à toa, Vygotski (2013, p. 57) aponta que um sujeito tem consciência de si próprio, justamente, porque tem consciência dos demais e que conhece a si por meio do mesmo procedimento que conhece os outros, em suas palavras “tenho consciência de mim apenas na medida que para mim sou outro”²³.

Um ponto que chama atenção a partir desta compreensão é que a palavra compreende uma unidade viva de som e significado, unidade esta presente nos signos. Para Vygotski (2009), tais especificidades não podem ser analisadas separadamente, o som isolado perderia sua essência humana, aquilo que o diferencia dos demais sons existentes na natureza, o que, por sua vez, acarretaria que seu estudo não explicaria o que o torna dotado de certas propriedades psicológicas, ou seja, o que o faz som da fala humana. Da mesma forma, ao isolar o significado de seu aspecto sonoro o transformaria em uma mera representação, a qual viveria independente de seu veículo material. Ou seja, a palavra é dotada tanto de uma face fonética, quanto de uma face semântica (Martins, 2013).

Assim sendo, esclarece que o significado da palavra corresponde a um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento, conforme explica o autor:

o significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato do pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. (Vygotski, 2009, p. 10).

O significado compreende este caminho do pensamento à palavra e não pode ser identificado a nenhum dos dois, sendo aquilo que se encontra entre ambos (Vygotski, 2013). Vygotski (2013) realiza uma bonita metáfora, na qual compara o pensamento como se fosse uma nuvem a partir da qual a fala se desprende em gotas. O pensamento, portanto, não é algo terminado e pronto para ser expresso a partir da linguagem, ele se precipita a partir de certo trabalho do pensamento, de modo que se pode compreender que existe um movimento de construção do significado (Vygotski, 2013).

²² Citação original: “El lenguaje, por ejemplo, es uno de esos poderosos medios de influencia sobre la conducta ajena y, como es natural, el propio hombre en el proceso de su desarrollo llega a dominar los mismos medios que utilizaban otros para orientar su comportamiento.”

²³ Citação original: “Tengo consciencia de mí mismo solo en la medida que para mí soy otro”.

Neste sentido, o significado da palavra é sempre uma generalização, isso significa que não se refere apenas a um objeto isolado, único, mas sim a toda uma classe de objetos. Empreende-se, portanto, um movimento no qual o pensamento reflete a realidade, mas de modo qualitativamente diferente do que as sensações imediatas realizam, visto que apreendem seus nexos causais e suas relações para além da aparência externa, trata-se de um reflexo generalizado.

Dessa forma, o significado se encontra em movimento, de modo que sua vinculação com a palavra pode ser reforçada ou debilitada, enriquecendo-se ao se vincular com outros objetos ou se restringindo, limitando-se à sua aparência (Vigotski, 2009). Para Vigotski (2009), o próprio desenvolvimento histórico da língua mostra como se transforma a estrutura semântica dos significados das palavras e sua natureza psicológica. Em suma, no seu curso de desenvolvimento, modifica-se tanto seu conteúdo, quanto o próprio caráter da representação e generalização da realidade na palavra.

Visto isso, é possível compreender que o pensamento também é passível de desenvolvimento, indo de generalizações mais iniciais até abstrações mais complexas, tendo sua forma mais desenvolvida nos *conceitos*. Estes se configuram enquanto um sistema de generalizações, uma série de conceitos co-subordinados uns aos outros que estabelecem relações de maneira hierarquizada (Vigotski, 2009). Vigotski (2009) denomina de conceito científico²⁴ esta forma superior de generalização e entende que este apreende a realidade para além de sua manifestação externa²⁵.

Dessa forma, conclui-se que os significados das palavras se desenvolvem na ontogênese a partir das diversas vivências sociais dos sujeitos e, portanto, não são assimilados de forma acabada (Vigotski, 2009). Assim sendo, pode-se concluir que, se é por meio da palavra que os sujeitos se orientam na realidade, então, com o desenvolvimento dos significados, a relação com esta última pode se complexificar, em um movimento que vai para além de sua aparência externa em direção a essência de seus objetos e fenômenos, o que a torna cada vez mais inteligível ao sujeito.

Este movimento propicia novas possibilidades de orientação e organização ativa da própria conduta pelo sujeito. Ou seja, pode-se dizer que o enriquecimento dos significados no desenvolvimento ontogenético humano permite um maior grau de domínio dos próprios

²⁴ Por conceito científico, entende-se não apenas elaborações científicas, mas também filosóficas, artísticas, entre outras.

²⁵ Para uma melhor compreensão dos conceitos científicos indica-se a leitura do livro *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2009).

processos psicológicos e de orientação da própria atividade a partir do emprego funcional do signo como um meio através do qual se pode subordinar ao seu poder as próprias operações psicológicas.

Entretanto, um ponto essencial a ser ressaltado dentro desta compreensão é que este movimento de apreensão dos significados não ocorre de maneira mecânica, ao mesmo tempo os sujeitos os reelaboram e os imprimem um *sentido*. Em diálogo com o filósofo francês Frédéric Paulhan (1856-1931), Vigotski (2009) elucida que o significado da palavra corresponde a um núcleo com um maior grau de estabilidade, compartilhado coletivamente. Já os sentidos, vinculam-se às vivências afetivas singulares, àquilo que a palavra desperta na consciência de cada sujeito. Em famosa frase, Vigotski (2009, p.465) esclarece:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

O autor compara o significado como uma pedra no edifício do sentido. Este último, portanto, é um produto do significado, o qual se torna mais amplo, é inesgotável e inconstante (Vigotski, 2009). Não obstante, conforme explica Toassa (2020), na teoria vigotskiana, o sentido não se restringe ao campo da linguagem e da consciência individual. Na análise da autora, este possui uma faceta filosófica, em que ao mesmo tempo que o sentido é transformado pela linguagem e pela consciência, também prescinde destas.

O sentido (*smisl*) refere-se a alguma forma de conexão, um conjunto de fatos psíquicos, uma relação entre elementos do real no plano do psíquico, que realiza, pois, uma condição fundamental à consciência humana: não se coisificar ou se estagnar em si mesma, mas ser investida de destino, tendência, orientação, de um “para quê”, de um vir a ser que nos humaniza e transcende o agora. Tal orientação é determinada pelo afeto, desenvolvendo-se, no entanto, como ideia. (Toassa, 2020, p. 180).

Enfim, o sentido ressalta aquilo que é especificamente humano nos sujeitos. O que se apreende a partir disso, é que ao se constituir um campo simbólico, visto que o signo permite a representação da realidade no psiquismo, isso provoca um predomínio do sentido sobre a ação. A saber, a partir de determinado momento do desenvolvimento, o indivíduo passa a operar com os sentidos das ações (Vygotski, 2012b). Isso significa que a ação fica em segundo plano, pois anteriormente a ela ocorre a ponderação e o julgamento dos conflitos entre os motivos, das necessidades, dos interesses, dos desejos, dos valores, enfim diversos processos que envolvem a tomada de decisão. Em resumo, trata-se de uma avaliação de significados e sentidos.

Como consequência, o ato volitivo corresponde a um processo que opera por meio de representações, ou seja, significados e sentidos. A escolha é realizada por meio de signos, os quais representam, conscientemente, as opções existentes em determinado processo, sendo este o caminho para a determinação da vontade.

Mostra-se necessário esclarecer que significado e sentido são entrelaçados à vida social, uma vez que é impossível desprender o sujeito de seu contexto. No entanto, o significado é vivenciado coletivamente, enquanto o sentido é vivido de forma singular. Assim sendo, conclui-se que a palavra incorpora do contexto em que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos. Ou seja, na teoria vigotskiana, o intelecto não se encontra isolado dos demais processos psíquicos, existe uma íntima *relação afetivo-cognitiva*, de forma que a conduta também é afetada por emoções e sentimentos.

Vigotski (2009) realiza uma crítica em relação à psicologia tradicional, pois esta promovia a separação entre a parte intelectual e a parte afetivo/volitiva da consciência humana. Para o autor, esta lógica faz com que o pensamento se dissocie de toda a plenitude dinâmica da vida, ou seja, das motivações, dos interesses e dos afetos, tornando-se ensimesmado, como um epifenômeno que não se vincula ao restante da vida do sujeito. Isso provoca a incompreensão das causas do pensamento e de quais são as forças motrizes que o movimentam em tal ou qual direção. Da mesma forma, isolar os afetos inviabiliza o entendimento de como o pensamento influi sobre este aspecto da vida psíquica, de forma que isto provoca a percepção de que a conduta humana é determinada por uma força mágica.

Ou seja, existe um movimento dos afetos ao pensamento e, ao mesmo tempo, um movimento do pensamento aos afetos. A partir de tais pressupostos, torna-se possível compreender a relação que o pensamento possui com a totalidade da vida consciente.

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentam as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.” (Vigotski, 2009, p. 480).

Sendo assim, a história do indivíduo e do gênero humano são de extrema importância para a formação de sua consciência, isso porque o pensamento vem acompanhado de afetos, emoções, necessidades, motivos, que advém, justamente, das experiências concretas dos indivíduos e dos significados e sentidos atribuídos a tais experiências, portanto, de suas

vivências.

Assim, conhecer o indivíduo que pensa é fundamental. Neste processo, ao se apropriar de um significado externo socialmente estabelecido, o indivíduo recria-o em sua consciência, constituindo, portanto, um ativo conhecimento das determinações de sua conduta, o que por sua vez permite a transformação da realidade. Segundo Vigotski (2009, p. 16), “existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia.”.

Em vista disso, obtém-se a seguinte síntese: na concepção vigotskiana, a autorregulação da conduta se forma ao longo do desenvolvimento ontogenético humano, reconfigurando-se a partir das transformações das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação dos signos enquanto mediadores da relação do sujeito com a realidade social. Neste processo, a atividade humana passa a ser intencional, já que os sujeitos passam a se utilizar das representações psíquicas para sua própria orientação na realidade, ou seja, o planejamento da ação ocorre anteriormente à sua concretização, de modo a haver uma predominância dos sentidos sobre as ações.

Importante salientar que o referido processo de desenvolvimento não segue uma lógica linear, mas sim revolucionária, com avanços e retrocessos. Vigotski (2009, p. 228) expõe:

não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. O quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo. Diversas formas genéticas coexistem como coexistem na crosta terrestre os mais diversos extratos de diferentes eras geológicas.

Assim sendo, apreende-se que no psiquismo humano coexistem diferentes graus de complexidade no que se refere às funções psíquicas superiores, como consequência, o ato volitivo se baseia no mesmo princípio. Por este motivo, compreende-se que a autorregulação da conduta é instável, crescente, tampouco existe um patamar final ou uma forma absoluta de existência, tal perspectiva será aprofundada no capítulo seguinte.

Assim sendo, compreendido os princípios-base da autorregulação da conduta em Vigotski, bem como as críticas metodológicas que endereçava à psicologia experimental de sua época, torna-se possível avançar à descrição e explicação dos experimentos de livre-escolha empreendidos pelo psicólogo soviético.

1.3 As investigações sobre o desenvolvimento da conduta voluntária

Em suas investigações acerca do desenvolvimento da conduta cultural, as quais visavam desvelar os meios pelos quais as formas de comportamento superior se constituem, Vygotski (2012a) empreendeu interessantes experimentos que buscavam compreender de maneira mais particular, os processos de tomada de decisão e as formas de domínio da própria conduta pelos sujeitos.

Conforme já pontuado anteriormente, o psicólogo soviético compreendia que a utilização da sorte como um meio para a tomada de decisão, era uma transição das formas rudimentares às formas culturais de conduta. Nela, os sujeitos já possuem um papel ativo na eleição, afinal são eles mesmos que introduzem novos estímulos à situação em que se encontram. Vygotski, portanto, está tentando compreender os primórdios da livre-escolha, os processos pelos quais os seres humanos foram constituindo culturalmente formas mais desenvolvidas de autorregulação.

Aqui, novamente, a anedota do asno de Buridán se faz presente, pois afinal consiste na inspiração de Vygotski (2012a) para a criação destes experimentos. É o seu questionamento sobre como de fato reagiriam os seres humanos em uma situação mais ou menos parecida, que o leva a apreender, em um primeiro momento, relações cotidianas de tomadas de decisão e, posteriormente, criar situações artificiais que demandem a escolha, bem como mecanismos que o permitam acessar o modo como este processo ocorre.

Conforme já apresentado anteriormente, para Vygotski (2012a) o domínio da própria conduta consiste em um *traço psicológico geral*, que ocorre a partir da ajuda de diversos *meios*. Dessa forma, a fim de compreender tal fenômeno, Vygotski (2012a) aponta que aquilo que o caracteriza, ou seja, a unidade para sua análise é a *escolha*. Por este motivo estruturou três tipos de experimento: um primeiro que enfocava a atenção, o segundo enfocava a memorização mnemotécnica²⁶ e, por fim, um último experimento que verificava a livre-escolha.

Os dois primeiros tinham a intenção de verificar reações eletivas nas quais os sujeitos realizavam instruções. Toassa (2004) explica que o primeiro compreendia um experimento no qual eram organizadas taças, as quais continham nozes em algumas delas, de modo que as crianças deveriam descobrir quais as taças que continham nozes. Tratava-se, assim, de uma tarefa mediada por indicadores gestuais e verbais, em que se distinguiam nexos objetivos entre estímulos pouco diferenciados a partir da indicação dos adultos. O segundo consistia no

²⁶ Justifica-se a escolha de tal termo por ser o mesmo que aparece nas traduções do próprio Vygotski (2012a).

estabelecimento de relações por parte das crianças entre estímulos, como cavalo e carroça. Relacionava-se, portanto, a conexões prontas, as quais as crianças deveriam compreender.

No último experimento, a criança deveria eleger entre duas séries de ações, compostas por momentos agradáveis e desagradáveis. Diferente dos experimentos anteriormente realizados, nos quais era proposto que os sujeitos apenas cumprissem uma ou duas ações, Vygotski (2012a) complexificou o experimento ao aumentar o número de ações. Tal mudança não apenas complica quantitativamente o sistema de motivos em luta na escolha, mas também modifica qualitativamente o processo. Isso porque o aumento quantitativo, ao complicar o conflito entre os motivos, retarda a escolha e faz com que este processo seja observável. Além disso, modifica qualitativamente o processo, pois faz com que o motivo de uma significação se torne plurissignificativo, o que provoca uma atitude complexa frente à série concreta de ações.

Para Vygotski (2012a), o diferencial do experimento em questão diz respeito à possibilidade de criar motivos pela via experimental, já que as séries utilizadas são passíveis de modificações, ou seja, era possível mudar as situações fundamentais de escolha e observar como tais mudanças alteram este processo. Vygotski (2012a) relata que estas condições criadas pelo experimento fazem com que os indivíduos fiquem bastante indecisos, pesando os motivos, de modo que o tempo de escolha se prolonga.

Assim, nestes casos, era introduzido um novo momento, que segundo Vygotski (2012a), constituía o aspecto central do experimento. Era sugerido à criança que recorresse ao azar em sua tomada de decisão, tal sugestão ocorria de três formas: ou um dado era colocado sobre a mesa; ou a criança brincava com o dado antes do experimento; ou era perguntado à criança se ela gostaria de realizar sua escolha por meio da sorte. A partir disso a criança poderia optar ou não pelo uso da estratégia.

Vygotski (2012a) relata que, em diversos momentos, era observado que os próprios sujeitos recorrem à sorte por decisão própria. No entanto, aponta que o objetivo da pesquisa não era analisar a criatividade da criança, mas sim investigar o procedimento de escolha por meio da sorte.

O autor discorre que, a partir da variação das condições externas, foi possível observar sob quais circunstâncias as crianças recorriam à sorte, sendo elas: quando o tempo de escolha era reduzido, de modo que a criança não obtivesse tempo suficiente para o desenvolvimento de seu raciocínio e da luta entre seus motivos; quando eram dadas às crianças envelopes lacrados com uma ou duas ações das séries e a criança apenas poderia abrir após a decisão da escolha; quando os motivos não se diferenciavam, já que em nenhuma das séries constavam ações de

interesse ou os elementos atrativos e repelentes figuravam de maneira mais ou menos igual; ou, por fim, quando são muito diversificados, o que dificulta compará-los.

Pode-se notar, portanto, que o que há em comum nestes casos é o equilíbrio de motivos dos quais trata a anedota de Buridán. São motivos fortes e mais ou menos equivalentes, que produzem nos sujeitos uma “renúncia temporal à escolha, a dúvida, uma inatividade às vezes prolongada, paralisando em aparência a vontade”²⁷ (VygoVygotski, 2012a, p. 288, tradução nossa). Assim sendo, pode-se questionar: o que ocorria nos experimentos quando os sujeitos se encontravam nesta situação? Segundo Vygotski (2012a), os mesmos recorriam à sorte, ou seja, introduziam novos estímulos à situação, atribuindo a estes estímulos a força dos motivos.

Em sua compreensão, os sujeitos tomavam consciência da situação em que se encontravam e da necessidade de escolha que a eles se impunha. A partir disso, conclui que as crianças teriam domínio do próprio processo de escolha a partir do momento em que se sujeitam às suas leis. Nas palavras do próprio autor, “a lei fundamental do comportamento diz que nossa conduta está determinada pelas situações, que são os estímulos os que produzem a reação e que, portanto, a chave para dominar a conduta radica no domínio dos estímulos.” (Vygotski, 2012a, p. 289, tradução nossa). Para Vygotski (2012a), os sujeitos apenas conseguem dominar a natureza obedecendo suas leis, para isso criam estímulos visando orientar a própria conduta.

Tais estímulos correspondem aos meios auxiliares, os quais os sujeitos atribuem um novo significado, de modo que, neste processo, adquirem a força dos motivos, como o dado utilizado no experimento descrito. Para exemplificar tal situação na vida cotidiana, Vygotski (2012a) se baseia em uma análise de W. James, o qual discute a situação de um indivíduo despertando pela manhã, a saber: por um lado, o sujeito deve se levantar e por outro deseja dormir mais, assim constitui-se uma luta de motivos.

Neste caso, um ponto curioso é que a decisão tomada, recorrentemente, passa quase despercebida ao próprio indivíduo. Para Vygotski (2012a), o motivo auxiliar nem sempre se apresenta com suficiente clareza, isso porque ocorreriam três momentos que representam o ato volitivo em seu desenvolvimento: “1) Devo levantar-me (motivo); 2) Não me apetece (motivo); 3) Começa a conta: um, dois, três (motivo auxiliar) e 4) ao chegar a “três” o indivíduo levanta.”²⁸ (Vygotski, 2012a, p. 290, tradução nossa). Nota-se que nesta situação o indivíduo introduziu um motivo auxiliar que o ajudou a levantar da cama.

²⁷ Citação original: “producen la renuncia temporal a la elección, la duda, una inactividad a veces prolongada, paralizandando en apariencia la voluntad.”

²⁸ Citação original: “1) Debo levantarme (motivo); 2) No me apetece (motivo); 3) Empieza la cuenta: uno, dos, tres (motivo auxiliar) y 4) al llegar a ‘tres’ el individuo se levanta.”

Vygotski (2012a) conclui a partir disso que existe um paradoxo da vontade. Nas palavras do autor,

o estudo da intenção nos impõe uma dedução paradoxal à primeira vista: a intenção constitui um processo típico de domínio da própria conduta mediante a criação das seguintes conexões correspondentes, mas sua execução é um processo que já depende em absoluto da vontade, que é automático. O paradoxo da vontade, portanto, radica em que a vontade origina atos não volitivos.²⁹ (VYGOTSKI, 2012a, p. 291, tradução nossa).

Ou seja, o autor diferencia o ato volitivo em dois aparatos que possuem relativa independência entre si. Um primeiro que corresponde ao momento da decisão, no qual se forma um aparato funcional e um segundo momento em que se estabelece uma conexão reflexa, ou seja, uma configuração similar ao reflexo condicionado, que consiste no processo executivo. Dessa forma, para Vygotski (2012a), o paradoxo da vontade consiste em que a mesma cria um mecanismo que não atua voluntariamente.

Tal ideia se constitui em diálogo com K. Lewin, o qual a exemplifica a partir da decisão de um sujeito em deixar uma carta na caixa dos correios. Neste caso, é possível notar que a intenção de entrega da carta é formada anteriormente à ação, que apenas ocorre quando o indivíduo se depara com a primeira caixa em seu caminho. O que Lewin chama a atenção é que o mecanismo formado se rompe logo que a carta é depositada, ao ponto que as demais caixas de correios encontradas no caminho não intensificam a lembrança da ação de deixar a carta, concluindo assim que tal mecanismo não pode ser meramente comparado a um hábito ou um reflexo condicionado. A partir disso entende que a conexão entre os dois mecanismos é feita pela *necessidade*.

Outro exemplo discutido por Vygotski (2012a) diz respeito a um homem que se encontra sozinho em uma casa vazia à espera de alguém. Surge, assim, a dúvida se segue esperando ou se vai embora, o que corresponde à luta dos motivos. Ao se deparar com o horário, um dos motivos adquire força, o de ir embora. Dessa forma, decide que quando os ponteiros do relógio marcarem determinada hora, ele irá embora. Neste exemplo, o relógio adquire um novo papel funcional, já que se converteu em um motivo auxiliar (Vygotski, 2012a).

A partir destes exemplos, Vygotski (2012a) conclui que

²⁹ Citação original: “el estudio de la elección nos impone una deducción paradójica a primera vista: la intención constituye un proceso típico de dominio de la propia conducta mediante la creación de las siguientes conexiones correspondientes, pero su ejecución es un proceso que ya depende en absoluto de la voluntad, que es automático. La paradoja de la voluntad, por lo tanto, radica en que la voluntad origina actos no volitivos.”.

a imensa peculiaridade da vontade consiste em que o homem não tem poder sobre sua própria conduta, a exceção do poder que tem as coisas sobre ela. O homem, no entanto, subordina o poder das coisas sobre sua conduta, coloca-o a serviço de seus objetivos e o orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influencia assim sobre seu próprio comportamento, o subordina ao seu poder.³⁰ (Vygotski, 2012a, p. 292, tradução nossa).

Entende-se, assim, que as diversas situações nas quais os indivíduos se encontram demandam ações, o que leva Vygotski (2012a) a afirmar que a conduta do sujeito que carece de intenção tende a ficar à mercê das circunstâncias em que se encontra. Consideração esta que será importante às reflexões que empreende sobre a liberdade.

Dando sequência, a partir do fracionamento da ação volitiva explicitada por Vygotski (2012a), urge a necessidade de distinguir *estímulo* e *motivo*. O estímulo consiste em uma excitação relativamente simples que atua sobre o arco reflexo, já o motivo compreende um complexo sistema de estímulos relacionado à estrutura e formação do ato reflexo. Dessa maneira, o estímulo pode se converter em motivo em certas circunstâncias, constituindo uma complexa formação reativa, a qual se relaciona com o sistema de valoração das disposições.

Feita essa distinção, o autor conclui que na escolha volitiva são os *motivos* que estão em luta e, portanto, a luta dos motivos e a decisão dela derivada ocorrem anteriormente à situação em que é preciso atuar. Por meio de uma analogia, Vygotski (2012a) explica que

a luta avança, se desdobra e se decide antes da batalha, torna-se como um plano estratégico do mesmo idealizado pelo líder militar. Do ponto de vista psicológico se compreende muito bem que a estrutura do plano pode ser muito diferente de sua realização.³¹ (Vygotski, 2012a, 296, tradução nossa).

Um segundo ponto abordado por Vygotski (2012a) acerca desta questão refere-se a falsa noção de que apenas escolhas consideradas difíceis é que são qualificadas enquanto volitivas. Isso porque estímulos mais fortes podem converter-se em mais fracos, ou seja, uma linha de máxima resistência pode se tornar uma linha de mínima resistência e vice-versa. Tal fato que possibilita, por exemplo, que um indivíduo realize uma greve de fome a fim de defender certo princípio.

³⁰ Citação original: “la inmensa peculiaridad de la voluntad consiste en que el hombre no tiene poder sobre su propia conducta, a excepción del poder que tienen las cosas sobre ella. El hombre, sin embargo, supedita el poder de las cosas sobre su conducta, lo pone al servicio de sus objetivos y lo orienta a su modo. Con su actividad externa modifica el medio circundante e influyente así sobre su propio comportamiento, lo subordina a su poder.”

³¹ Citação original: “la lucha se adelanta, se desenvuelve y decide antes de la batalla, viene a ser como un plan estratégico de la misma previsto por el caudillo militar. Desde el punto de vista psicológico se comprende muy bien que la estructura del plan puede ser muy diferente de su realización.”

Por fim, um último ponto apresentado por Vygotski (2012a) acerca da diferenciação entre estímulo e motivo, diz respeito às suas diferentes funções do ponto de vista psicológico. Por exemplo, o dado utilizado no experimento e a caixa de correios no exemplo de Lewin não possuem o mesmo caráter, no primeiro ele realizou uma instrução determinada, enquanto no segundo ele criou sua própria instrução.

Nota-se, assim, que Vygotski (2012a) parece estar contrapondo psicólogos que até então compreendiam que o processo volitivo consistia no mecanismo executor, desconsiderando assim todo o processo de formação da intenção.

Estes psicólogos, a nosso entender, se equivocam ao considerar que o mecanismo executor é a essência do processo volitivo, ao desconsiderar o estudo do processo de formação de determinado mecanismo. É de todo evidente que o cumprimento da ação intencional lembra de maneira extraordinária a operação mnemotécnica, quer dizer, a conexão artificial condicional-associativa entre o estímulo e a reação. No entanto, o próprio processo de estabelecimento dessa conexão, se desenvolve de um modo totalmente distinto.³² (Vygotski, 2012a, p. 299, tradução nossa).

Para Vygotski (2012a), a vontade não pode ser compreendida como um processo direto, imediato. Na verdade, são os seres humanos que criam as condições para que as ações se cumpram. Introduce-se, assim, o ponto de vista ontogenético na análise da vontade, já que a mesma “se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural da criança”³³ (Vygotski, 2012a, p. 300, tradução nossa).

A partir dos experimentos relatados se apreende que seu eixo central consistia em desvelar como reações imediatas entre sujeito e objeto eram superadas a partir da constituição de novas formas de conduta, agora mediadas pela cultura. Desse modo, logrou verificar formas transicionais, as quais, ainda que se encontrem entre as formas inferiores e superiores, possibilitaram a compreensão de um processo central à conduta humana: a utilização de meios auxiliares na organização e orientação do próprio comportamento pelos seres humanos (Toassa, 2004; Vygotski, 2012a).

Neste percurso, concluiu que os sujeitos tomam consciência da necessidade de escolher e a partir disso criavam e empregavam ativamente significados a novos estímulos introduzidos por eles mesmos na relação. Em vista disso, entende-se que os sujeitos não se encontravam

³² Citação original: “Esos psicólogos, a nuestro entender, se equivocaron al considerar que el mecanismo ejecutor es la esencia del proceso volitivo, al dejar desatendido el estudio del proceso de formación de dicho mecanismo. Es del todo evidente que el cumplimiento de la acción intencional recuerda de manera extraordinaria la operación mnemotécnica, es decir, la conexión artificial condicional-asociativa entre el estímulo y la reacción. Sin embargo, el propio proceso del establecimiento de esa conexión, se desarrolla de un modo totalmente distinto.”.

³³ Citação original: “se desarrolla, es un producto del desarrollo cultural del niño”.

livres de motivos, mas sim livres para refletir, para apreender os nexos causais da situação em que se encontravam. Não se trata, portanto, de uma livre-vontade, mas sim uma livre-necessidade, ou como Vygotski (2012a) coloca, uma *necessidade gnoseológica* (Toassa, 2004; Vygotski, 2012a).

Vygotski (2012a) entendia que estes experimentos poderiam ser considerados uma espécie de “filosofia experimental”, pois forneciam base para a reflexão sobre o livre-arbítrio e a liberdade. Para o psicólogo soviético, uma das tarefas da Psicologia seria compreender as vias de formação do livre-arbítrio e o progressivo incremento da liberdade durante o desenvolvimento ontogenético, entende, assim, que esta última corresponde a um produto do desenvolvimento das formas superiores do psiquismo. Dessa forma, a livre-escolha se vincula ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo que estas atuam em conjunto, trata-se afinal de um sistema interpsíquico, que se direciona a constituição de uma estrutura superior de consciência (Toassa, 2004; Vygotski, 2012a). Por este motivo, a *tomada de consciência* se torna um elemento fundamental à análise vigotskiana da conduta voluntária, sendo este o objeto de análise do próximo item do capítulo.

1.4 Consciência

A fim de compreender o processo de tomada de consciência no ato volitivo, faz-se necessário o esclarecimento de alguns preceitos anteriores. Isso porque o próprio conceito de consciência foi se transformando ao longo do desenvolvimento teórico de Vigotski, de modo que apreender este movimento é relevante tanto para compreender o que significa a tomada de consciência neste momento de sua produção, no qual realiza os experimentos de livre-arbítrio, bem como os avanços que o autor obteve posteriormente e que se configuram enquanto novas possibilidades ao enriquecimento teórico da conduta voluntária.

Como se sabe, anteriormente ao seu texto *Significado histórico da crise na psicologia*, Vigotski tinha como uma de suas bases a reflexologia, ciência dos reflexos condicionados que imperava à época na antiga União Soviética, e é dentro destes termos que começa a sua investigação acerca da consciência (Toassa, 2006). Toassa (2006) explica que, neste período, o pensamento era compreendido como um reflexo inibido, a linguagem, fosse interna ou externa, como um comportamento e a fala como uma cadeia de perguntas e respostas, as quais eram influenciadas por outros sistemas reflexos.

Tais ideias apresentavam diversos problemas teóricos e metodológicos. Dessa forma, neste primeiro momento, Vigotski compreende a consciência como a interação de sistemas

reflexivos, concluindo que a possibilidade de desenvolver uma maior consciência das sensações e, conseqüentemente, vivenciá-las, ocorre a partir do estabelecimento de novas séries de reflexos, os quais passam, então, a constituir os sistemas (Toassa, 2006).

Apesar disso, já neste período surgem duas ideias que se perpetuam nas futuras formulações teóricas do psicólogo soviético, as proposições de estrutura e sistema, as quais foram, posteriormente, reformuladas a partir de seus avanços teóricos, metodológicos e empíricos. Além disso, também já compreende que o cérebro não possui uma formação *a priori*, mas sim que as estruturas funcionais estabelecem novas conexões neurais que se organizam sistemicamente e que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre na relação entre sujeitos, sendo posteriormente sintetizada no psiquismo individual (Toassa, 2006).

Na avaliação de Toassa (2006), estas primeiras conceituações de consciência são bastante problemáticas devido à insuficiência de aprofundamento em diversos conceitos, como a palavra, bem como pela falta de clareza em outros, como, por exemplo, quais seriam os sistemas de reflexos a que se refere.

Já em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) compreende a consciência em vinculação à educação e ao desenvolvimento psíquico infantil, especialmente, ao desenvolvimento da consciência social. Desse forma, inicia a investigação a partir do ponto de vista genético, visando compreender a ontogênese e a filogênese da conduta humana, o que revela estudos com um caráter dinâmico, ativo e dialético. Tais mudanças se devem ao fato de que a reflexologia apresentava diversos limites, o que tornava cada vez mais difícil conciliá-la com a compreensão da conduta humana a partir de seu caráter voluntário (Toassa, 2006).

Sobre o período advindo posteriormente ao *Significado histórico da crise da psicologia* (Vygotski, 2013), Toassa (2006, p. 67) sintetiza:

A sociedade, sua história e sua cultura surgem como os fundamentos ontológicos da vida humana, superando os esquemas de comportamento reflexo, criando formas especificamente humana de determinismo, com uma regulação da conduta que não poderia ser reduzida ao comportamento animal. É o momento de conquistar a consciência como objeto de estudo para a nova psicologia: Vigotski entra em seu último e decisivo momento de produção (1928-1934), em que desenvolve, com seus discípulos, os fundamentos do enfoque histórico-cultural.

Ou seja, a partir da compreensão das formas culturais de conduta, Vigotski supera o determinismo dos reflexos. Desse modo, a ressignificação da consciência no interior de sua teoria ocorreu a partir da introdução dos signos como conceito essencial ao desvelamento da relação entre sujeito e realidade. O signo, conforme já apontado anteriormente, torna possível a regulação da própria conduta, superando, assim, os reflexos condicionados que passam a

serem incorporados por formas culturais de organização da conduta. Ou seja, a partir da apreensão teórica acerca do desenvolvimento histórico-social dos seres humanos, tornou-se possível compreender que a interação no interior das relações sociais possibilita mudanças estruturais à consciência.

Assim sendo, com base em um quadro teórico monista, materialista e dialético, Vigotski compõe uma nova conceptualização de consciência, em que esta é compreendida enquanto processo e produto, e faz referência ao próprio sujeito, já que se baseia na ideia de que o sistema psíquico se realiza no ser humano, ainda que sua formação seja histórico-cultural. Ademais, a consciência é sempre consciência de algo e possui caráter semântico e sistêmico. Ao longo do desenvolvimento, consiste na própria relação da criança com o seu entorno e, futuramente, a relação do sujeito consigo mesmo (TOASSA, 2006).

Toassa (2020) ainda analisa que, nos últimos anos de vida de Vigotski, o autor compreende a consciência individual como um sistema em permanente mudança, sendo que não engloba apenas o intrapsíquico, mas que opera e integra a realidade. Dessa forma, constitui-se enquanto um sistema prático, afetivo e intelectual, o qual não pode ser desvinculado da vida social, de sua interconexão com o histórico e o cultural.

Em Vygotski (2012b), portanto, a consciência é integral, possui uma estrutura semântica e consiste em um sistema. Toassa (2006, p. 77/78) sintetiza:

a consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais. Integrando-se a novas atividades humanas, as pessoas apropriam-se das funções psíquicas superiores que as medeiam: memória, atenção, linguagem oral, sentimento, linguagem escrita etc.

Ou seja, os seres humanos estão em contato com diversas impressões da realidade, tais impressões são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, que conscientemente passam a atribuir sentidos a tais impressões, em recombina-las e regular ações, sendo que tal processo é mediado pela experiência acumulada a qual foi sintetizada na linguagem (Toassa, 2006).

Vygotski (2012b) expõe que é justamente a atividade formativa do sentido que conduz a uma determinada estrutura semântica da consciência, sendo que o sentido consiste na atitude do sujeito frente ao mundo. A consciência, portanto, estabelece a relação tanto do sujeito para/com a realidade, quanto do sujeito para/com ele próprio. Isso significa que a consciência

não é estática, encontra-se, na verdade, em desenvolvimento, em que cabem infinitas variações de graus, as quais se estabelecem a partir das vivências (Vygotski, 2012b).

Esclarecido, ainda que brevemente, este percurso, pode-se questionar: o que seria o processo de *tomada de consciência*? Em síntese, este corresponde a um processo de *compreensão*, o qual é mediado pelas funções psíquicas, sendo recorrentemente produto de um longo processo de elaboração psicológica, trata-se, portanto, da elaboração de um saber (Almeida; Abreu; Rossler, 2011; Toassa, 2006).

Baseando-se nos escritos de Vigotski, Toassa (2006) nota uma diferença entre classes de tomadas de consciência. Uma primeira corresponderia a *tomada de consciência motivacional*, a qual se vincula a situações de decisão em que os sujeitos pesam os motivos e os conflitos emocionais a ela ligados. A segunda diz respeito a *tomada de consciência de operações semióticas e conceituais*, nesta, por meio da mediação dos conceitos, tem-se a possibilidade de recriar o objeto de análise na imaginação, vinculá-lo aos demais conhecimentos já obtidos anteriormente e exprimi-lo em palavras. Trata-se, portanto, de uma transferência do plano da ação ao plano da linguagem. Neste sentido, como aponta Vigotski (2009, p. 290), “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”.

A questão é que tais classes não são fechadas, na verdade, “existem rupturas entre esses diversos níveis e formas de tomada de consciência, com um processo que se reflete dialeticamente no próprio desenvolvimento do sistema psicológico consciente” (Toassa, 2006, p. 75/76). Isso porque a consciência também se requalifica ao longo do desenvolvimento ontogenético, indo de um período inicial de maior indiferenciação até a realização de processos mais complexos, tendo como base os conceitos.

Assim sendo, entende-se que a tomada de consciência a que Vygotski (2012a) se refere nos experimentos de livre-escolha estão vinculados a primeira classe. Os processos apresentados a partir dos experimentos de livre-escolha não correspondem ainda as possibilidades de desenvolvimento da consciência caracterizadas por Vigotski a partir da apropriação dos conceitos científicos. Ainda que a linguagem medie a recriação da realidade na consciência em ambos os processos, a tomada de consciência do experimento corresponde a um nível mais prático, que se vincula a própria organização dos motivos no experimento (Toassa, 2004).

É em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem* (Vygotski, 2009), que Vigotski desenvolve uma compreensão mais elaborada, na qual tomar consciência de algo passa a ser compreendido como sua recriação na imaginação de modo a possibilitar sua expressão em palavras. Trata-se de um processo que se destaca da atividade geral da consciência, de modo

que ele mesmo se torna o objeto consciente, permitindo a apreensão dos próprios processos psíquicos por meio da generalização e sistematização, processos estes existentes nos conhecimentos científicos (Toassa, 2004).

Segundo Vigotski (2009, p. 292),

Se a tomada de consciência significa generalização, por sua vez, não significa nada senão formação de um conceito superior em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro. [...] Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos.

Deste modo, torna-se possível concluir que existe uma potencialidade ainda maior nos processos de tomada de consciência do que aqueles descritos nos experimentos de livre-escolha. Vygotski (2013) esclarece que o significado da palavra cresce na consciência, modifica todas as relações e todos os processos, sendo que o movimento contrário também é válido, visto que o próprio significado também evolui em função das transformações da consciência.

Ou seja, se a linguagem é responsável por recriar a realidade na consciência e os significados das palavras se desenvolvem, constituindo-se enquanto conceitos, então o processo de tomada de consciência adquire novas possibilidades em sua apreensão da realidade, na qual esta última torna-se cada vez mais inteligível. Este processo permite com que os sujeitos adquiram a possibilidade de *compreender* aquilo que os determina, o que, por conseguinte, os possibilita refletir sobre estas determinações e avaliar suas próprias motivações nesta relação, para assim definir suas escolhas com um grau maior de liberdade. Este consiste em um processo de determinação da própria vontade, tema do seguinte item.

1.5 Vontade

O presente item pretende elucidar à investigação qual a concepção de vontade dentro da perspectiva vigotskiana, ou seja, aclarar em que consiste e de que maneira ela se relaciona com a conduta voluntária. Trata-se, no entanto, de um conceito um tanto nebuloso em Vigotski devido à existência de poucos textos específicos sobre o assunto, ao menos dentre aqueles que se têm acesso até o momento, e, mesmo nestes, o autor promove um enfoque muito maior à análise crítica de proposições de outros pesquisadores, sem desenvolver de maneira profunda sua própria concepção. Por este motivo, suas ideias sobre a vontade se encontram, de certo modo, diluídas em sua obra, o que torna possível apreender algumas ideias centrais, as quais serão aqui apresentadas.

Inicia-se, assim, a partir da análise empreendida por Vygotski (2014), a qual compreende uma breve e esquemática introdução histórica acerca do estado das discussões científicas sobre a vontade em sua época. Para o autor, existem duas tendências nas investigações sobre o assunto, caracterizadas pelas teorias heterônoma e autônoma, nas palavras do autor:

Por teoria *heterônoma* se entende o grupo de investigações teóricas e experimentais, que tentam explicar os atos volitivos do homem, reduzindo-os a complexos processos psíquicos de caráter não volitivo, a processos associativos ou intelectuais. Qualquer teoria que trate de buscar a explicação dos atos volitivos fora da vontade, se une as teorias heterônomas. As teorias autônomas ou voluntaristas consideram que a explicação da vontade se embasa na unidade ou irreducibilidade dos processos volitivos e as sensações volitivas. Os representantes desta escola tratam de explicar a vontade partindo de leis próprias do ato volitivo em si.³⁴ (Vygotski, 2014, p. 439, tradução nossa, grifos no original).

Vygotski (2014) explica que as teorias heterônomas, associacionistas e intelectualistas são mais antigas e oferecem um interesse de caráter histórico. De maneira específica, a teoria associacionista buscava explicar o fenômeno da vontade segundo os princípios da reflexologia e da psicologia do comportamento, já as teorias intelectualistas compreendem que qualquer ação que parecer voluntária, na verdade, consiste em uma complexa combinação de processos intelectuais. Tais explicações, segundo Vygotski (2014), se caracterizam pela redução da volição em processos mais simples que se encontram fora do domínio da vontade.

Por este motivo, não conseguiam explicar como uma atividade irracional se torna racional, nem como uma ação não volitiva se torna volitiva. Para o autor, as dificuldades de tais teorias se encontravam no fato de que estas não explicavam o caráter propriamente volitivo dos atos, nem a liberdade que os sujeitos experimentam ao adotarem tal ou qual decisão (Vygotski, 2014).

Apesar disso, Vygotski (2014) não visa analisar os problemas destas teorias, mas sim aquilo que as mesmas conseguiram superar. Segundo o autor, estas foram responsáveis por fazer frente a concepções espiritualistas medievais, as quais consideravam a vontade como uma força espiritual. Ou seja, os associacionistas e intelectualistas visavam explicar e fundamentar

³⁴ Citação original: “Por teoría *heterónoma* se sobrentiende el grupo de investigaciones teóricas y experimentales, que intentan explicar los actos volitivos del hombre, reduciéndolos a complejos procesos psíquicos de carácter no volitivo, a procesos asociativos o intelectuales. Cualquier teoría que trate de buscar la explicación de los actos volitivos fuera de la voluntad, se une a las teorías heterónomas. Las teorías autónomas o voluntaristas consideran que la explicación de la voluntad se basa en la unidad e irreducibilidad de los procesos volitivos y las sensaciones volitivas. Los representantes de esta escuela tratan de explicar la voluntad partiendo de leyes propias del acto volitivo en sí”.

teoricamente “qual caminho, que causa, com base em qual determinação, pode surgir a ação volitiva, racional, livre, do homem.”³⁵ (Vygotski, 2014, p. 441, tradução nossa).

O autor também realiza uma análise acerca das teorias afetivas da vontade, as quais teriam como um de seus principais representantes Wilhelm Wundt (1832-1920). Neste caso, entende-se que o verdadeiro caminho para explicar a vontade seria o afeto, por se tratar de um estado ativo. Em outras palavras, o processo volitivo consistiria na ação externa em sua relação imediata com as sensações internas, de modo que sobre a base de tal ato afetivo surge mediante uma transformação o processo volitivo.

No tocante à teoria da vontade autônoma, Vygotski (2014) avalia que a explicação para a vontade não passa pelo intelecto ou pelo afeto, mas sim pela própria vontade. Conforme expõe, seus representantes compreendiam que a vontade era regida por um princípio sobre-humano, a qual subordina as forças humanas, orientando-as a determinados fins, independentemente da razão.

Vygotski (2014) ainda analisou brevemente as teorias de James, Koffka e Lewin. Sobre o primeiro, avalia que o autor buscou retirar de sua teoria explicações espiritualistas e metafísicas em seus distintos objetos de estudo, exceto na vontade. Sobre este aspecto, explica que James baseou sua teoria da vontade na palavra “Fiat”, palavra utilizada por Deus no momento da criação do mundo e que significa “faça-se!”, seria como se em cada ato volitivo estivesse presente uma partícula de força volitiva.

Para James, os atos volitivos seriam como a luta entre Davi e Golias, na qual a vitória de Davi conta com a ajuda divina, caminhando, portanto, para uma explicação espiritual. Um exemplo de comportamento voluntário utilizado por James diz respeito a um paciente que se encontra em uma mesa de operações, e que apesar das dores sentidas, ainda assim permanece tranquilo e deixa que o médico dê continuidade ao seu trabalho (Vygotski, 2014).

Sobre a teoria de Koffka, Vygotski (2014) indica que o autor buscou separar os atos intelectuais dos volitivos e sobre Lewin, aponta que tentou demonstrar que as atividades afetivas e volitivas compartilhavam fundamentalmente o mesmo embasamento, posteriormente descobrindo que tal fato é inverídico.

Em síntese, Vygotski (2014) pontua como as teorias voluntárias se polarizam em dois tipos, uma na qual a vontade é compreendida como uma força universal encarnada em um sujeito e outras que a consideram como um princípio espiritual. Com isso, afirma haver um ponto em comum em ambas, pois compreendem a vontade como algo primário, cindida do

³⁵ Citação original: “qué camino, qué causa, en base a qué determinación, puede surgir la acción volitiva, racional, libre, del hombre.”.

restante dos processos da psique humana e que, portanto, não admite uma explicação causal (Vygotski, 2014).

Dessa maneira, uma das principais dificuldades na compreensão do processo volitivo estaria em explicá-lo enquanto um conceito científico, nas palavras do autor:

A principal dificuldade, o principal enigma, consiste, por um lado, em explicar o curso determinado, causal, condicionado, o curso natural, por assim dizer, do processo volitivo, em dar um conceito científico a este processo, sem recorrer a uma explicação religiosa, e por outro, utilizando semelhante enfoque científico para explicar o processo volitivo, conservar na vontade o que é próprio dela, precisamente o que se costuma denominar voluntariedade, arbitrariedade do ato volitivo, quer dizer, aquele, que em certas condições converte a ação determinada, causal, condicionada do indivíduo em ação livre.³⁶ (Vygotski, 2014, p. 444, tradução nossa).

Portanto, o autor em questão destaca a dificuldade que havia em sua época nas investigações científicas sobre a vontade e como muitas teorias criadas se embasavam em perspectivas idealistas acerca deste objeto. Por este motivo, visualizava a necessidade de uma nova compreensão, a qual a apreendesse em sua materialidade e historicidade.

Sem embargo, um ponto relevante a ser assinalado é que o próprio conceito de vontade foi sofrendo transformações ao longo do desenvolvimento teórico de Vigotski. Segundo Oliveira (2019), inicialmente, o psicólogo soviético compreendia a vontade a partir de sua relação com a consciência humana, visto que o ato volitivo é reconhecido como tal apenas quando a escolha é realizada conscientemente. Em um segundo momento, concebe que os processos psíquicos podem ser controlados pelos atos volitivos. Por fim, salienta a relevância da linguagem e do desenvolvimento dos conceitos para a vontade, enfatizando esta relação como central ao domínio da própria conduta.

De maneira mais pormenorizada, a primeira formulação se vincula a ideia de que a conduta humana corresponde a uma experiência histórica e social, a qual se concretiza a partir de uma constante luta entre estímulos que ocorre na consciência e que ocasiona em determinada ação, sendo esta, por sua vez, direcionada a partir da influência da vontade do sujeito. Dessa forma, tem-se que é a partir desta interação entre a consciência e a vontade que o indivíduo domina seu próprio comportamento (Oliveira, 2019).

Na segunda fase, Oliveira (2019) aponta que a vontade se encontra intimamente vinculada aos processo de tomada de decisão e ao domínio da própria conduta. Nesta

³⁶ Citação original: “La principal dificultad, el principal, enigma consiste, por un lado, en explicar el curso determinado, causal, condicionado, el curso natural, por decirlo así, del proceso volitivo, acostumbra a denominar voluntariedad, arbitrariedad del acto volitivo, es decir, aquello, que en ciertas condiciones convierte la acción determinada, causal, condicionada del individuo, en acción libre.”

perspectiva, apreende-se que um ato de vontade não é totalmente livre, pois se encontra intimamente vinculado ao contexto em que o sujeito se encontra, a sua história de vida, bem como aos motivos formados a partir de suas vivências.

A última fase corresponde aos avanços teóricos realizados a partir do desvelamento sobre as transformações que os conceitos provocam no psiquismo humano, bem como do papel da linguagem. Neste sentido, ambos se tornam meios que possibilitam a realização do ato volitivo pelo papel que assumem enquanto instrumento psicológico no processo de determinação da própria conduta e da conduta alheia (Oliveira, 2019).

Vygotski (2012b) explica que o domínio da própria conduta pressupõe, como premissa, o reflexo na consciência, ou então, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas. Em diálogo com Janet, expõe que existe uma metamorfose da linguagem em vontade e que, na verdade, aquilo que se costuma denominar vontade é a conduta verbal. Conclui, a partir disso, que não há vontade sem linguagem, sendo que esta última pode estar contida na ação volitiva de maneira oculta ou manifesta.

Assim sendo, a linguagem é a primeira forma social de conduta, sendo que a vontade não pode ser outra coisa que a transformação da linguagem em ação, seja executada pelo outro ou por si. Com isso, conclui que a subordinação da conduta ao próprio poder do sujeito tem como premissa a tomada de consciência das ações, vincula-se, portanto, a autoconsciência.

Já Toassa (2006) esclarece que a vontade não é uma função psíquica, mas consiste no próprio comando das diferentes funções e no estabelecimento de intenções concretas, correspondendo ao elemento teleológico das mesmas. Por este motivo, a formação do ato volitivo está vinculado à consciência, visto que Vigotski indica que este é composto por dois momentos: um primeiro vinculado à decisão, no qual a consciência reflete por meio de signos os motivos vinculados à escolha, avaliando-os e sobrepesando-os; e um segundo momento, que seria a execução do ato definido anteriormente.

De maneira geral, entende-se que a vontade é compreendida como a responsável pelo domínio do próprio comportamento. Ou seja, quando os seres humanos se encontram em um processo decisório que demanda a escolha, tais escolhas envolvem comumente processos conflitantes, dessa forma os sujeitos apoiam-se em motivos auxiliares criados por eles mesmos que ajudam nesta tomada de decisão. Assim, é nesta tomada de decisão que tem origem a vontade de agir, que conduz o sujeito ao seu objetivo (Ibiapina; Monteiro, 2022).

Além disso, Vygotski (2014) ainda salienta a necessidade de compreender a vontade a partir de seu desenvolvimento na ontogênese infantil, sendo necessário determinar os estágios

ou graus específicos pelos quais a mesma se desenvolve em cada idade. Aponta, assim, que o seu grau de desenvolvimento se dá em função da atividade coletiva da criança e questiona:

Em que medida as formas primitivas da atividade volitiva infantil representam o emprego por parte da própria criança em relação a si mesmo dos procedimentos que os adultos utilizam para/com ele? Em que medida o comportamento volitivo da criança se manifesta como uma força peculiar de seu comportamento social em relação a si mesmo?³⁷ (Vygotski, 2014, p. 448, tradução nossa).

Toassa (2004) explica que a origem da vontade se dá a partir do domínio externo do comportamento, por ser a partir da palavra que uma pessoa consegue controlar, ainda que parcialmente, o comportamento da outra. Dessa forma, o domínio do próprio comportamento seria a internalização da influência estimuladora da palavra.

Por último, para finalizar a discussão sobre o conceito apresenta-se o trabalho de Ibiapina e Monteiro (2022), o qual sintetiza o resultado de uma revisão de literatura acerca das compreensões da vontade no contexto brasileiro da educação e da educação matemática tendo como base os trabalhos de Vigotski. Como resultado, obteve-se a conclusão de que existem poucas pesquisas dentro da perspectiva vigotskiana que conceituam a vontade, logo ainda há espaço para o desenvolvimento de reflexões sobre o tema.

Para além disso, também concluíram que a vontade é recorrentemente associada a outros termos, adquirindo, assim, outros significados, como o interesse, o desejo e, até mesmo, para expressar conforto. Ou seja, a palavra vontade se encontrava nos artigos, no entanto, em sua grande parte, não eram utilizadas enquanto um conceito científico, mas sim de maneira informal para descrever algo. Apesar disso, os autores afirmam que alguns poucos trabalhos apresentavam de fato uma conceptualização, sendo que nestes a vontade encontrava-se vinculada a processos como a tomada de consciência e a autorregulação da conduta (Ibiapina; Monteiro, 2022). Nota-se, assim, como atualmente existe certa imprecisão conceitual sobre a vontade, em que esta é utilizada recorrentemente no senso comum, avalia-se assim a necessidade de que este tema seja mais explorado no contexto brasileiro.

1.6 Escolha

³⁷ Citação original: “¿En qué medida las formas primitivas de la actividad volitiva infantil representan el empleo por parte del propio niño respecto a sí mismo de los procedimientos que utiliza el adulto respecto a él? ¿En qué medida el comportamiento volitivo del niño se manifiesta como una forma peculiar de su comportamiento social respecto a sí mismo?”.

Conforme já explicitado anteriormente, a escolha consiste em um processo central à análise do desenvolvimento da voluntariedade da conduta. Por este motivo, avalia-se que este item deve esclarecer dois pontos, o que é uma escolha e o que a medeia. Para isso, retomar-se-á alguns pontos já comentados, que serão apresentados agora de maneira sistemática, bem como será introduzida uma nova discussão: o desenvolvimento dos valores.

Para Vygotski (2012a), a escolha é a forma mais típica da conduta volitiva. Visando analisar como os sujeitos regulavam a sua própria conduta em uma situação de indecisão, na qual os motivos se encontravam equilibrados, elaborou um experimento que demandava aquilo que mais caracterizava este processo: a *escolha*. O psicólogo soviético, portanto, criou artificialmente situações que necessitavam da tomada de decisão, o que o permitiu verificar de que modo este processo ocorre.

Em suma, o que se apreendeu sobre a escolha até o momento foi que no ato volitivo, o sentido se sobrepõe à ação. Isso decorre do fato de que a tomada de decisão se realiza por meio da avaliação e ponderação de representações, significados e sentidos, que estão ligados à situação vivenciada pelo sujeito. Desse modo, entende-se que a escolha se vincula a determinação das ações anteriormente à sua concreção.

Neste processo, os motivos são fundamentais, pois, segundo explica Vygotski (2012a), estes, muitas vezes, são contraditórios, direcionam-se a sentidos opostos, o que pode levar à indecisão, uma situação conflitiva ao sujeito que a vivência. Isso decorre do fato de serem plurissignificados, de modo que possuem distintas forças na vida do sujeito, além de também passarem por processos de transformação, nos quais podem se tornar mais débeis ou mais fortes no interior do processo volitivo. Além disso, os sujeitos também podem criar novos motivos auxiliares, que os ajudem na tomada de decisão, como, por exemplo, Pierre Bezújov quando se utiliza do jogo de solitária. Dessa forma, a partir da tomada de decisão define-se a vontade, que conduzirá o sujeito em suas ações.

Feita esta síntese, avalia-se a relevância de abarcar também a íntima relação que a escolha possui com os valores, a moral e a ética. Para isso, antes de expor o nexo entre ambas, mostra-se necessário explicar em que consistem estes conceitos. De maneira geral, os valores são elementos da valoração. Ou seja, vinculam-se a atribuição de qualidades e, dessa forma, constituem-se como base para atos morais e para a reflexão ética, são unidades da moral (Mesquita, 2018).

No entanto, os valores não correspondem a entidades metafísicas universais, não são, portanto, absolutos, eternos e transcendentais. São construções históricas singulares que se constituem a partir da sociabilidade humana, sendo portanto eminentemente sociais. Neste

sentido, são responsáveis pela atribuição de qualidades a objetos e fenômenos que, por sua vez, retroagem sobre os seres humanos. Em suma, os sujeitos valoram um mundo valorado (Mesquita, 2018).

Os valores, portanto, expressam os posicionamentos dos sujeitos frente a realidade e realizam a mediação de como esta afeta o sujeito. Por este motivo, os valores não apenas possuem uma natureza intelectual, mas também sensível, afetiva (Mesquita, Batista, Silva, 2019).

Este dado leva Mesquita (2018) a postular que os valores se constituem devido à atividade psíquica interfuncional, definindo que os mesmos se desenvolvem na ontogênese a partir da atividade valorativa. Tal atividade pressupõe que o pensamento se coloque na situação real vivenciada pelo sujeito, a qual se encontra mediada por processos afetivos, isso porque o pensamento nunca se encontra em uma relação de afastamento total da realidade, de isolamento, ou seja, um afastamento analítico ideal.

Em síntese, um pensamento voltado exclusivamente a um objeto se amplia quando dialoga com a posição real de quem pensa. Desse diálogo emerge a valoração, que está para além da compreensão intelectual, é a qualificação do compreendido e o posicionamento frente a ele. Mesmo dependendo do pensamento, o posicionamento e a qualificação não são puramente intelectuais, mas uma *síntese afetivo-cognitiva*. É impossível valorar sem sentir as consequências afetivas do valor. O valor existe, portanto, por meio de uma complexa atividade psíquica, que envolve muitas funções, mas que tem como protagonistas pensamento e emoção (Mesquita, 2018, p. 70, grifo nosso).

Dessa forma, aponta que a constituição psíquica dos valores corresponde ao produto da atividade interfuncional e, portanto, como unidade dos processos intelectivos e afetivos. Em suma, o valor e a valoração correspondem a “aspectos vivos da existência humana, sempre uma forma de relação social.” (Mesquita, 2018, p. 50). Visto isso, o ponto central que interessa à presente pesquisa é o fato de que os valores são responsáveis pela mediação das escolhas, portanto, possuem uma relação íntima com a volição e o arbítrio.

De maneira geral, as alternativas colocadas aos seres humanos possuem determinadas possibilidades e parâmetros, as quais são avaliadas e valoradas pelos sujeitos, tornando-se assim uma mediação às escolhas conscientes realizadas e ao processo de constituição da intencionalidade. Isso porque se trata de um processo de avaliação, de atribuição de qualidades, que se tornam parâmetros de alternativa, as quais regulam as escolhas dos indivíduos.

Há, portanto, uma proximidade muito íntima entre a escolha e a valoração, a qual se vincula a capacidade de pensar, sentir e julgar (Mesquita, 2018). A análise desta relação demanda a compreensão de dependência entre tais processos, ou seja, não ocorre de maneira

isolada, mas sim em suas contradições próprias, o que engloba inclusive processos conflituos, de lutas e superações.

Tal relação ocorre a partir de uma forma mútua de vinculação entre intelecto e afeto, na qual sucede uma “intelectualização” dos afetos e uma “afetivização” do intelecto. Por tal característica, Mesquita (2018) aponta que o processo de valoração se encontra também na base do nascimento dos sentidos.

Conforme já discutido anteriormente, os sentidos correspondem a um importante fenômeno da vida psíquica que cria a parcialidade da consciência humana. Enquanto os significados são supra-individuais e compartilhados socialmente, os sentidos se vinculam à relação entre a realidade e a própria vida do sujeito, abarcando as questões emocionais envolvidas neste processo, os motivos, as necessidades etc. (Mesquita, 2018).

Para Mesquita (2018), os sentidos possuem um caráter afetivo-cognitivo, já que são compostos tanto por significados, quanto por processos emocionais. Com esta formulação, aponta como a valoração ocorre em um nível propriamente emocional e com relativa independência da vontade do indivíduo. Consequentemente trata-se de um fenômeno que não é totalmente consciente.

A tese central do autor, qual seja a de que a valoração se desenvolve na ontogênese e possui instâncias emocionais e intelectuais, mostra-se relevante ao presente trabalho, visto que os valores realizam a mediação das escolhas. De modo que, se tal processo não ocorre de maneira inteiramente voluntária e consciente, torna-se possível concluir que o processo decisório se baseia no mesmo princípio, ademais também passa por transformações e requalificações ao longo do desenvolvimento, ou seja, possui em si a potencialidade de adquirir graus mais elevados de consciência.

A valoração e o desenvolvimento de instâncias éticas, inclusive, seguem uma periodização, a qual vincula-se às transformações que ocorrem na estrutura geral da consciência dos sujeitos (Mesquita, 2018). Basicamente, a valoração também acompanha a dinâmica do desenvolvimento psíquico, de forma que a cada idade se constituem traços específicos, que se transformam qualitativamente. Dessa maneira, a partir do desenvolvimento do pensamento e a apropriação de conceitos, fica claro que os valores transformam-se, adquirindo a possibilidade de tornarem-se cada vez mais lógicos, ou seja, tornando o processo decisório cada vez mais intelectualizado também.

Um dos aspectos mais importantes destas proposições diz respeito ao esclarecimento de que a escolha decorre de um processo cognitivo-afetivo e não é totalmente voluntária. Os sujeitos, nas distintas situações em que se encontram, possuem diferentes graus de

inteligibilidade da realidade, daquilo que os determina e, conseqüentemente, distintos graus de tomada de consciência. Além disso, também se vinculam afetivamente de diversas maneiras a estas situações, o que, por sua vez, também se torna uma determinação nas tomadas de decisões. Por fim, salienta-se que os seres humanos, ao nascerem, já encontram um mundo previamente valorado, de forma que seus próprios valores foram formados em relação a estes historicamente constituídos, como consequência, as escolhas dos sujeitos advém da íntima relação que desenvolveram ontogeneticamente com as criações humanas. No entanto, as pessoas não apenas se apropriam daquilo que foi formulado anteriormente a eles, mas, a partir deste esteio, imaginam e criam novos significados e sentidos, ou seja, têm a possibilidade de imaginar e criar novas ideias, afetos, valores, sendo este o tema explorado no item seguinte.³⁸

1.7 Imaginação e atividade criativa

Por fim, elucida-se sobre um último aspecto estreitamente vinculado ao desenvolvimento da conduta voluntária: a imaginação e a atividade criativa. Segundo o próprio Vygotski (2014, p. 438) esclarece:

a conexão interna existente entre a imaginação e o pensamento realista se complementa com um novo problema, estreitamente ligado ao da vontade ou da liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana. As possibilidades de atuar com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas a imaginação, isto é, a tão peculiar disposição da consciência em relação a realidade, que surge graças a atividade da imaginação.”³⁹.

Sem embargo, antes de adentrar na relação de ambos processos, entende-se como necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre a concepção vigotskiana de imaginação e criação.

Para Vygotski (2014), os seres humanos não se restringem à reprodução das impressões de sua própria experiência pessoal com a realidade. Estes, na verdade, possuem a capacidade de conceber fatos da vida humana em tempos passados, bem como de realizar projeções do

³⁸ Avalia-se a necessidade de maior desenvolvimento teórico sobre as escolhas, especialmente, em relação às suas diversas mediações. Um destes pontos que chama a atenção são os motivos, que não foram altamente explorados por Vygotski, mas sim por outros pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural. Esta discussão, no entanto, foge dos limites da tese, por este motivo, indica-se a leitura de Leontiev (1978).

³⁹ Citação original: “la conexión interna existente entre la imaginación y el pensamiento realista se complementa con un nuevo problema, estrechamente ligado al de la voluntad o la libertad en la actividad del hombre, en la actividad de consciencia humana. Las posibilidades de actuar con libertad, que surgen en la consciencia del hombre, están estrechísimamente ligadas a la imaginación, es decir, a tan peculiar disposición de la consciencia respecto a la realidad, que surge gracias a la actividad de la imaginación.”

futuro. Isso significa que realizam outro tipo de atividade que os permite imaginar e criar.

De maneira geral, a imaginação compreende a faculdade do psiquismo humano, a qual realiza elucubrações mentais, ou seja, consiste em um trabalho da consciência que se realiza por meio das representações psíquicas. Assim sendo, não apenas repete as impressões isoladas que foram previamente acumuladas a partir das mesmas combinações e formas, pelo contrário, a imaginação constrói novas séries a partir dos elementos da realidade e das criações humanas pregressas (Vigotski, 2014).

Da mesma forma, a atividade criativa corresponde a atividade humana que cria algo novo, podendo ser uma representação de um objeto, uma construção subjetiva ou, até mesmo, sentimentos característicos do ser humano. Vigotski (2014) alerta que as criações humanas são coletivas, de modo a abranger todos os pequenos acréscimos insignificantes de produções individuais, compreendendo, portanto, um grande acúmulo de criações anônimas concebidas ao longo da história humana. Para além disso, também expõe que, recorrentemente, aquilo que se entende como criação é o produto de um longo processo gestado e desenvolvido internamente.

Assim, é por meio da imaginação e da criatividade que os seres humanos se tornam capazes de criarem e modificarem seu presente, bem como de planejarem e se orientarem ao futuro (Vigotski, 2014). A imaginação, portanto, cumpre um papel extremamente relevante aos seres humanos, visto que se constitui enquanto um meio para a ampliação da experiência humana, permitindo que os sujeitos ultrapassem suas experiências pessoais e, conseqüentemente, possibilitando que se relacionem com a experiência histórica e social da humanidade. Por este motivo, Vigotski (2014) a compreende como uma condição necessária à atividade intelectual humana.

Para o psicólogo soviético, é impossível conhecer a realidade sem certo elemento de imaginação, isso porque é necessário apartar-se dela para poder desvelá-la. Conforme explica, junto das apreensões cognitivas da realidade, também são criadas imagens, as quais são produto da imaginação. Estas consistem em imagens que não se encontram prontas e disponíveis de maneira imediata na realidade circundante. Existe, portanto, uma complexa relação entre pensamento e imaginação em suas formas superiores de desenvolvimento, em que a cada passo na conquista de uma compreensão mais profunda das determinações da realidade, simultaneamente os sujeitos se libertam de formas mais primitivas de conhecimento com as quais estabeleciam uma relação até então. Isto é, toda penetração mais profunda na realidade demanda uma relação mais livre da consciência em relação aos seus elementos, um distanciamento de seus aspectos aparentes dados de maneira imediata à percepção,

direcionando-se assim a processos mais complexos, a partir dos quais a cognição da realidade se enriquece (Vygotski, 2014). Desse modo, a partir da formação dos conceitos, a imaginação também adquire novas possibilidades ao seu desenvolvimento, estabelecendo conexões e relações mais complexas entre os elementos da realidade (Vygotski, 2014).

Tal processo é requalificado a partir do desenvolvimento da linguagem, dado que esta traz em si a possibilidade de representação dos fenômenos e objetos sem a necessidade de um contato contíguo com os mesmos. Extrapola, portanto, os limites das impressões imediatas. Além disso, também permite que os sujeitos explorem novas combinações de ideias, as quais não precisam corresponder com exatidão à realidade (Vygotski, 2014).

Em vista disso, se a imaginação se constitui a partir dos elementos do real e pelas criações humanas pregressas, então Vigotski (2014, p. 12) conclui que:

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação.

A partir disso, conclui que quanto mais ampla e significativa as vivências dos sujeitos com as criações humanas, constituem-se bases mais sólidas para o desenvolvimento da atividade criativa. Desse modo, quanto mais o sujeito aprende, vê, ouve e estabelece relações com os elementos da realidade, então, potencialmente mais desenvolvida será sua atividade imaginativa e criativa (Vigotski, 2014).

Outro aspecto relevante à teoria vigotskiana sobre a imaginação e a criatividade é que, novamente, o autor não realiza uma separação entre os aspectos intelectuais e afetivos. Conforme apontado anteriormente, a imaginação corresponde às elucubrações realizadas a partir das representações psíquicas, que criam o novo, assim sendo, tais representações são também compostas por elementos afetivos.

Vigotski (2014, p. 18) explica: “tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta”. Ao serem materializados, estes afetos realizam o movimento inverso, no qual retornam à realidade, mas incorporam em si a capacidade de transformar esta última, constituindo, assim, um ciclo de atividade criativa da imaginação humana. Assim sendo, tanto o aspecto intelectual quanto o emocional são necessários ao ato criativo, segundo Vigotski (2014, p. 20) “o sentimento e o pensamento movem a criatividade humana.”

A partir destes pressupostos, pode-se concluir que diferente dos experimentos de livre-escolha realizados por Vygotski (2012a), na vida concreta, o indivíduo é capaz de modificar as condições que determinam sua conduta, criando novas soluções. Conforme exposto anteriormente, a realidade não é transposta imediatamente à consciência, o indivíduo reflete-a ativamente, produzindo assim uma nova versão, singularmente criada. Ou seja, na teoria vigotskiana, por meio do desenvolvimento da linguagem, torna-se possível aos sujeitos representarem a realidade, processo que constitui um impulso à imaginação (Toassa, 2004).

Por conseguinte, a possibilidade de agir com maior liberdade está intimamente ligada a imaginação, vincula-se a esta profunda penetração da consciência na realidade, uma forma de afastamento de seus aspectos aparentes, do que é dado imediatamente, que permite ultrapassar seus limites e criar novas formas, novas possibilidades. Quanto mais o pensamento se afasta da aparência do objeto ou fenômeno da realidade e aproxima-se de sua essência, maior é a exigência de uma atitude livre de sua consciência, de modo que a cognição da realidade torne-se cada vez mais elevada. Dessa forma, o autor postula que existe uma relação entre o pensamento e a imaginação, que, por sua vez, relacionam-se às possibilidades do agir com liberdade.

Assim sendo, para que o ser humano modifique a realidade de acordo com suas necessidades e vontades, torna-se necessário que a consciência do mesmo tenha uma atividade livre suficiente que o permita distinguir a realidade aparente por meio de processos cognitivos e, a partir disso, imaginar e criar novas possibilidades.

Capítulo 2: O desenvolvimento ontogenético da voluntariedade da conduta

As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.

(Guimarães Rosa)

O presente capítulo pretende realizar uma análise acerca do desenvolvimento ontogenético da voluntariedade da conduta. Segundo Vigotski (2009, p. 96), uma das tarefas da Psicologia seria “revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil, ou, usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil.” Com isso o autor aponta a necessidade de compreensão da ontogênese humana em seu movimento próprio. Dessa maneira, a partir desta mesma lógica, visualiza-se como necessidade do presente trabalho compreender as transformações da voluntariedade da conduta no desenvolvimento humano a partir das mudanças qualitativas que ocorrem a cada etapa.

Antes de adentrar no desenvolvimento ontogenético da conduta voluntária, apresentam-se alguns preceitos gerais sobre a concepção vigotskiana de desenvolvimento humano, finalizando tal apresentação com algumas conclusões ao desenvolvimento geral da voluntariedade. Em seguida, dispõe-se da periodização própria de Vigotski, abarcando períodos estáveis e de crises, que vão desde o pós-natal até a adolescência.

2.1 Fundamentos gerais do desenvolvimento humano em Vigotski

Viver é um rasgar-se e remendar-se.

(Guimarães Rosa)

Como é característico da investigação teórica de Vigotski, a fim de discutir suas próprias ideias e proposições ao desenvolvimento infantil, o psicólogo soviético inicia sua análise realizando um panorama das concepções em voga em sua época. Segundo ele, as bases teóricas para a periodização podiam ser divididas em três grupos.

Um primeiro grupo buscava escalonar o desenvolvimento infantil a partir de outros processos, os quais se relacionavam de alguma maneira com aquele. Como, por exemplo, teorias que equivaliam à ontogênese com a filogênese, estabelecendo um paralelismo entre o desenvolvimento da humanidade e da criança e dividindo os períodos da infância de acordo com as etapas da história humana (Vygotski, 2012b).

O segundo grupo realizava uma classificação a partir de um indício externo do desenvolvimento infantil, sendo que os critérios para a escolha de tal indício seriam: ser

objetivo, ser um indicativo para determinar o desenvolvimento da criança e ser facilmente acessível por meio da observação. Como exemplo, Vygotski (2012b) cita a dentição, o desenvolvimento sexual etc. No entanto, alerta três problemas em tais teorias: primeiro, que apesar de propor critérios objetivos, o resultado desta classificação era subjetivo dada a arbitrariedade da escolha; o segundo problema consistiria na utilização de um único critério para toda a periodização, sendo que, na verdade, este poderia sofrer alterações em seu significado, valor e importância ao longo do desenvolvimento; por fim, a terceira falha consistiria em que esta teoria se fixa à mera análise de índices externos e não na essência interna do processo de desenvolvimento (Vygotski, 2012b).

Este último ponto levantado pelo autor chama a atenção devido a uma primeira tese formulada à sua própria teoria, qual seja: a de que no desenvolvimento ontogenético humano a manifestação externa e a essência interna dos processos não são coincidentes. Em outras palavras, para Vygotski (2012b), a investigação do desenvolvimento humano deveria se basear na busca daquilo que se oculta por trás das manifestações externas, daquilo que as condicionam, visando apreender seu próprio processo a partir de suas leis internas.

Por fim, o terceiro grupo estabelecia como objetivo identificar as peculiaridades essenciais do próprio desenvolvimento infantil. No entanto, ainda que com uma boa intenção, tais teorias não apreendiam adequadamente o desenvolvimento humano por questões metodológicas. Tratavam-se de concepções dualistas e antidialéticas, as quais consideravam o desenvolvimento infantil um processo único de autodesenvolvimento (Vygotski, 2012b).

Tendo isso em vista, Vygotski (2012b) aponta que, de maneira geral, as teorias do desenvolvimento infantil podem ser reduzidas a duas concepções fundamentais. Uma primeira, que compreende o desenvolvimento como uma realização e combinação de capacidades inatas do sujeito; e uma segunda, que entende o desenvolvimento enquanto a formação do novo, uma formação contínua, de automovimento, sendo esta última relevante à compreensão dialética deste processo.

Vygotski (2012b), entretanto, alerta que esta segunda concepção pode se basear tanto em uma concepção idealista, quanto materialista. A primeira, baseando-se em uma ideia de um autodesenvolvimento, dirigido por um impulso autônomo interno orientado a um fim. E a segunda, caracterizada pela unidade do material com o psíquico, do social e do pessoal. A partir de tal análise, conclui que a periodização deve se estruturar a partir das mudanças internas do próprio desenvolvimento, são apenas as reviravoltas de seu curso que proporcionam uma base sólida para a determinação dos principais períodos, os quais o autor denomina de *idade*. Dessa forma, o critério para distinguir cada uma das idades seriam as novas formações do psiquismo

(ou neoformações) a partir das quais se pode determinar o que há de novo a cada período.

Nas palavras de Vygotski (2012b, p. 254/255, tradução nossa), neoformações consistem no

novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.⁴⁰

As neoformações, portanto, são uma consequência do desenvolvimento e não uma premissa. No entanto, apenas sua formulação não é suficiente para explicar a periodização do desenvolvimento infantil. Vygotski (2012b) pontua a necessidade de analisar sua dinâmica própria e a dinâmica de transição de uma idade a outra. Tais transições podem ser violentas, mas também graduais e lentas.

Em vista disso, Vygotski (2012b) propõe que as idades do desenvolvimento infantil seriam delimitadas entre si, composto por períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o curso de desenvolvimento é lento, ocorrendo de forma quase imperceptível. Tratam-se de mudanças “moleculares” que ocorrem durante um período mais longo. Tais transformações apenas são notáveis com o fim deste período de desenvolvimento latente, que culmina em uma repentina formação qualitativamente nova.

Dessa forma, comparando a criança no início e ao final de um período estável é possível notar que ocorreram mudanças microscópicas ao longo do tempo, isso porque o desenvolvimento é interno, ocorre por via subterrânea. Sequencialmente a uma idade estável, surgem períodos de crise, nos quais ocorrem mudanças e rupturas bruscas na personalidade da criança. Trata-se de um curto espaço de tempo, em que a criança se transforma em sua totalidade, conforme aponta Vygotski (2012b) estes períodos lembram acontecimentos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças, quanto pelo seu significado.

O começo e o final da crise são indefinidos, ela se inicia de maneira imperceptível e é difícil determinar seu fim. Também é típico haver um momento mais agudo, o que a torna distinta das etapas estáveis do desenvolvimento infantil. Todavia, é válido ressaltar que cada criança vivencia o período crítico de maneira distinta, afinal suas vivências estão relacionadas às relações concretas de vida nas quais se encontra. Ainda assim, Vygotski (2012b) deixa claro

⁴⁰ Citação original: “nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.”

que a existência de períodos críticos no desenvolvimento humano não está meramente vinculada a condições adversas de existência. Para o autor, as condições concretas, de fato, determinam a forma de manifestação da crise, não obstante, o que apreende em suas investigações é a existência de uma lógica interna do próprio processo de desenvolvimento, que provoca a necessidade dos períodos críticos na vida da criança.

Outra característica do período crítico diz respeito a índole negativa do desenvolvimento. Segundo o autor, é como se este período fosse mais destrutivo do que criativo. Ou seja, destacam-se processos de extinção, decomposição e desintegração do que havia sido formado anteriormente e caracterizava a criança até então (Vygotski 2012b).

A criança perde o que conquistou antes de adquirir algo novo. O advento da idade crítica não se distingue pelo aparecimento de novos interesses, novas aspirações, novas formas de atividade, novas formas de vida interior. Quando a criança entra em períodos de crise, distingue-se antes por traços contrários: perde os interesses que ontem ainda orientavam toda a sua atividade, que ontem ocupavam a maior parte do seu tempo e atenção, e agora se pode dizer que se esvaziam as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior.⁴¹ (Vygotski, 2012b, p 257, tradução nossa).

O desenvolvimento humano, portanto, contém processos de redução e extinção, ou seja, trata-se de um processo contraditório, que não ocorre de maneira progressiva e uniforme. Ainda assim, Vygotski (2012b) alerta que as crises também possuem um caráter criador, ou seja, produzem processos construtivos. A questão é que tais processos estão subordinados aos involutivos, os quais são compreendidos como imprescindíveis ao desenvolvimento da personalidade.

Nas idades críticas surgem novas formações bastante peculiares, estas, no entanto, diferenciam-se das neofomações dos períodos estáveis por terem caráter transitório. Isso porque não se conservam tal como se encontram no período crítico e porque não constituem de maneira integral a personalidade. Elas se extinguem e passam a compor a idade seguinte como instâncias subordinadas (Vygotski, 2012b).

Desse modo, estabelece-se, assim, um quadro lógico em que os períodos estáveis são intercalados por períodos de crise, de modo que se torna claro como o desenvolvimento consiste em um processo dialético, que se dá por via revolucionária e não evolutiva. A partir desta

⁴¹ Citação original: “El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo. El advenimiento de la edad crítica no se distingue por la aparición de intereses nuevos, de nuevas aspiraciones, de nuevas formas de actividad, de nuevas formas de vida interior. El niño al entrar en los períodos de crisis se distingue más bien por rasgos contrario: pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupaban la mayor parte de su tiempo y atención, y ahora diríase que se vacían las formas de sus relaciones externas, así como su vida interior.”.

concepção, Vygotski (2012b) identifica e propõe os seguintes períodos: Crise pós-natal; Primeiro ano; Crise do primeiro ano; Primeira infância; Crise dos três anos; Idade pré-escolar; Crise dos sete anos; Idade escolar; Crise dos treze anos; Puberdade; Crise dos dezessete anos.

Em cada uma destas idades não são modificados aspectos isolados da personalidade da criança, esta se transforma em sua totalidade. Assim, em cada uma existe uma nova formação central que atua como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento e caracteriza a reorganização da personalidade da criança sob uma nova base. É em torno da nova formação que se situam as demais formações parciais.

A partir disso, Vygotski (2012b) nomeia de *linhas centrais do desenvolvimento* os processos que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação de determinada idade, já os demais processos parciais denomina de *linhas acessórias do desenvolvimento*. Dessa forma, processos centrais em uma certa idade tornam-se acessórios em outras e vice-versa. O peso e o significado de determinados processos se modificam ao longo do desenvolvimento.

Cada idade, portanto, possui sua estrutura própria, única e irrepetível, de modo que na transição de uma idade a outra não se desenvolvem aspectos parciais, mas sim a estrutura geral da consciência, em que se pode distinguir determinada relação específica entre seus aspectos isolados e suas respectivas dependências. Trata-se, portanto, de uma relação dinâmica que determina tanto a transformação do todo, como de suas partes (Vygotski, 2012b). Vygotski (2012b, p. 263, tradução nossa) aponta que por dinâmica do desenvolvimento compreende “o conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura de cada idade.”⁴²

Para além disso, o estudo teórico e prático do desenvolvimento humano não deve compreender o problema do meio e sua dinâmica com a idade como algo externo, como uma circunstância do desenvolvimento ou como um conjunto de condições objetivas independentes, que meramente influem sobre a criança. Dessa forma, a fim de explicar melhor esta relação, o psicólogo soviético expõe que a cada idade a criança se encontra em uma *situação social do desenvolvimento*.

Esta corresponde justamente ao sistema de relações que a criança de determinada idade estabelece com a realidade social, de modo que a cada nova estrutura de consciência se modifica a forma como percebe sua vida interior. Trata-se, portanto, do ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento em certo período, de modo que “determina

⁴² Citação original: “el conjunto de todas las leyes que regulan la formación, el cambio y el nexos de las nuevas formaciones de estructura de cada edad.”.

plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual” (Vygotski, 2012b, p. 264).

Tendo isso em vista, torna-se possível explicar que o período de crise corresponde justamente a este processo de reestruturação da situação social de desenvolvimento. Com isso, Vygotski (2012b, p. 265) chega a seguinte síntese:

Chegamos, portanto, ao esclarecimento da lei fundamental da dinâmica das idades. Segundo determinada lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento de toda a idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim da etapa dada de desenvolvimento e o passo ao seguinte, ou ao superior período de idade.

De maneira geral, o mais importante para a presente tese é que a partir da compreensão da lógica geral do desenvolvimento humano se torna possível refletir que o desenvolvimento humano não é apenas ascendente, mas que possui momentos de crise, nos quais são característicos os retrocessos, os processos destrutivos, as perdas, as involuções, as quais tornam sua análise mais complexa. Tal característica, aliada ao exame da dinâmica das vias subterrâneas que movimentam o desenvolvimento, permite que a compreensão da conduta voluntária também possa ser requalificada.

Isso porque permite o entendimento de que a autorregulação também não é estática, tampouco segue uma linha evolutiva de crescimento e muito menos possui um momento natural de maturação estabelecido de maneira inata. A autorregulação, na verdade, deve ser compreendida a partir da totalidade do desenvolvimento infantil e de seu íntimo vínculo à concreticidade, na relação que o sujeito estabelece para com a vida social e a relação que a vida social estabelece, por sua vez, para com o sujeito.

Dessa maneira, a autorregulação da conduta, dentro de uma perspectiva vigotskiana, é desenvolvida socialmente, passando por processos de requalificação, nos quais adquire um grau maior de complexidade. Para além disso, sua análise não pode prescindir da dialética, da identificação de suas contradições próprias, as quais abarcam, em momentos de crise, retrocessos e graus menores de estabilidade.

Portanto, se a autorregulação da conduta não se desenvolve de maneira natural, já não basta mais esperar que a mesma de repente surja no desenvolvimento infantil. Torna-se assim possível criar intencionalmente as bases psicossociais necessárias para que se desenvolva.

Como consequência, já se pode anunciar a tese que será desenvolvida no último capítulo: o desenvolvimento da autorregulação da conduta não é uma premissa ao ensino, mas sim sua consequência.

Para finalizar, expõe-se que Vygotski (2012b) entende que toda forma superior de conduta passa por três estágios. Inicialmente, as formas superiores de conduta são assimiladas apenas em sua aparência externa pela criança. Isso significa que do ponto de vista dos demais sujeitos a conduta da criança já apresenta os elementos de uma conduta superior, no entanto, em seu aspecto interno, subjetivo, a criança ainda não é consciente disso. Tal processo ocorre por conta de significados que os outros atribuem a conduta da criança, anteriormente a ela própria. No entanto, ao longo do desenvolvimento, a criança conquista a possibilidade de tomar consciência de sua própria atividade e, então, passar a regulá-la.

Apreender este processo, bem como essa relação entre essência e aparência, exposta por Vygotski (2012b), traz em si outra importante compreensão, que diz respeito a distinção entre forma e conteúdo. Afinal, como avaliar se uma conduta de fato é voluntária, se nem sempre sua forma condiz com a interpretação ou o significado que se atribuí a ela. Por este motivo, faz-se necessária tanto a clareza desta relação, bem como da necessidade de investigar o desenvolvimento humano, por seus aspectos internos e não somente por aquilo que se manifesta externamente.

À vista do recorrido, nos próximos itens deste capítulo abarcar-se-á formulações gerais sobre o desenvolvimento da autorregulação da conduta em cada um dos períodos definidos por Vygotski (2012b), tendo em vista compreender sua dinâmica de formação e a estrutura em cada uma das idades.

2.2 O período pós-natal

Inicia-se a análise a partir do *primeiro ano de vida*, mais especificamente pelo *período pós-natal*. Este corresponde a um período crítico, no qual o bebê é dependente dos demais sujeitos a fim manter o bom funcionamento das suas funções vitais. Para Vygotski (2012b), o período pós-natal é um período de ruptura entre o passado e o novo, trata-se de uma transição entre o período intra e extrauterino, o qual corresponde a uma idade crítica e que, portanto, possui uma neoformação, qual seja: a vida psíquica individual do recém-nascido.

O autor aponta dois momentos relevantes acerca desta nova formação, primeiro que o bebê já possuía uma vida desde o período embrionário, o que se modifica é que adquire uma existência individual, sendo que tal existência se encontra agora imersa na vida social. A

segunda é que esta vida individual é psíquica, pois considera que apenas a vida psíquica pode fazer parte da vida social. No entanto, o autor alerta que neste período devem ser excluídos os fenômenos propriamente intelectuais e *volitivos* da consciência, ou seja, neste período ainda não há uma vontade propriamente consciente (Vygotski, 2012b).

Dessa forma, encontra-se muito mais vinculado a estados em que se encontram fundidas sensações e afetos. Vygotski (2012b) explica que antes do recém-nascido reagir a elementos isolados de uma determinada situação, o mesmo reage a uma totalidade complexa de matriz emocional.

Para além disso, também é relevante ressaltar que, como nos demais períodos, a neoformação é transitória, de modo que desaparece e, na idade seguinte, transforma-se pouco a pouco. Com base nesta ideia, Vygotski (2012b) expõe que neste caso a vida psíquica deixa de ser independente e torna-se vinculada a instâncias psíquicas de níveis superiores.

Tendo isso em vista, avalia-se que este período não traz dados relevantes a presente investigação, já que o desenvolvimento volitivo ainda é demasiado insipiente e o bebê possui uma relação deveras imediata com a realidade.

2.3 O primeiro ano de vida

Dando seguimento, com o final da crise pós-natal, por volta do segundo ou terceiro mês de vida, iniciam-se novas formas de conduta, como a experimentação lúdica, os balbucios, as reações expressivas de prazer, entre outras. Nota-se, assim, que o bebê paulatinamente passa a desenvolver uma relação cada vez mais ativa com o mundo, trata-se da etapa denominada por Vygotski (2012b) de *primeiro ano*.

Tal período continua caracterizado por uma situação social de desenvolvimento na qual o bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades vitais, de modo que é a partir de sua relação com os outros que isto se torna possível. Nas palavras de Vygotski 2012b, p. 285, tradução nossa): “praticamente tudo na conduta do bebê está entrelaçado e vinculado com o social⁴³”. Dessa maneira, o contato do bebê com a realidade é socialmente mediado.

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança pela vontade dos adultos, é deslocado pelo espaço no braço de outros. Qualquer mudança de postura, e inclusive uma simples volta, está entrelaçada com a situação social. Os estímulos que o incomodam se eliminam, da mesma forma como se satisfazem suas necessidades elementares (pela mesma via), através dos outros. Forma-se, portanto, uma dependência única e irrepitível do bebê com os adultos, que vai além, como já foi dito, das necessidades biológicas mais individuais da criança. Essa dependência

⁴³ Citação original: “Prácticamente todo em la conducta del bebé es enrelazado y entretejido en lo social.”.

confere um caráter absolutamente peculiar a relação da criança com a realidade (e consigo mesma): são umas relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre através do prisma da relação com outra pessoa⁴⁴.” (Vygotski, 2012b, p. 285, tradução nossa).

Ou seja, tudo o que o bebê necessita é realizado a partir da colaboração com o outro, o que leva o autor a apontar como, desde o princípio, a relação do bebê com a realidade é social. Uma segunda característica deste período diz respeito ao fato de que o bebê ainda não desenvolveu a linguagem humana, principal forma de comunicação social. Trata-se assim de uma situação bastante peculiar, já que a situação social se caracteriza por uma contradição, que se define por seu alto grau de sociabilidade e, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação bastante particular, já que se dá em grande parte por meio de sorrisos, balbucios, choros. (Vygotski, 2012b). Vygotski (2012b) a descreve como uma comunicação sem palavras e visual-direta, a qual se baseia em um entendimento mútuo por meio de manifestações emocionais e transferências de afetos, sejam as reações positivas ou negativas.

Para além disso, este período também é caracterizado pela existência de uma íntima relação entre processos sensoriais e motores, sendo que ambos processos possuem um caráter integral, Vygotski (2012b, p. 296/297, tradução nossa) explica que as percepções não se desenvolvem de maneira caótica, como um conjunto mecânico de impressões, mas de forma íntegra, complexa, a partir de uma estrutura afetiva matizada. Dessa maneira, as sensações e as ações encontram-se intimamente vinculadas, compreendendo um processo único e estrutural, no qual as ações são uma continuação dos processos sensoriais e perceptivos. Tal fato faz com que se torne possível apreender que a conduta do bebê vincula-se a uma relação mais imediata e direta com seu entorno.

Vygotski (2012b) ainda explica que a ligação entre as funções sensoriais e motoras ocorre por meio dos afetos. Sobre isso, o autor realiza um importante alerta, pois salienta que, recorrentemente, tal ideia leva a interpretações errôneas sobre o desenvolvimento infantil. Isso porque, de maneira geral, demais autores associam os afetos a um psiquismo primitivo, vinculando-os a um estágio inferior do desenvolvimento, de modo que o grau de afetividade deveria reduzir-se ou deslocar-se ao longo do desenvolvimento infantil.

⁴⁴ Citação original: “Los objetivos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad de los adultos, es desplazado por el espacio en brazos de otros. Cualquier cambio de postura, e incluso el simple darle la vuelta, está entrelazado con la situación social. Los estímulos que le molestan se eliminan, al igual como se satisfacen sus necesidades elementales (por la misma vía), a través de otros. Se forma, por tanto, una dependencia única e irrepetible del bebé de los adultos, que traspassa, como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona.”.

A partir disso, Vygotski (2012b) esclarece que o caráter mais primitivo deste estágio inicial se deve a dois fatores, ao fato de se referirem a afetos que possuem uma natureza mais primitiva, bem como ao ainda reduzido desenvolvimento das funções sensoriais, intelectuais e motoras. E pontua que, na verdade, os afetos se encontram presentes em todo o desenvolvimento humano, transformando-se a cada nova etapa de desenvolvimento da personalidade e da consciência, própria de cada idade. Assim, conclui que os afetos seriam o alfa e o ômega do desenvolvimento humano, ou seja, “o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico”⁴⁵ (Vygotski, 2012b, p. 299, tradução nossa).

Além do mais, assinala que no desenvolvimento do primeiro ano de vida os afetos apresentam um complexo desenvolvimento, em suas palavras:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto assume fundamentalmente a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, na segunda etapa dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, o fim do primeiro ano desemboca na crise do primeiro ano, que, como todas as idades críticas, se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pelo aparecimento do afeto da personalidade própria, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da *vontade da criança*.⁴⁶ (Vygotski, 2012b, p. 299, tradução e grifo nosso).

Diante disso, analisa-se que uma das características mais relevantes deste período para a presente pesquisa diz respeito às transformações ocorridas na relação da criança com o mundo, as quais passam gradualmente de estados com maior grau de passividade a uma relação mais ativa. Em um primeiro momento, a criança não se diferencia do mundo exterior, mas com o passar do tempo este passa a despertar seu interesse, tornando possível diferenciar três períodos, um de passividade, um de interesse receptivo e, por fim, um interesse ativo pelo seu entorno.

Outro ponto que chama a atenção acerca do excerto de Vygotski (2012b) diz respeito ao fato de que, a partir da crise do primeiro ano, têm-se os primeiros passos em direção ao desenvolvimento da vontade, a qual o autor vincula ao desenvolvimento da personalidade.

Em síntese, este período se caracteriza pelo entrelaçamento que o bebê possui com o social, a atividade do mesmo está sempre vinculada ao outro, integrada a suas relações. Por este

⁴⁵ Citação original: “el primero y el último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico.”.

⁴⁶ Citação original: “El afecto inicial del recién nacido limita su vida psíquica a los estrechos márgenes del sueño, la alimentación y el grito. Ya en el primer estadio del primer año el afecto adopta en lo fundamental, la forma de un interés receptivo por el mundo exterior y se transforma, en el segunda estadio de esa edad, en un interés activo por el entorno. Y, finalmente, la finalización del primer año desemboca en la crisis del primer año que como todas las edades críticas se distinguen por un desarrollo impetuoso de la vida afectiva y por la aparición del afecto de la personalidad propia, que constituye el primer paso en el desarrollo de la voluntad infantil.”.

motivo, suas ações encontram-se imersas e restritas à situação concreta que vivencia, ou seja, possuem um caráter bastante imediato em sua relação com o mundo.

No curso do desenvolvimento, a atividade do bebê aumenta, suas possibilidades energéticas crescem, seus movimentos são aperfeiçoados, seus braços e pernas adquirem força, novos setores de seu cérebro amadurecem, mais jovens e superiores, novas formas de conduta aparecem, novas formas de comunicação com os outros. Graças a tudo isto, por um lado, amplia-se o círculo dos seus contatos com a realidade, aumentam-se e diversificam-se as suas possibilidades de atuar através do adulto e, por outro, se faz cada vez mais notória a principal contradição entre a crescente complexidade e diversidade das relações sociais da criança e sua impossibilidade de estabelecer uma comunicação direta com o adulto por meio da linguagem.⁴⁷ (Vygotski, 2012b, p. 306, tradução nossa).

Neste movimento, inicia-se um período de viragem, em que se desenvolvem formas mais complexas de comportamento. Trata-se de um novo período de crise, denominada por Vygotski (2012b) de *crise do primeiro ano*, a qual corresponde a um período de união entre o primeiro ano e a primeira infância.

2.4 Crise do primeiro ano

Sobre a crise do primeiro ano, Vygotski (2012b) anuncia a existência de três momentos referentes ao seu conteúdo, quais sejam, o andar, a linguagem e os afetos e a vontade. O autor aponta como estes se encontram em um complexo movimento dialético em que a criança anda e não anda, fala e não fala, regula e não regula as suas vontades, ou seja, corresponde a um período de latência de tais formações. No entanto, apesar de apontar tais momentos, discute de maneira pormenorizada apenas a linguagem devido ao fato de esta se vincular ao desenvolvimento da consciência e das relações sociais da criança.

Dessa maneira, avalia-se a importância de abarcar de maneira sintética o desenvolvimento da linguagem neste período, visto sua relevância para a passagem de uma relação imediata para mediada na relação da criança para/com a realidade, compreensão esta de extrema relevância para o desenvolvimento da voluntariedade da conduta.

Conforme já dito anteriormente, a criança inicialmente se comunica de maneira bastante particular, sem a utilização de palavras. Contudo, neste período se inicia o processo de formação

⁴⁷ Citação original: “En el curso del desarrollo se incrementa la actividad del bebé, crecen sus posibilidades energéticas, se perfeccionan sus movimientos, adquieren fuerzas sus brazos y piernas, maduran nuevos sectores de su cerebro, más jóvenes y superiores, aparecen nuevas formas de conducta, nuevas formas de comunicación con los demás. Gracias a todo ello se amplía, por un lado, el círculo de sus contactos con la realidad, aumentan y se diversifican sus posibilidades de actuar a través del adulto y, por otro, se hace cada vez más notoria la contradicción principal entre la creciente complejidad y diversidad de las relaciones sociales del niño y su imposibilidad de establecer una comunicación directa con el adulto a través del lenguaje.”

do que Vygotski (2012b) denomina de linguagem autônoma infantil. Trata-se de uma neoformação de caráter transitório, a qual possui como característica que “as crianças aplicam uma palavra, um significado a todo um conjunto de coisas que os adultos designam cada vez com uma única palavra. Os significados das palavras autônomas infantis não coincidem com as nossas, nenhuma delas pode ser traduzida corretamente para a nossa língua.”⁴⁸ (Vygotski, 2012b, p. 327, tradução nossa).

Vygotski (2012b) também salienta que a própria composição fônica das palavras não é semelhante à daqueles que já desenvolveram uma forma qualitativamente superior de linguagem. Assim, assinala duas diferenças essenciais, tanto de sua estrutura fonética, quanto de sua face semântica, sendo que destas deriva uma terceira característica: a forma de linguagem apenas é compreendida pelas pessoas que convivem com a criança e entendem os significados de suas palavras.

Além disso, outras peculiaridades dizem respeito ao fato de que: nesta linguagem não existe coesão e união das palavras; os significados são distintos dos significados usualmente utilizados; as crianças já possuem um alto grau de compreensão daquilo que falam com ela; a estrutura da linguagem é particular; e, por fim, a linguagem autônoma é elaborada com participação ativa da criança.

Visto isso, compreende-se que se trata de um período entre a linguagem pré-linguística e a linguagem usual dos sujeitos, sendo assim um momento imprescindível do desenvolvimento infantil. Ademais, a compreensão ocorre apenas em situações concretas, em que é possível o contato imediato com os objetos a que a criança faz referência.

Vygotski (2012b) aponta que a função da linguagem autônoma é indicar e denominar, no entanto, não possui uma função significadora. Em suas palavras:

Estas ainda não têm a possibilidade de substituir os objetos ausentes, mas podem, na situação visual-direta, indicar suas partes ou aspectos isolados e nomeá-los. Por isso, com a ajuda da linguagem autônoma, a criança pode falar apenas sobre o que vê, ao contrário do uso da linguagem desenvolvida quando os adultos podem falar sobre coisas que não estão presentes.⁴⁹ (Vygotski, 2012b, p. 332, tradução nossa).

⁴⁸ Citação original: “Los niños aplican una palabra, un significado a todo un conjunto de cosas que los adultos designan cada vez con una sola palabra. Los significados de las palabras autónomas infantiles no coinciden con las nuestras, ninguna de ellas puede ser correctamente traducida a nuestro lenguaje.”

⁴⁹ Citação original: “Estas todavía no tienen la posibilidad de sustituir a los objetos ausentes, pero pueden en la situación visual-directa indicar sus partes o aspectos aislados y denominar estas partes. Por ello con ayuda del lenguaje autónomo el niño puede hablar sólo sobre lo que ve a diferencia del uso del lenguaje desarrollado cuando los adultos pueden hablar de cosas que no están presentes.”

Nota-se, assim, como na linguagem autônoma ainda não existe a possibilidade de um pensamento verbal, que se distancia da situação visual-direta em que esta ocorre. Vygotski (2012b) explica que, neste caso, quando a palavra se aparta da situação, perde o seu significado, de maneira que o pensamento se encontra subordinado a percepção da criança e do modo como ela se orienta na sua relação com a realidade, vinculado com as manifestações afetivas e volitivas.

Em suma, o período pós-natal, o primeiro ano e a crise do primeiro ano têm sua relevância à presente tese pela passagem de uma relação passiva ao desenvolvimento de uma relação ativa com a realidade por parte da criança. No entanto, o que se visualiza é que tal relação ainda é caracterizada pela imediatividade e a dependência da situação, já que as funções sensoriais e perceptivas encontram-se em unidade com a ação. Com isso, torna-se possível apreender que a orientação da própria conduta restringe-se àquilo que a criança encontra em seu entorno. Assim sendo, a crise do primeiro ano se encerra quando a linguagem autônoma dá lugar ao que Vygotski (2012b) denomina de linguagem autêntica, passando assim ao período seguinte, a *primeira infância*.

2.5 A primeira infância

A primeira infância ainda se caracteriza pela unidade das ações da criança com a situação concreta em que se encontra, na qual a percepção, o afeto e a ação encontram-se vinculados. Vygotski (2012b) esclarece que a tomada de consciência deste período ainda não corresponde ao processo de perceber e elaborar o percebido a partir da atenção, memória, pensamento etc. já que essas funções ainda não se encontram diferenciadas. Explica, assim, que estas estão vinculadas a percepção, de modo que a memória se manifesta a partir do reconhecimento, o pensamento é visual-direto e, em relação aos afetos, aponta que apenas no contato direto em determinado contexto é que a criança estabelece relações e é afetada pelos objetos e situações.

Duas peculiaridades da percepção neste período são: primeira, que possui um caráter afetivo e, segunda, que a percepção é a função predominante da consciência. Acerca desta segunda proposição, Vygotski (2012b) a explica com base em suas leis do desenvolvimento, um primeiro ponto seria que neste período toda a percepção atua sobre a base da consciência, de modo que se desenvolve anteriormente das demais funções psíquicas. A partir disso, conclui que as funções não se desenvolvem de maneira equivalente, mas sim que cada período possui uma função predominante. Um segundo ponto diz respeito ao fato de que algumas funções servem de base a outras, como consequência, desenvolvem-se antes.

No entanto, a apropriação da linguagem que ocorre neste período faz com que Vygotski (2012b) reveja seu posicionamento acerca das novas formações deste período. Isso porque:

a linguagem quebra imediatamente a unidade sensório-motora, afeta a dependência situacional da criança. À medida que a criança se desenvolve, não apenas se modifica sua relação com os novos elementos do seu entorno, mas também com os antigos, pois muda o caráter de sua influência sobre a criança. A situação social de desenvolvimento, existente no início da idade, muda e, uma vez que a criança se torna diferente, a antiga situação social de desenvolvimento é destruída e um novo período de idade começa.⁵⁰ (Vygotski, 2012b, p. 350, tradução nossa).

A linguagem transforma a relação da criança com a realidade. Outrossim, Vygotski (2012b) deixa claro que a mesma se desenvolve por meio da colaboração com os demais sujeitos, o que torna possível a reestruturação da consciência.

Conforme já apontado anteriormente, por trás de um significado de uma palavra existe uma generalização, uma abstração, sendo que este torna-se, então, passível de desenvolvimento. Ou seja, ao longo do desenvolvimento de um indivíduo os significados das palavras se complexificam e enriquecem. Dito isto, se para Vygotski (2012b) neste período as duas principais funções em desenvolvimento são a percepção e a linguagem, neste caso ambas encontram-se intimamente vinculadas, visto que a percepção adquire um caráter semântico. Isso significa que “na percepção semântica vejo no objeto algo mais do que há no ato visual direto; a própria percepção do objeto já é, em certa medida, uma abstração que também possui rudimentos de generalização”⁵¹ (Vygotski, 2012b, p. 360, tradução nossa).

Ou seja, se antes a criança se relacionava de maneira bastante imediata com a realidade, dependendo de seu campo visual-direto, e sua percepção encontrava-se em unidade com suas ações, agora inicia-se a transformação da própria estrutura de sua percepção, a qual passa a ser atravessada pela linguagem. Torna-se, assim, dotada de sentido e generalizada, o que traz em si como potência a capacidade de ir além da relação direta com as propriedades físicas do objeto.

Em suma, a linguagem transforma a estrutura da percepção por meio da generalização. Segundo Vygotski (2012b), a linguagem permite introduzir à situação algo novo, algo que não se encontra presente de maneira direta, por este motivo se constitui enquanto um dos meios

⁵⁰ Citação original: “el lenguaje quebranta de inmediato la unidad sensomotora, incide en la dependencia situacional del niño. A medida que el niño se va desarrollando no sólo se modifica su relación con los elementos nuevos del entorno, sino también con los viejos, ya que cambia el carácter de su influencia sobre el niño. La situación social del desarrollo, existente al comienzo de la edad, se modifica, y una vez que el niño se hace distinto, se destruye la vieja situación social del desarrollo y comienza un nuevo período de edad”.

⁵¹ Citação original: “En la percepción semántica veo en el objeto algo más de lo que hay en el acto visual directo; la propia percepción del objeto ya es, en cierta medida, una abstracción que posee también rudimentos de generalización.”.

mais potentes ao desenvolvimento do pensamento que não se vincula diretamente com a situação vivenciada. A partir disso, Vygotski (2012b) aponta como tese geral que as mudanças no sistema interfuncional estão vinculadas ao significado da palavra, pois estes passam a mediar os processos psíquicos.

A consequência deste processo é a constituição da estrutura semântica e sistêmica da consciência. Conforme explica Vygotski (2012b), inicia-se um processo de compreensão e de tomada de consciência da realidade circundante. Dessa forma, ainda que os significados apropriados tenham uma natureza bastante objetiva, a criança já não é mais refém da situação visual-direta em que se encontra. A partir disso, pode-se concluir que se inicia um processo de desprendimento do imediato em direção a uma relação mediada com a realidade. Tal feito constitui um importante passo em direção à voluntariedade, já que a orientação da criança passa a adquirir um caráter mais ativo.

Isso significa que a partir do desenvolvimento da estrutura sistêmica da consciência, a realidade se torna cada vez mais clara à criança, de modo a transformar também sua atividade, bem como a relação que estabelece consigo mesma e com os outros. Para Vygotski (2012b, p. 365, tradução nossa), este corresponde a um momento central, pois “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, senão de compreendê-lo, e sua consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido”⁵².

Em síntese, o surgimento da consciência é a nova formação central da primeira infância, sendo que esta se constitui a partir de uma estrutura sistêmica e semântica, em que surge a consciência histórica da existência do ser humano tanto para os outros, quanto para ele mesmo (Vygotski, 2012b). Neste processo, torna-se possível à criança tomar consciência também de sua própria conduta.

2.6 A crise dos três anos e a idade pré-escolar

Após a primeira infância, o período seguinte corresponde a *crise dos três anos*. Vygotski (2012b) discute que, de maneira geral, esta se caracteriza por alguns sintomas, como o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a insubordinação. O negativismo corresponde à negação que a criança realiza àquilo que os adultos lhe propõem, situação bastante diferente de quando a criança se nega a realizar algo porque isto não lhe agrada. No negativismo, a criança manifesta

⁵² Citação original: “lo esencial para el ser humano no es simple hecho de percibir el mundo, sino de comprenderlo, y su conciencia se mueve siempre en el plano de algo atribuído de sentido”.

sua reação não contra o conteúdo daquilo que lhe propõe, mas sim ao fato de a proposta ter advindo de um outro.

Um segundo sintoma é a teimosia. Neste caso, Vygotski (2012b) deixa claro que não se trata de um caso de obstinação ou perseverança naquilo que deseja, mas sim em uma reação infantil quando a criança demanda algo apenas por havê-lo exigido, e não por um desejo intenso pelo mesmo. O terceiro sintoma diz respeito a rebeldia, sendo que esta se encontra muito mais dirigida às normas e regras estabelecidas e aos modos de vida. Por fim, a insubordinação corresponde ao desejo que a criança tem de ser independente, de realizar tudo por si mesma. Outros possíveis sintomas são: o protesto violento, o despotismo e o ciúmes (Vygotski, 2012b).

Para Vygotski (2012b), este período de crise altera as relações que a criança possui com a realidade e, em particular, com as pessoas com quem tem contato. Em seu entendimento, ocorre uma transformação afetiva e volitiva no desenvolvimento infantil, a qual mostra a crescente independência da criança. Os sintomas expostos vinculam-se ao eu e as relações que a criança estabelece, de modo que expressam as transformações que ocorrem nestes vínculos. A crise, portanto, seria um produto da reestruturação das relações entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno, em que a criança busca maior independência.

Em sequência, adentra-se no período da *idade pré-escolar*, a qual possui enorme relevância para o desenvolvimento da voluntariedade da conduta. Tal circunstância se deve, especialmente, por duas características, quais sejam: o desenvolvimento da fala egocêntrica e da brincadeira.

Inicia-se, portanto, destrinchando a *fala egocêntrica*. Antes disso, avalia-se a necessidade de ressaltar uma tese base do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para Vigotski (2009), ambos possuem diferentes raízes, de modo que existe uma fase “pré-intelectual” no desenvolvimento da linguagem e uma fase “pré-verbal” no desenvolvimento do pensamento. Assim, as duas seguem diferentes linhas de desenvolvimento, no entanto, em certa altura, cruzam-se, o que tem como consequência que o pensamento se torna verbal e a fala, intelectual.

Dessa forma, Vigotski (2009) compreende que o desenvolvimento de ambos vinculam-se à experiência sociocultural da criança. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem interior também depende de fatores externos, de modo que, a fala egocêntrica corresponderia a um estágio transitório do desenvolvimento da linguagem, o qual compreende este movimento do exterior ao interior.

Para o autor, a linguagem interior do adulto e a linguagem egocêntrica da criança têm em sua aparência a mesma função, são linguagens para si, dissociadas da linguagem social,

vinculada a comunicação e ligação com o mundo. Esclarece também que, já na idade escolar, a linguagem egocêntrica rapidamente se transforma em linguagem interior, concluindo assim que aquela possui a função de ser instrumento ao desenvolvimento do pensamento realista (Vigotski, 2009).

Com isso, compreende-se que a fala egocêntrica possui como base a linguagem social, ou seja, corresponde a um processo em que formas sociais de pensamento e de colaboração coletiva são apreendidas e, por conseguinte, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo singular. Trata-se, assim, de um processo de transformação da linguagem externa em interna, na qual a partir da linguagem social surge a linguagem interior, passando pela egocêntrica (Vigotski, 2009).

A fala egocêntrica está intimamente entrelaçada com as reflexões da operação intelectual prática, de modo que cumpre a função de orientar a ação da criança. Dessa forma, a atividade passa a estar subordinada a uma *intenção*, o que denota o processo de desenvolvimento de uma atividade racional.

Vigotski (2009) também explica que ocorrem transformações no processo de desenvolvimento da fala egocêntrica, em que primeiro a criança fixa suas enunciações ao final da ação prática, posteriormente ocorre um deslocamento cada vez mais ao centro e, por fim, para o início, cumprindo assim a função de planejamento da ação. Conforme explana,

a linguagem egocêntrica da criança não é uma linguagem que paira no ar dissociada da realidade, da atividade prática, da adaptação real dessa criança. Vimos que essa linguagem é um momento composicional da atividade racional da criança que ela mesma intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais, e começa a servir de meio de formação da intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança. (Vigotski, 2009, p. 71).

Segundo Vigotski (2009), a própria atividade da criança permite desvelar a função da linguagem egocêntrica, apontando novas perspectivas e explicações que até então eram desconhecidas no desenvolvimento infantil. Para além disso, também assinala como tal processo ocorre no desenvolvimento do desenho infantil. Em que, inicialmente, a criança desenha e em sequência nomeia o que foi desenhado, progressivamente o processo de nomeação ocorre durante a própria produção do desenho, avançando para o momento em que determina anteriormente a intenção de sua ação, portanto o que será desenhado (Vigotski, 2009).

Em suma, a fala egocêntrica permite que a criança passe a compreender as relações concretas que determinam sua atividade, transformando assim sua relação com a realidade e, especialmente, com sua própria conduta. Conforme aponta Toassa (2004), a linguagem não

apenas verbaliza o pensamento, mas também permite a análise da realidade e a regulação da passagem de uma ação a outra, dessa maneira, a partir da fala egocêntrica, a criança analisa a situação em que se encontra e age sobre a mesma. Conclui-se, assim, que “todo esse processo experimental de interação da criança com o outro e consigo mesma ilustra a ontogênese do domínio da própria conduta, fundamento consciente da constituição dos atos livres.” (Toassa, 2004, p. 5).

Compreendida a fala egocêntrica e seu papel neste período, dar-se-á prosseguimento, conforme já anunciado, a outra importante peculiaridade da idade pré-escolar ao desenvolvimento da voluntariedade da conduta, trata-se da *brincadeira*. A fim de compreender tal relação, inicia-se esclarecendo em que consiste a brincadeira, qual a sua gênese e qual seu papel no desenvolvimento infantil.

Vigotski (2008) explica que na idade pré-escolar surgem necessidades importantes ao desenvolvimento infantil que levam à brincadeira, isso decorre da emergência de tendências e desejos irrealizáveis à criança. Ainda na primeira infância, o período entre a manifestação de um desejo e sua possível realização é bastante curto, já que dificilmente o mesmo desejo se mantém por muito tempo, sendo que pode ter diversos desfechos possíveis a depender de sua satisfação ou não, como a resignação, substituição etc.

O que ocorre na idade pré-escolar é que se mantêm a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos, ao mesmo tempo, tais desejos não se extinguem. É a partir desta contradição que “surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25). No entanto, vale a ressalva de que a brincadeira não é um resultado direto de cada desejo insatisfeito, isso porque neste período a criança já desenvolveu tendências afetivas generalizadas. Ressalta-se ainda que os motivos pelos quais a criança brinca não são conscientes, sendo que tal processo desenvolver-se-á ao longo do período (Vigotski, 2008).

Dando continuidade, na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, no entanto, esta se encontra circunscrita por regras as quais deve se submeter. Conforme explica Vigotski (2008, p. 28),

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras.

Dessa maneira, o autor expõe que tanto a brincadeira de situação imaginária possui regras ocultas, quanto a brincadeira pura com regras possui uma situação imaginária oculta. A partir dessa compreensão, aponta que a evolução da brincadeira infantil parte da primeira em direção à segunda.

Visto isso, torna-se possível compreender algumas peculiaridades sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Vigotski (2008, p. 29) destaca que se trata de uma influência enorme, pois “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” Neste percurso, o que surge de novo no psiquismo infantil é a *imaginação*, a qual é responsável por libertar a criança das amarras situacionais. Isso porque agora a criança já não atua com base na situação percebida diretamente, tal como na primeira infância, mas sim nos significados dessa situação. Ou seja, adquire a possibilidade de pensar sua ação em um campo imaginário.

Conclui, assim, que na brincadeira ocorre a divergência entre o campo semântico e ótico, “a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto.” (Vigotski, 2008, p. 30). No entanto, este é um processo difícil, sendo que a brincadeira corresponde a sua transição. Isso decorre do fato de que ainda que a criança separe a ideia de um objeto real, ela necessita de um ponto de apoio em outro objeto. Vigotski (2008) exemplifica a partir da situação em que a criança imagina um cabo de vassoura como um cavalo, neste caso realiza a cisão do significado de cavalo do cavalo real, mas se apoia no cabo de vassoura para tal feito.

Neste processo, a estrutura psíquica da criança se transforma, especialmente a percepção, que não apenas vê o mundo em sua imediatez, mas com significados e sentidos. Ocorre, portanto, a emancipação dos significados em relação aos objetos, de modo que a criança passa, paulatinamente, a operar com o significado separadamente do objeto, ainda que sua ação demande um objeto de apoio. A partir disso, Vigotski (2008, p. 32) conclui:

assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra.

Trata-se, portanto, de um período de transição que se direciona a apropriação consciente dos significados das palavras e que possui como consequência a emancipação das arramas

situacionais vivenciadas pela criança. Assim, a brincadeira compreende alguns paradoxos apontados por Vigotski (2008, p. 32)

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

Aqui encontra-se um ponto importante à tese, pois a brincadeira demanda da criança que lute contra seus impulsos mais imediatos, a fim de seguir suas regras. Afinal, como esclarece Vigotski (2008), se as regras são seguidas, a satisfação na brincadeira é maior. Neste caso, a criança pode chorar como um paciente e alegrar-se como uma das participantes da brincadeira.

Baseando-se em Espinosa, Vigotski (2008) compõe uma interessante ideia acerca do significado das regras na brincadeira. Segundo o filósofo, um afeto apenas pode ser superado por outro afeto mais forte, dessa maneira o psicólogo soviético apreende que o cumprimento da regra é a fonte mais forte de satisfação, por este motivo passa a determinar a conduta da criança.

Para além disso, também salienta a relevância do coletivo infantil, em suas palavras:

Cabe dizer o mesmo sobre o desenvolvimento do autocontrole e da regulação volitiva das ações próprias que se desenvolvem no processo dos jogos infantis com regras na coletividade. A criança, que aprende a concordar e coordenar suas ações com as ações dos demais, que aprende a superar seu impulso imediato e subordinar sua atividade a uma ou outra regra lúdica, atua ao princípio como membro de uma coletividade única, de todo o grupo de crianças que jogam. A subordinação às regras, a superação dos impulsos imediatos, a coordenação das ações pessoais e coletivas, ao começo, assim como a discussão constituem a primeira forma de comportamento entre as crianças que, mais tarde, transforma-se na forma individual da conduta da própria criança.⁵³ (Vygotski, 2012b, p.227, tradução nossa).

Encontra-se, assim, um salto no grau de desenvolvimento da voluntariedade da conduta neste período. Para melhor elucidar tal processo, Vigotski (2008) explica que ocorre uma inversão na relação entre ação e sentido, isto é, se antes a predominância era da ação, agora

⁵³ Citação original: “Lo mismo cabe decir sobre el desarrollo del autocontrol y la regulación volitiva de las acciones propias que se desarrollan en el proceso de los juegos infantiles reglamentados en la colectividad. El niño, que aprende a concordar y coordinar sus acciones con las acciones de los demás, que aprende a superar su impulso inmediato y subordinar su actividad a una u otra regla lúdica, actúa al principio como miembro de una colectividad única, de todo el grupo de niños que juegan. La supeditación a las reglas, la superación de los impulsos inmediatos, la coordinación de las acciones personales y colectivas, al comienzo, igual como la discusión constituyen la primera forma de comportamiento entre los niños que, más tarde, se transforma en la forma individual de la conducta del propio niño.”

passa-se ao sentido, tese já apresentada anteriormente. Reproduz-se aqui uma citação longa de Vigotski (2008, p. 33, grifo nosso), mas que se avalia como relevante à compreensão:

para desprender da ação real o seu sentido (cavalgar num cavalo sem ter a possibilidade de fazer isso), a criança necessita de um pivô para substituir a ação real. Mas, de novo, se, anteriormente, na estrutura "ação - sentido", o determinante era a ação, agora, a estrutura inverte-se e o sentido transforma-se em determinante. A ação é passada para segundo plano e transforma-se no pivô - novamente, o sentido desprende-se da ação com o auxílio de outra ação. Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à *escolha volitiva*, à *tomada de decisão*, ao *conflito de motivos* e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a *vontade*, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança "refunde" uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais.

Em suma, o brincar permite que a criança se desprenda do imediato e passe a operar suas ideias a partir dos significados e sentidos dos objetos e situações. Tal processo possibilita que a criança inicie o processo de desenvolvimento do pensamento abstrato, o que por sua vez é base para os processos necessários à escolha. A isto se vinculam processos de tomada de consciência das próprias ações pela criança, já que sua atividade passa a ser intencional.

No entanto, Vigotski (2008) compreende que este percurso ainda é permeado por uma contradição, visto que a criança é livre ao brincar, pois é ela quem determina suas ações, ao mesmo tempo, trata-se de uma liberdade ilusória, já que a criança submete suas ações a um determinado sentido, a determinadas regras. Ainda assim, corresponde a um período bastante intenso no que se refere ao desenvolvimento da voluntariedade da conduta, visto que neste período a criança passa a constituir ações intencionais, operando por meio de significados e sentidos.

2.7 A crise dos sete anos e a idade escolar

A etapa seguinte diz respeito a *crise dos sete anos*, trata-se da passagem da idade pré-escolar à escolar, sendo a principal característica deste período a *perda da espontaneidade infantil*. Para compreender tal fato avalia-se como relevante esclarecer em que consiste a espontaneidade infantil. Nas palavras de Vygotski (2012b, p. 377, tradução nossa),

A razão da espontaneidade infantil radica em que a vida interior não se diferencia suficientemente da exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos

mesmos, ou seja, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado.⁵⁴

A ingenuidade e a espontaneidade apresentada pelo pré-escolar corresponde ao fato de que a criança manifesta externamente a mesma forma que é internamente, ou seja, trata-se de uma conduta espontânea. Dessa maneira, na crise dos sete anos o que ocorre é que a criança passa a desenvolver a diferenciação da faceta interior com a exterior em sua personalidade, o que significa que ocorreu a incorporação do fator intelectual à conduta, a qual se insere entre a vivência e a ação (Vygotski, 2012b). Vygotski (2012b) deixa claro, no entanto, que não é de um momento para outro que a criança passa da espontaneidade à total intelectualização, mas sim que, paulatinamente, surgem manifestações de caráter intelectual na conduta da criança.

Neste período a criança começa a tomar consciência de suas próprias vivências, isso significa que começa a compreender o significado dos momentos em que se encontra feliz, triste, cansada etc. Tal processo ocorre por conta das possibilidades de generalização e de atribuição de sentido decorridas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, especialmente, da linguagem. Isso porque esta não se restringe a uma relação associativa do objeto com a palavra, mas sim a uma generalização, que exprime um significado. Desse modo, a linguagem torna possível que os indivíduos expressem seus estados internos, conforme explica Vygotski (2012b, p. 379, tradução nossa): “se dissermos que está frio agora e repetimos a mesma coisa um dia depois, significa que toda sensação isolada de frio também é generalizada. Desta forma, produz-se a generalização do processo interno.”⁵⁵.

Para esclarecer o processo de generalização, Vygotski (2012b) realiza uma analogia com um jogo de xadrez, em que uma das crianças conhece as regras do jogo e a outra não. Neste caso, a criança que desconhece as regras pode se divertir com as peças e movimentá-las da maneira que desejar, no entanto, a criança que conhece as regras se portará de maneira distinta, pois para ela o jogo compreende uma totalidade (Vygotski, 2012b). Com isso, conclui que os seres humanos percebem a realidade da mesma maneira que o jogador de xadrez vê o seu tabuleiro, ou seja, compreendem seus vínculos e relações semânticas.

Trata-se, assim, de uma reestruturação do psiquismo infantil que ocorre durante a crise dos sete anos, em que as vivências adquirem sentido, o que por sua vez proporciona que a

⁵⁴ Citação original: “La razón de la espontaneidade infantil radica en que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todo suficientemente diferenciado.”

⁵⁵ Citação original: “Si decimos que ahora hace frío y repetimos lo mismo un día después, significa que toda sensación aislada de frío está también generalizada. De este modo se produce la generalización del proceso interno.”

criança estabeleça um novo tipo de relação consigo mesma. Ademais, também torna possível a generalização das vivências, afetos e sentimentos.

Estas transformações podem engendrar como consequência momentos de luta entre as vivências, gerando conflitos, contradições etc., traços estes característicos de períodos de crise. Isso se deve às mudanças que ocorrem na situação social de desenvolvimento, já que se transforma a relação da criança para/com mundo, bem como do mundo para com a criança.

Por meio de tais proposições, torna-se possível desvelar que neste período ocorrem importantes transformações no desenvolvimento da conduta voluntária da criança. Nota-se que esta se torna cada vez mais mediada a partir do momento em que adquire um caráter mais intelectual, ou seja, passa a ser mediada pelas funções psíquicas, em especial pelo pensamento e pela linguagem.

Tais transformações se tornam ainda mais evidentes durante o período denominado *idade escolar*. Isso decorre do fato de que nesta idade ocorre um alto desenvolvimento do pensamento, que se torna uma das funções mais relevantes (Vigotski, 2010). Segundo Vigotski (2010), ainda que a criança tenha contato com diversos conhecimentos nos períodos anteriores, é a partir de seu ingresso na escola que ela aprenderá conceitos científicos de maneira intencional e sistemática. Diante deste caráter de suma relevância à idade escolar, avalia-se a necessidade de expor, ainda que brevemente, as diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos na teoria vigotskiana.

Conforme já pontuado anteriormente, os conceitos são atos de generalização, representações da realidade expressas por meio de signos. É por meio deles que os seres humanos adquirem a capacidade de apreender os nexos internos de fenômenos e objetos. No entanto, os conceitos não são apreendidos de maneira acabada, mas evoluem como significados das palavras, indo de generalizações mais elementares até as mais desenvolvidas (Vigotski, 2009).

Por este motivo, Vigotski (2009) postula a distinção entre conceitos espontâneos e científicos, os quais transcorrem por vias distintas e inversas entre si. Os conceitos espontâneos são formados no cotidiano, a partir da relação empírica que o sujeito estabelece com a realidade, seja pela comunicação com o outro ou pela própria experiência do sujeito. Assim, desenvolvem-se de baixo para cima, das propriedades mais elementares às mais complexas, ascendendo às generalizações. Por sua vez, os conceitos científicos são caracterizados pelo uso consciente e arbitrário e compreendem em si as características mais essenciais do fenômeno ou objeto a que dizem respeito. Sua forma de apreensão ocorre a partir de uma colaboração original e

sistemática com o outro, sendo assim, desenvolvem-se de cima para baixo, das propriedades complexas às elementares, descendendo ao concreto. (Vigotski, 2009).

Dessa maneira, o que é a força de um é a fraqueza do outro e vice-versa. O conceito espontâneo possui sua força em sua aplicação circunstancial e concreta, fraqueza do conceito científico. Já este último possui como força o seu uso consciente e arbitrário, fraqueza do espontâneo. Ambos, portanto, podem coexistir no pensamento, influem um sobre o outro e estabelecem relações dinâmicas entre si (Vigotski 2009).

No entanto, o ponto central que distingue os conceitos espontâneos e científicos está na ausência e existência de um sistema, respectivamente. Para Vigotski (2009, p. 384), o sistema

é o ponto cardinal em torno do qual – como em torno de um centro – gira toda a história dos conceitos na idade escolar. Esse sistema é o novo que surge no pensamento da criança com o desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos e projeta o seu desenvolvimento intelectual a um nível cada vez mais elevado.

Ou seja, o conceito científico pressupõe a existência de um sistema de conceitos, que consiste em relações e dependências complexas entre representações que se vinculam. É apenas no sistema que o conceito adquire a potencialidade de ser utilizado de forma consciente e arbitrária. Assim sendo, estes não são apreendidos a partir da experiência imediata, mas sim por meio do processo de ensino e aprendizagem, de modo que a educação escolar adquire um relevante papel ao desenvolvimento humano, visto que é responsável pelo ensino dos conceitos científicos.

Este movimento, no qual se apreende os nexos causais essenciais dos diversos fenômenos e objetos, tem como consequência o enriquecimento da percepção da realidade, visto que a aprendizagem dos conceitos científicos demanda uma tensão no trabalho do pensamento (Vigotski, 2009). Por este motivo, a idade escolar compreende um momento decisivo para o desenvolvimento intelectual da criança e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da conduta voluntária.

Segundo as investigações de Vigotski (2009, p. 337),

Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade. Como já mostramos, esses dois momentos são os traços distintivos essenciais de todas as funções superiores que se formam nessa idade. Desse modo, poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. (Vigotski, 2009, p. 337).

Dessa forma, entende-se que a idade escolar é relevante, justamente, por compreender este processo em que o pensamento da criança, paulatinamente, passa a ser regido por conceitos científicos, o que, lenta e gradualmente, liberta-o da espontaneidade. Trata-se de um progressivo movimento de tomada de consciência, do uso arbitrário dos conceitos e dos próprios processos psicológicos. Como consequência, torna possível que a conduta do sujeito adquira um grau maior de voluntariedade, pois, conforme aponta Vigotski (2009), o desenvolvimento da conduta voluntária está intimamente ligado ao problema da conscientização. No entanto, Vigotski (2009) alerta que o desenvolvimento dos conceitos científicos não se restringe a idade escolar. Inicia-se neste período, mas sua formação mais autêntica ocorre no período seguinte, a adolescência.

2.8 Adolescência

A adolescência possui como característica central o processo de reconfiguração das funções psíquicas superiores. Trata-se de um período que culmina em uma requalificação do longo percurso de desenvolvimento, em que o mundo social se transforma, paulatinamente, em mundo singular. Ou seja, cada um pode se constituir enquanto personalidade, tendo a lei geral de formação das funções psicológicas superiores como premissa. Por conta deste processo, transformam-se os interesses, o conteúdo do pensamento, a personalidade e a concepção de mundo do adolescente (Vygotski, 2012b).

A formação da personalidade corresponde a um ponto essencial na compreensão vigotskiana desta idade. Isso significa que as transformações que ocorrem neste período resultam em um processo no qual os sujeitos tomam consciência de si, como uma unidade. Para Vygotski (2012b), a personalidade consiste, justamente, na autoconsciência, em uma forma de comportamento para si. Assim, esclarece que o adolescente adquire a possibilidade de desenvolver um caráter pessoal às suas próprias ações, de ser a fonte de sua própria atividade. Neste sentido, os processos psíquicos se transformam a partir deste caráter, baseando-se na autoconsciência da personalidade e em seu domínio.

Faz-se necessário explicar que, para Vygotski (2012b), as funções psíquicas superiores são o núcleo fundamental da personalidade em formação. Assim, aponta que a natureza do psiquismo humano é um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade. Este processo de traslado é a base da personalidade.

Deste modo, elucidado que na adolescência existe a possibilidade de reconfiguração das funções psíquicas superiores, pontua-se que uma das funções que passa por uma intensa

transformação neste período é o pensamento, trata-se de uma reestruturação tanto de seu conteúdo como de sua forma (Vygotski, 2012b). Conforme apontado anteriormente, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na idade escolar, no entanto, para Vygotski (2012b) a constituição de sua formação mais autêntica e, conseqüentemente, do pensamento conceitual, irá se concretizar como possibilidade apenas na adolescência.

Neste processo, as funções psíquicas se requalificam como superiores, devido às relações interfuncionais em que se encontram, adquirindo um grau maior de arbitrariedade e voluntariedade e, por conseguinte, os sujeitos passam a ter maior domínio sobre seus próprios processos psíquicos. Assim, depreende-se que a capacidade de autorregulação se desenvolve de maneira mais completa na adolescência, visto que a conduta do sujeito que até então era dominada em maior grau externamente, passa ao seu controle interno, trata-se, portanto, de um período em que ocorre sua requalificação.

Segundo Vygotski (2012b, p. 171/172, tradução nossa), na adolescência

o novo que fundamenta o desenvolvimento de todas as funções psíquicas nesta idade é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de planejar a própria conduta e alcançar o que foi planejado. Agora, o saber planejar objetivos a própria conduta exige, como vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos. A vontade dirigida a um fim se forma unicamente à base do pensamento por conceitos [...].⁵⁶

Fica claro neste trecho a relevância dos conceitos científicos para a constituição da intencionalidade e da vontade dirigida a um fim. Afinal, a subordinação das ações ao próprio poder demanda como premissa a tomada de consciência destas ações, a qual, por sua vez, é enriquecida a partir do desenvolvimento de conceitos científicos. Assim, Vygotski (2012b) conclui que a capacidade de autorregulação da conduta apenas se desenvolve de maneira integral na adolescência. Ao mesmo tempo, aponta que apenas quando esta se desenvolve é que se pode falar em formação da personalidade.

Desse modo, identifica-se uma íntima relação na teoria vigotskiana entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da autorregulação da conduta e da personalidade. Nas próprias palavras do autor: “as funções psíquicas superiores baseiam-se no domínio da própria conduta; apenas quando temos presente o domínio da própria conduta

⁵⁶ Citação original: “lo nuevo que subyace en el desarrollo de todas las funciones psíquicas en esta edad es la voluntad dirigida a un fin que domina el afecto, el dominio de la propia conducta, de sí mismo, la capacidad de plantear objetivos a la propia conducta y lograrlos. Ahora bien, el saber plantearse los objetivos y dominar la propia conducta exige, como hemos visto, una serie de premisas, la más importante entre ellas es el pensamiento en conceptos.”

podemos falar sobre a formação da personalidade”⁵⁷ (Vygotski, 2012b, p. 230, tradução nossa).

Avalia-se, no entanto, que esta vinculação necessita de maior elucidação e investigação.

Por fim, é interessante ressaltar como a compreensão de Vygotski da adolescência se distancia de visões naturalistas do comportamento humano, as quais apontam a conduta do adolescente como involuntária, irracional, dominada pelos afetos, atribuindo tais processos à maturação biológica que ocorre neste momento. Ademais, este foi o principal intuito do presente capítulo, apresentar uma análise do desenvolvimento humano, com foco na autorregulação da conduta, que se baseie em seu movimento próprio, possibilitando a constituição de explicações consistentes que permitam fazer frente a compreensões maturacionistas e biologicistas do desenvolvimento.

Tem-se clareza que o desenvolvimento da autorregulação não acaba na adolescência. Trata-se, no entanto, do ponto onde Vygotski finalizou sua análise, para além do fato de que a presente tese possui como foco a relação entre a Psicologia e a educação escolar, sendo estes os períodos de maior interesse. Avalia-se, no entanto, a necessidade de maiores investigações sobre os demais períodos do desenvolvimento, idade adulta e velhice, especialmente, considerando os processos de estranhamento e alienação, hegemônicos na sociedade capitalista, e seus reflexos ao desenvolvimento da conduta voluntária.

⁵⁷ Citação original: “las funciones psíquicas se basan en el dominio de la propia conducta; tan sólo cuando tengamos presente el dominio de la conducta podemos hablar sobre la formación de la personalidad.”.

Capítulo 3: Revisão sistemática de literatura sobre a voluntariedade da conduta

Apesar da inversão na exposição, o ponto de partida para a investigação acerca da autorregulação da conduta foi a realização de uma revisão sistemática de literatura em uma base de dados brasileira dentro do escopo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, já publicada na forma de capítulo de livro em Mendonça e Asbahr (2021)⁵⁸. Tal levantamento teve como objetivos: verificar a hipótese original de que a autorregulação é pouco investigada e realizar uma primeira aproximação conceitual do objeto de estudo. Para isso, a revisão sistemática orientou-se a partir do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses*, conhecido como PRISMA (Moher et al., 2009), sendo que seus protocolos podem ser acessados no site: <http://www.prismastatement.org/>.

O levantamento foi realizado no mês de maio de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha por tal base de dados se deu por conta da compreensão de que esta ofereceria um panorama geral e profundo sobre as produções acerca da autorregulação da conduta investigadas no Brasil. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: “Autodomínio da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Autorregulação da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Atividade voluntária” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Voluntariedade da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural” e “Autocontrole” AND “Psicologia Histórico-Cultural”.

Já o refinamento foi definido em todos os descritores com os seguintes critérios: pesquisas de 2000 até 2020; ciências humanas como grande área do conhecimento e nas áreas de conhecimentos foram selecionadas: educação, psicologia, psicologia do desenvolvimento humano e psicologia do ensino e da aprendizagem. Além disso, utilizou-se para o critério de seleção das pesquisas a seguinte sequência: leitura dos títulos, leitura das palavras-chave, leitura do resumo, análise panorâmica das teses e dissertações, conferindo índice e referências bibliográficas, sendo que a temática da autorregulação da conduta deveria aparecer como foco da pesquisa ou como um tema tangencial e o trabalho deveria ter sua base teórico-metodológica pautada na Psicologia Histórico-Cultural.

A quantidade de pesquisas selecionadas em cada etapa pode ser verificada na Tabela 1.

⁵⁸ Foi realizado um novo levantamento em janeiro/2024 com a intenção de averiguar o surgimento de novas teses e dissertações que tivessem como foco a autorregulação da conduta na mesma base de dados utilizada (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES). No entanto, não foram encontrados novos trabalhos.

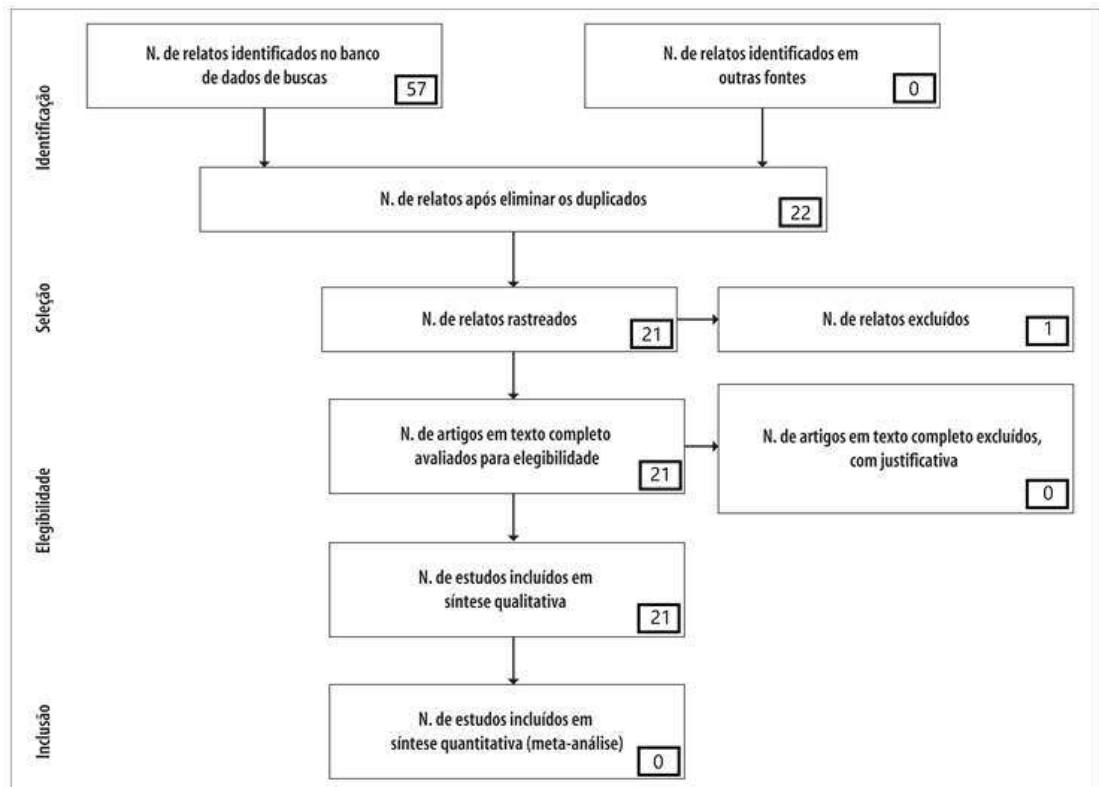
Tabela 2: Relação entre descritor e a quantidade de pesquisas selecionadas em cada etapa da revisão sistemática.

Descritor	Nº total de Pesquisas	Nº de pesquisas após refinamento	Nº de pesquisas selecionadas
“Autodomínio da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Autorregulação da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Atividade voluntária” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	162	112	11
“Voluntariedade da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Autocontrole” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	193	150	1
Total	2002	1324	58

Fonte: MENDONÇA; ASBAHR, 2021.

Retirando-se as teses e dissertações duplicadas e as que se encontravam com acesso negado, obteve-se um total de 21 pesquisas selecionadas, conforme mostra a Figura 1. Ressalta-se que apesar de o diagrama do PRISMA se referir a busca com artigos, tal revisão foi realizada com teses e dissertações.

Figura 1: Procedimentos de seleção de teses e dissertações



Fonte: MENDONÇA; ASBAHR, 2021.

A partir dos trabalhos encontrados, uma primeira análise consistiu em averiguar quantas teses e dissertações possuíam a autorregulação da conduta como objeto central de sua investigação e quantas a utilizavam como um conceito auxiliar, tangente. A fim de facilitar de tal análise, essa diferenciação foi denominada de Frente 1 e Frente 2, respectivamente.

Deste modo, na Frente 1 foi encontrado apenas um trabalho: Vieira (2017). E a Frente 2 foi composta por 20 pesquisas, sendo elas: Albuquerque (2013); Anjos (2013); Baraldo (2017); Costa (2018); Escudeiro (2014); Ferracioli (2018); Freire (2016); Leite (2010); Leite (2015); Moraes (2011); Murad (2008); Pani (2017); Pasqualini (2006); Polaquini (2016); Ribeiro (2019); Rosenburg (2003); Silva (2014); Silva (2017); Silva (2019); Trindade (2011).

Nesta primeira análise se sobressai a disparidade entre a quantidade de trabalhos em ambas as frentes. A única pesquisa da Frente 1 corresponde a dissertação “O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem” (Vieira, 2017), que possui como objetivo investigar como se desenvolve a atividade voluntária tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural. Já em relação à Frente 2, viu-se como necessário verificar as temáticas em que a autorregulação da conduta compõe enquanto um conceito auxiliar explicativo. Dessa maneira, a partir da análise dos objetos e objetivos das pesquisas, formulou-se a Tabela 2.

Tabela 3: Temáticas componentes da Frente 2.

Temática	Nº de pesquisas
Funções Psíquicas Superiores	8
TDAH	3
Formação docente	1
Relação desenvolvimento e aprendizagem	1
Alcoolismo	1
Educação escolar na adolescência	1
Adoecimento psíquico	1
Fracasso escolar	1
Formação do caráter	1
Educação escolar na infância	1
Educação de Jovens e Adultos	1

Fonte: MENDONÇA; ASBAHR, 2021.

A partir de tais dados, nota-se que o tema com maior porcentagem da Frente 2 corresponde ao desenvolvimento de alguma das funções psíquicas superiores (40%). Dessa forma, a fim de analisar de maneira mais detalhada quais são as funções que mais se relacionam ao estudo da autorregulação da conduta, realizou-se uma terceira tabela que especifica tais

temáticas. Nota-se, assim, uma tendência de vinculação com a atenção, ainda mais considerando que em segundo lugar nas temáticas componentes da Frente 2 se encontram os estudos sobre o TDAH (15%), que por sua vez também têm em sua essência discussões sobre a atenção.

Tabela 4: Especificação da Temática das Funções Psíquicas Superiores

Temática: Funções Psíquicas Superiores	Nº de pesquisas
Atenção	4
Memória	1
Pensamento	1
Imaginação	1
Geral	1

Fonte: MENDONÇA; ASBAHR, 2021.

Apresentada estas conclusões gerais, também foi realizada uma análise mais pormenorizada e rigorosa das teses e dissertações. Conforme proposto pelo método PRISMA (Moher et al, 2009), foi feito um protocolo de análise para cada uma das frentes, já que ambas possuíam objetivos específicos dentro da revisão de literatura.

A partir disso, a presente análise se debruçará sobre o principal ponto de interesse para esta investigação, a conceituação da autorregulação, ou seja, averiguar como as pesquisas brasileiras a compreendem, que significado a atribuem e quais relações estabelecem. Dessa maneira, a partir do protocolo realizado e de sua leitura sistemática, foi possível apreender algumas formulações teóricas gerais que sintetizam as ideias presentes na bibliografia encontrada, sendo elas:

“O desenvolvimento do autodomínio da conduta ocorre a partir da apropriação e emprego dos signos, como mediação dos processos psíquicos;
 O autodomínio da conduta não se forma por si mesmo, é educado;
 O desenvolvimento do autodomínio da conduta vincula-se ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores;
 A linguagem e o pensamento conceitual possuem um importante papel no desenvolvimento do autodomínio da conduta;
 Analisando a ontogênese, percebe-se que o autodomínio da conduta é neoformação da atividade realizada na idade pré-escolar, contudo este não se esgota neste período e continua a desenvolver-se ao longo da vida;
 O autodomínio da conduta é a base para o desenvolvimento da personalidade da criança.” (Mendonça; Asbahr, 2021, p. 106).

Discorrer-se-á de maneira mais detalhada as seguintes proposições no item seguinte deste capítulo.

3.1 As pesquisas brasileiras

A *primeira tese* apreendida nas pesquisas brasileiras diz respeito ao papel do processo de interiorização dos signos na mediação da conduta humana (Anjos, 2013; Baraldo, 2017; Escudeiro, 2014; Ferracioli, 2018; Freire, 2016; Leite, 2010; Leite, 2015; Moraes, 2011; Pani, 2017; Ribeiro, 2019; Rosenberg, 2003; Silva, 2014; Trindade, 2011; Vieira, 2017).

De maneira geral, esta tese consiste na ideia de que, ao empregar instrumentos, os seres humanos dominam o mundo natural externo, enquanto que com a mediação dos signos adquirem a possibilidade de controlar seus próprios processos psicológicos (Leite, 2010). Estes, portanto, regulam a atividade interna dos sujeitos e reestruturam a totalidade dos processos psíquicos, de modo que possibilitam uma gradativa superação das capacidades psíquicas imediatas em direção a uma forma voluntária e consciente de regulação da própria conduta (Ferracioli, 2018; Roseburg, 2003).

Tal caráter se deve ao fato de os signos realizarem a mediação entre estímulo e resposta na conduta humana (Moraes, 2011). Tal processo, no entanto, não corresponde a mera adição do signo nesta estrutura, isso porque o mesmo atua de maneira reversa, agindo sobre o próprio sujeito e não sobre o ambiente externo (Trindade, 2011). A partir disso, pode-se dizer que se a autorregulação da conduta diz respeito a capacidade consciente e intencional de o indivíduo organizar e orientar seu próprio comportamento e o signo é a sua unidade mediadora, então se torna possível afirmar o processo de internalização como sua forma essencial, em outras palavras, corresponde a passagem gradual dos signos que vão do intersíquico ao intrapsíquico (Ferracioli, 2018).

A isto se vincula intimamente a *segunda tese* apreendida, a qual condiz com a afirmação de que a autorregulação da conduta não se desenvolve por si mesma, mas é educada (Albuquerque, 2013; Anjos, 2013; Ferracioli, 2018; Freire, 2016; Leite, 2015; Pasqualini, 2006; Vieira, 2017). Isso se embasa no pressuposto de que a voluntariedade da conduta se constitui ao longo do desenvolvimento do indivíduo por meio das relações intersíquicas que o mesmo estabelece em determinadas condições histórico-sociais. Desta feita, o desenvolvimento da autorregulação dependerá da qualidade das mediações intersíquicas, por este motivo a educação adquire um papel central ao seu desenvolvimento e, especialmente, a educação escolar, visto que se trata da instituição responsável pela transmissão sistematizada dos conhecimentos humanos historicamente constituídos (Ferracioli, 2018; Freire, 2016).

Como consequência, a autorregulação da conduta se torna uma tarefa da prática pedagógica (Leite, 2015; Pasqualini, 2006). Assim, neste processo de apropriação sistemática

e intencional dos conhecimentos, as funções psíquicas superiores também passam a serem voluntárias, sendo que isto leva a *terceira tese*: o desenvolvimento do autodomínio da conduta vincula-se ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores (Anjos, 2013; Ferracioli, 2018; Freire, 2016; Leite, 2015; Moraes, 2011; Vieira, 2017).

A partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o ser humano adquire a possibilidade de obter uma imagem mais nítida da realidade, indo para além da apreensão de sua aparência externa, de modo que junto deste processo ocorre também uma requalificação no desenvolvimento da autorregulação da conduta (Anjos, 2013). Apesar disso, ainda que haja certo consenso de que é a partir da reestruturação da totalidade das funções psíquicas superiores que se desenvolvem novas possibilidades aos sujeitos, o que se nota é a existência de uma quantidade maior de estudos que enfocam a relação da autorregulação com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (Albuquerque, 2013; Baraldo, 2017; Freire, 2016; Leite, 2010; Leite, 2015; Polaquini, 2016; Rosenburg, 2003; Trindade, 2011; Vieira, 2017).

Isso decorre da compreensão de que a linguagem possui uma função reguladora, dado que em um primeiro momento é o adulto que orienta a ação da criança por meio da linguagem, de modo que paulatinamente a criança reconstrói esta regulação de maneira interna, adquirindo, assim, a capacidade de ser sujeito e objeto de sua própria conduta, a medida que se apropria dos significados e sentidos constituídos em sua vida social (Rosenburg, 2003; Trindade, 2011; Vieira, 2017). Neste processo, o pensamento passa a atuar de maneira articulada, possibilitando o domínio da própria conduta, já que permite ao sujeito propor a si os objetivos e intencionalidades de suas ações. Ou seja, torna possível antecipar mentalmente as ações que posteriormente irá realizar, de modo a permitir que a vontade do sujeito passe a reger sua conduta (Leite, 2010).

Dando seguimento, a *quinta tese* corresponde a compreensão de que a autorregulação da conduta é uma neoformação da idade pré-escolar (Escudeiro, 2014; Leite, 2015; Pasqualini, 2006; Silva, 2019; Trindade, 2011; Vieira, 2017). Esta formulação, no entanto, não é de comum acordo entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural, isto porque alguns consideram que a voluntariedade teria início quando o bebê realiza seus primeiros movimentos orientados a um fim (A. V. Zaporozhets e M. I. Lisina); quando a criança começa a ser mediada pela linguagem do adulto (M. I. Lisina); a partir do surgimento da hierarquia de motivos formada ao longo da idade pré-escolar (A. N. Leontiev); à possibilidade de atuar segundo um modelo (D. B. Elkonin); e por fim, que a conduta voluntária apenas se desenvolve na idade escolar ou, ainda, na adolescência (L. I. Bozhovich, L. S. Slavina e T. V. Endovitskaya) (Vieira, 2017).

Ainda assim, existe a concordância acerca da importância da idade pré-escolar para o

desenvolvimento da autorregulação da conduta. Isso ocorre, especialmente, por conta da atividade-guia do período, a brincadeira de papéis⁵⁹, na qual ao assumir um papel social, a criança, conseqüentemente, adere também a determinadas formas e regras de comportamento que o compõem. Para além da brincadeira de papéis, outros jogos desenvolvidos nesta idade também cumprem a mesma função como o desenho, a pintura etc. (Vieira, 2017).

Em suma, a partir da brincadeira, as crianças passam a atuar como membros de uma coletividade e, neste processo, aprendem a superar os impulsos mais imediatos e a subordinar suas condutas às regras lúdicas (Leite, 2015). Dessa forma, o desenvolvimento da autorregulação da conduta se inicia na idade pré-escolar, mas não se esgota neste período, passando por uma requalificação a partir da apropriação de conceitos pela criança.

Na adolescência, as funções psíquicas superiores se tornam voluntárias, de modo que a autorregulação também passa por uma requalificação. O adolescente adquire a capacidade de estabelecer objetivos à sua própria conduta e alcançá-los, para isso uma das premissas mais importantes é o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Neste processo, ocorre um salto qualitativo nas possibilidades de apreensão da realidade, em que as experiências sensoriais imediatas dão lugar ao conhecimento mediado por conceitos (Anjos, 2013).

Por fim, a *sexta tese* consiste na ideia de que o processo de formação da autorregulação da conduta é a linha básica e central ao desenvolvimento da personalidade (Leite, 2015; Ribeiro, 2019; Vieira, 2017). Tal formulação se baseia na ideia de que o desenvolvimento da personalidade consiste, justamente, no processo de se tornar autoconsciente, sendo que este processo, por sua vez, advém da conduta social. Assim sendo, a voluntariedade se refere ao agir consciente e autoconsciente, tendo em vista uma finalidade (Leite, 2015).

Antes de passar as considerações sobre esta revisão, entende-se como importante sintetizar a investigação de Vieira (2017). Tratou-se de uma investigação de caráter bibliográfico e prático. Em relação à pesquisa bibliográfica, esta foi realizada nas seguintes bases de dados com seus respectivos descritores: Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil; Descritores: Autocontrole; Autorregulação; Psicologia; Psicologia escolar; Psicologia educacional, Psicologia Histórico-Cultural. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Descritores: Autocontrole; Autorregulação; Psicologia; Psicologia escolar; Psicologia educacional, Psicologia Histórico-Cultural. Os descritores se basearam no Tesouro da Associação Americana de Psicologia (APA). Como

⁵⁹ Para saber mais sobre a compreensão do desenvolvimento humano por meio das atividades-guia e suas respectivas etapas, recomenda-se o livro *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

complemento, também foram utilizados textos de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

A parte prática da investigação foi realizada em uma universidade mexicana (Universidad Autónoma de Puebla) durante um período de estágio sanduíche, em que a autora relata experiências advindas de duas intervenções. A primeira delas ocorreu em um hospital, em que a pesquisadora acompanhou um trabalho clínico de avaliação psicológica e neuropsicológica da universidade, o qual tinha como objetivo analisar as funções psicológicas e a atividade voluntária das pacientes. No caso da pesquisa de Vieira (2017) esta avaliação era realizada com crianças, verificando suas debilidades e potencialidades, tendo em vista recomendar formas de tratamento que fossem promotores do desenvolvimento e que não apenas etiquetassem as crianças. Para isso eram realizadas entrevistas com os pais e as crianças, seguidas de quatro ou cinco sessões de avaliação produzidas pela própria instituição e com base na Psicologia e Neuropsicologia Histórico-Cultural. Estes instrumentos visavam apreender a gênese e desenvolvimento social das funções psíquicas, a partir das quais eram feitas análises quantitativas e qualitativas.

Na avaliação da investigadora, com isso se tornava possível conhecer as dificuldades e facilidades das crianças, o que por sua vez possibilitava a realização de intervenções mais eficazes. Os instrumentos utilizados foram: “Avaliação neuropsicológica da atividade voluntária” (Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria) de Quintanar e Solovieva (2010a), o qual tinha como objetivo avaliar os aspectos voluntários em diferentes tarefas e em contextos de brincadeiras, por este motivo era composto por jogos e tarefas que possibilitavam a utilização de diferentes meios de regulação externa, o que permitia avaliar o grau de formação da atividade voluntária da criança; Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”. Screening Neuropsicológico Clínico” (Solovieva; Quintanar; Carrión, no prelo), que avalia a regulação, controle, atenção e estado de alerta; e, por fim, “Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela” (Quintanar; Solovieva, 2010b), que avalia a linguagem oral voluntária.

A segunda intervenção ocorreu em uma escola e correspondeu ao acompanhamento de uma investigação de mestrado em andamento na época. Esta possuía como participantes doze crianças de aproximadamente quatro anos, e seu objetivo era comparar o nível de aquisição da atividade objetal, além da função simbólica após a introdução do jogo de papéis em pré-escolares. Assim sendo, eram organizadas brincadeiras a partir de um tema e os papéis e materiais eram distribuídos às crianças, sendo que, posteriormente, eram realizadas avaliações com as crianças sobre si mesmas e sobre o andamento da brincadeira.

Vieira (2017) avalia que, ao longo das sessões, foi notável a transformação no

comportamento das crianças, ocorrendo a diminuição da necessidade da mediação do adulto na brincadeira, a proposição de finalidades para os objetos, a incorporação dos papéis, a utilização da linguagem na regulação do próprio comportamento e a compreensão do papel que desempenhavam na avaliação final.

Com base nestas investigações, a autora conclui que os métodos de avaliação psicológica e neurológica utilizados podem ser uma importante ferramenta, que contribui para o desenvolvimento da atividade voluntária. Para além disso, aponta que o jogo de papéis se constitui enquanto uma possível intervenção que vise o desenvolvimento da atividade voluntária, compreendendo assim uma relevante estratégia para a preparação da criança ao ingresso no ensino escolar (Vieira, 2017).

3.2 Breves considerações sobre a revisão sistemática de literatura

A partir do que foi apreendido na revisão sistemática de literatura, é possível traçar uma comparação com a síntese teórica exposta anteriormente. Uma primeira diferença que deve ser pontuada é que o foco da presente tese é delimitado à teoria vigotskiana, enquanto que as teses e dissertações levantadas baseiam-se também em outros autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Elkonin, Leontiev, Bozhovich etc.

Apesar disso, é notável como muitas das teses centrais vem do próprio Vigotski, como o fato de a autorregulação da conduta ser um processo mediado pelos signos, por seu caráter educativo, a intervinculação com as funções psíquicas, a centralidade das discussões no pensamento e na linguagem e a relação com a personalidade. Apenas a brincadeira e o período da idade escolar que, ao mesmo tempo, abarcam as proposições vigotskianas, mas também extrapolam seus limites, dialogando com outros autores, especialmente, Elkonin.

Para além disso, nota-se como existem poucos esclarecimentos novos ou distintos da teoria vigotskiana, sendo que isto se vincula também a baixa produção sobre a temática no contexto brasileiro. Até mesmo a relação entre a autorregulação e a personalidade, que pouco é desenvolvida por Vigotski, também aparece mais na forma de anúncio, do que propriamente uma discussão profunda sobre o assunto.

O enfoque no desenvolvimento cognitivo também pode ser constatado. De maneira geral, pouco se discute sobre os afetos e sua relação com a conduta humana, tampouco se abrange os sentidos e a predominância que este adquire na formação da intencionalidade ao longo do desenvolvimento humano. Outras temáticas que ainda foram pouco exploradas no contexto brasileiro são a vontade e a escolha ou tomada de decisão.

Por fim, salienta-se a dificuldade que há na constituição de procedimentos metodológicos à investigação da conduta voluntária. O próprio Vygotski (2012a), ao relatar seus experimentos de livre-escolha, não descreve de maneira detalhada todo o experimento. Realiza apenas um resumo geral dos objetivos e da forma como construiu o experimento, discorrendo muito mais sobre as conclusões e reflexões que pode apreender. Dessa forma, torna-se difícil replicá-lo, visto que os procedimentos metodológicos são pouco claros, apenas deixando algumas pistas sobre como poderia ser feito.

Apenas a investigação de Vieira (2017) enfocava a avaliação psicológica da atividade voluntária, de modo a oferecer alguns indicativos metodológicos de como investigações com este foco podem ser realizadas. Avalia-se, assim, que com este desenvolvimento teórico mais robusto proposto pela presente tese, possa ser ampliada as investigações sobre o desenvolvimento da conduta voluntária, bem como dê base para a constituição de novos procedimentos metodológicos ao seu desvelamento.

Capítulo 4: A íntima relação entre liberdade e voluntariedade da conduta e suas implicações ético-políticas

É necessário conhecer tanto a potência
quanto a impotência de nossa natureza
(Espinosa)

De maneira geral, no pensamento ocidental, o debate sobre a liberdade e a emancipação esteve intimamente atrelado ao autodomínio (Safatle, 2019). Desse modo, analisa-se que a vinculação entre ambos conceitos, para além de enriquecer as reflexões realizadas, pode também se constituir enquanto um ponto de partida e de chegada à investigação.

Isso porque, conforme proposto anteriormente, avalia-se que a voluntariedade da conduta constantemente se reestrutura, realiza movimentos de recuos e avanços, possui momentos de instabilidade e estabilidade, então compreendê-la em estreito vínculo à materialidade pode, inclusive, trazer contribuições à discussão sobre liberdade, da mesma forma que as reflexões sobre liberdade podem balizar e direcionar as proposições sobre a voluntariedade da conduta.

Dessa forma, compreende-se que este debate é de suma importância, afinal dentro do contexto do liberalismo e do neoliberalismo a liberdade individual é ponto central em seus discursos. Como aponta Miguel (2021), é em nome da liberdade que se defende o capitalismo (liberdade de mercado), a propriedade privada (liberdade econômica), o controle empresarial de informações (liberdade de expressão) etc. Da mesma forma, o desenvolvimento dos indivíduos também é algo que, recorrentemente, é valorizado por aqueles que articulam e defendem ideias liberais. É comum encontrar conteúdos propagados dentro da esfera do empreendedorismo que apontam a necessidade de autodesenvolvimento, autoaprimoramento, autoaprendizagem etc. Por este motivo, torna-se necessário ter clareza sobre o que se defende ao falar em liberdade, autorregulação e desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de uma discussão que demanda uma clareza ético-política, de tal forma o presente capítulo visa elucidar tais questões

Um dos principais conceitos necessários de se elucidar é a *escolha*, elemento também com alta valorização dentro do campo liberal. Neste caso, quem traz alguns esclarecimentos, que vão em sentido oposto a este, é Paulo Freire (1980). Conforme explica, o processo de se tornar humano não ocorre por meio da adaptação ao seu entorno, mas sim por sua transformação, por ser um ser da decisão. Nas palavras do autor,

O termo decisão provem de decidir que, por sua vez, se origina no latim *decidere*: cortar. No texto, correspondendo à sua etimologia, o termo decisão significa o corte que o homem realiza ao separar-se do mundo natural, continuando contudo no mundo. Está implícita na decisão a operação de ‘ad-mirar’ o mundo (FREIRE, 1980, p. 40).

Este desprendimento, no entanto, não se dá a partir de um isolamento em relação ao contorno, mas em uma relação, na qual os sujeitos estão sendo no e com o mundo, envolvendo assim um movimento de ação permanente sobre ele (Freire, 1980). Talvez aqui se poderia, inclusive, acrescentar que tal ação é *criativa*, o que traz em si a possibilidade de imaginar o mundo diferente de sua forma atual e transformá-lo, sendo que essa ação envolve a escolha.

Destaca-se ainda da citação anterior o movimento de “ad-mirar” o mundo, a eleição demanda um olhar sobre a realidade em que se encontra, mirada esta constituída em determinado tempo e espaço histórico, que transborda de humanidade. Este olhar, portanto, não é de espectador, mas sim de quem “ad-mira”, de quem é, de quem pensa, de quem sente, ou seja, de um sujeito que se encontra em uma relação de curiosidade frente a realidade e que, por meio de suas ações, a transforma. No entanto, sob o contexto do capitalismo, criam-se impotências ao agir dos sujeitos. Como explica Marx (2010a), a partir da divisão entre trabalho e capital, desenvolvem-se processos de *estranhamento*.

O trabalhador, despojado tanto de seus instrumentos quanto dos produtos de seu trabalho, tem como consequência que estes lhe defrontam de maneira hostil, como se fossem uma existência externa ao mesmo, nas palavras de Marx (2010a, p. 81),

Na determinação de o trabalhador se relacionar com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeiten*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.

O estranhamento, no entanto, não se restringe ao produto do trabalho, mas também à própria atividade produtiva. Marx (2010a) aponta que isto ocorre pois o trabalho não é voluntário, mas obrigatório. Ou seja, é simplesmente um meio para a sobrevivência, para satisfazer as necessidades, não gerando desenvolvimento ao indivíduo, mas sim um desgaste de sua energia física e mental. Neste processo, o trabalho não é compreendido como se pertencesse ao próprio sujeito, mas a um outro. Por fim, desenvolve-se também o estranhamento de si, do próprio sujeito como ser genérico, em que passa a confrontar a si como outro (Marx, 2010a).

Conforme explica Marx (2010a), diferente da vida animal que coincide imediatamente com sua atividade vital, o ser humano faz desta um objeto de sua *vontade e consciência*, o que

o torna um *ser genérico*, ou seja, a atividade vital dos sujeitos é a própria vida genérica. Dessa forma, a atividade do ser humano é *livre*, no entanto se os processos de estranhamento fazem com que os indivíduos não reconheçam a si próprios e o coletivo (ou o gênero humano), então a atividade humana se torna majoritariamente e paulatinamente menos livre. Em síntese, o estranhamento da atividade prática humana ocorre sob os seguintes aspectos: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, que também é, ao mesmo tempo, a relação com o mundo exterior sensível, que se torna alheio; a relação do trabalhador com o ato de produção, que torna sua própria atividade como criadora de impotências, miséria etc. Que não o pertence; e, por fim, o estranhamento de si e, conseqüentemente, do gênero humano (Marx, 2010a).

Neste processo, os sujeitos passam, portanto, a estarem estranhados da própria humanidade, bem como de sua essência humana, trata-se assim de um movimento em que os indivíduos deixam de reconhecer a si, aos outros e ao gênero humano, de modo que as potencialidades de desenvolvimento tornam-se limitadas. Com isso, a atividade do ser humano adquire um grau menor de liberdade e consciência e como conseqüência a relação do ser com sua própria atividade também torna-se menos livre, sob o jugo de um controle externo, estranhado. Como aponta Marx (2010a), se o sujeito se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho, então se relaciona com um outro, senhor deste objeto, como um inimigo, poderoso e independente dele. Do mesmo modo, se ele se relaciona com sua própria atividade como uma atividade não livre, então esta se torna um serviço sob o domínio e a violência do outro.

É a propriedade privada, portanto, que em maior grau encerra em si as relações de servidão e opressão à humanidade. Dessa forma, pensar as possibilidades de uma relação mais livre dos seres humanos com sua própria conduta perpassa pela reflexão e luta acerca das políticas de *emancipação da classe trabalhadora*, a fim de que se torne possível a superação do estranhamento e o retorno da sociedade à humanidade (Marx, 2010a).

Nota-se, assim, como o tema da liberdade está intimamente vinculado à reflexão da voluntariedade da conduta, ou seja, da relação que o sujeito estabelece com sua própria atividade. O próprio Vigotski (2012a, p. 417) aponta tal questão:

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. 'O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade' colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos.

Fica claro como, para o autor, a conquista da emancipação humana se encontra

vinculada à transformação da sociedade, ou seja, de modo que a coletividade passe a compreender e apreender aquilo que a determina. Sendo que, neste sentido, a ciência psicológica adquire o encargo de desvelar como se desenvolve o que Vigotski (2012a) denomina de *domínio do próprio ser*. Ademais, em seu principal texto sobre o assunto, “Dominio de la propia conducta”, Vygotski (2012a) aponta que uma das tarefas da Psicologia seria elucidar no desenvolvimento infantil as formas de constituição do livre-arbítrio, esclarecendo como este se constitui enquanto um produto da ontogênese.

Dessa forma, desvelar, ainda que de maneira aproximada, a relação entre liberdade e voluntariedade é um dos desafios deste capítulo. Por este motivo, apresenta-se inicialmente uma síntese das ideias sobre a liberdade em uma das principais referências de Vigotski, o marxismo. Em sequência, será apresentada as ideias do próprio psicólogo soviético, bem como alguns princípios gerais de outro filósofo com quem Vigotski estabelece um intenso diálogo, Espinosa. Para além disso, visa-se, ao longo do capítulo, estabelecer relações com a voluntariedade da conduta, pontuando os nexos existentes entre ambos.

4.1 Liberdade em Marx e no marxismo

O operário adquiriu
Uma nova dimensão
A dimensão da poesia
(Vinícius de Moraes)

Em discussão acerca da situação cívico-política dos judeus na Alemanha, Marx (2010b) tece uma crítica a dois textos de Bruno Bauer denominados: *A questão judaica* e *A capacidade dos atuais judeus e cristãos de se tornarem livres*. Contextualizando historicamente em que consistia tal questão, Netto (2009) explica que, durante a ocupação francesa na Renânia (região da Prússia, atualmente Alemanha), judeus obtiveram igualdade civil, eram, portanto, considerados cidadãos. No entanto, a partir da restauração da Confederação Germânica, restabeleceu-se o conceito de Estado cristão, o que, por sua vez, vetou aos judeus a possibilidade de exercerem funções públicas. Durante três décadas, judeus reivindicaram sua cidadania contra tais restrições, de modo que a partir de 1840 essa discussão adquiriu relevância e também se tornou uma demanda política dos liberais.

Diante de tal situação, Bauer empreende uma *análise religiosa* do conflito. Pelo fato de o Estado Germânico ser cristão, o filósofo entende que não existiam verdadeiros cidadãos, ou

seja, ninguém era emancipado politicamente, de modo que a questão judaica se defronta com este percalço. Assim, a tarefa consistiria na luta pela emancipação da Alemanha, anteriormente à emancipação de outros. Para o filósofo, enquanto “o Estado for cristão e o judeu judaico, ambos serão igualmente incapazes tanto de conceber quanto de receber a emancipação” (Marx, 2010b, p. 34), ou seja, ao se reivindicar cristão, o Estado impede a existência de cidadãos, da mesma forma que o judeu, ao conservar sua religião, exclui-se do restante da humanidade. A questão aqui posta, portanto, se dá no âmbito da contradição entre o *envolvimento religioso* e a *emancipação política*, de modo que a condição para esta última seria a *emancipação da religião* (Marx, 2010b).

Neste movimento, tanto judeus quanto cristãos, deveriam compreender que suas respectivas religiões constituem apenas “estágios distintos do espírito humano” (Marx, 2010b, p. 34). Encontram-se, portanto, enquanto ideias a serem superadas pela história, que se direcionam não a uma relação religiosa entre os indivíduos, mas sim a uma relação crítica, científica, humana. Em síntese, Marx (2010b, p. 36, grifos do autor) pontua que

Bauer exige, portanto, por um lado, que o judeu renuncie ao judaísmo, que o homem em geral renuncie à religião, para tornar-se emancipado *como cidadão*. Por outro lado, de modo coerente, a superação *política* da religião constitui para ele a superação de toda religião. O Estado que pressupõe a religião ainda não é um Estado verdadeiro, um Estado real.

A partir de tal contexto, conforme explica Bensaïd (2010), Marx encontra o pretexto para explorar os limites da emancipação política, bem como realizar sua crítica ao Estado. Para isso, diz não ser suficiente questionar quem deve emancipar e quem deve ser emancipado, a questão a ser esclarecida seria: “*de que tipo de emancipação se trata?*” (Marx, 2010b, p. 36, grifos do autor). Ou seja, Marx (2010b) apresenta a necessidade de qualificar a emancipação que está em debate, neste caso a relação se encontra entre a *emancipação política* e a *emancipação humana*.

A questão aqui é que a emancipação política não se encontra diretamente relacionada à emancipação religiosa, isso porque mesmo no interior de um Estado laico, no qual a emancipação política esteja garantida, ainda assim isso não significa a emancipação dos seres humanos em relação à religião (Netto, 2009). Para argumentar sobre este posicionamento, Marx (2010b) analisa a relação entre Estado e religião em três diferentes localidades: Alemanha, França e Estados livres norte-americanos.

Na Alemanha, prevalecia uma discussão prioritariamente teológica. Isso se deve ao fato de seu Estado ser cristão, ou seja, não existia um verdadeiro Estado político, por conseguinte a

crítica ocorre apenas no âmbito da teologia, seja a teologia cristã, seja a judaica. Já na França, ainda que existisse um Estado constitucional, a emancipação política ainda era parcial, dado que existia uma religião da maioria, de modo que o antagonismo religioso permanecia. Por fim, os Estados livres norte-americanos constituiriam o único local onde a contradição entre religião e Estado político perdeu seu caráter teológico, tornando-se propriamente secular.

Assim, para Marx (2010b), apenas onde o Estado político se encontra plenamente desenvolvido é que seria possível analisar os limites da emancipação política, deixando de ser uma crítica meramente teológica, transformando-se em crítica do Estado político. Sobre isso, Iasi (2011, p. 49) sintetiza que, para Marx, “o limite da emancipação política não poderia ser buscado em sua inexistência, como na Alemanha, ou em sua incompletude, como na França, mas exatamente onde ela estivesse em sua forma mais pura e desenvolvida”.

O que Marx (2010b) apreende a partir de sua análise dos Estados livres norte-americanos diz respeito a seguinte contradição: ainda que com a emancipação política plena, encontra-se a existência da religião, o que prova que a presença da mesma não contradiz a constituição do Estado. Por conseguinte, é possível entender que a *emancipação política* do indivíduo religioso se dá a partir da emancipação do Estado em relação à religião. Isso porque o Estado pode se emancipar da religião, ainda que a maioria dos cidadãos permaneça religiosa, logo a religiosidade passa a ser compreendida enquanto uma *instância privada* da vida dos mesmos.

Importante realizar um breve parêntesis acerca da compreensão de religião por Marx. O autor se baseia na crítica traçada por Feuerbach à religião, em que este último desvela a autoalienação religiosa ao dissolver o mundo religioso em seu fundamento mundano. Assim, Marx (2020, p. 68) aponta que a cisão entre o mundo material e o “reino autônomo das nuvens” ocorre, na verdade, por conta do esfacelamento do primeiro. Ou seja, a religião é uma expressão e um protesto frente à miséria real do mundo, de modo que impede os indivíduos de se compreenderem enquanto sujeitos da própria história, deslocando tal função a uma providência divina (Marx, 2013; Iasi, 2011). A religião deveria, então, ser compreendida em sua contradição, bem como revolucionada em sua prática (Marx, 2020).

Retomando, por conta da contradição anteriormente apresentada, torna-se evidente a insuficiência apresentada pela *emancipação política*, já que o Estado se torna capaz de se emancipar de uma limitação, ainda que os indivíduos perpetuem sua reprodução. O que leva Marx (2010b, p. 38, grifos do autor) a afirmar que a “*emancipação política* em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a

emancipação política ainda não constitui o modo já efetuado, isento de contradições, da emancipação *humana*.”.

Dessa forma, Marx (2010b) transforma a questão entre *religiosidade e emancipação política* na questão entre *emancipação política e emancipação humana*. Há, portanto, um deslocamento do tratamento religioso para o político, no qual destaca como o Estado se torna a mediação para a expressão genérica da vida dos seres humanos, enquanto a sociedade civil (ou sociedade burguesa) se torna o espaço da particularidade, daquilo que diz respeito à vida privada (Netto, 2009). Neste movimento, é possível notar o estabelecimento do dualismo presente na sociedade burguesa entre a vida individual e a vida genérica, entre a vida na sociedade civil e a vida política, entre o ser humano empírico e o cidadão abstrato.

Nas palavras de Marx (2010b, p. 40),

O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um brinquedo na mão de poderes estranhos a ele.

Ou seja, no contexto da sociedade capitalista, institui-se a crença de que a igualdade genérica entre os seres humanos ocorre graças ao Estado, já que todos passam a serem cidadãos. No entanto, Marx (2010b) alerta que se trata de uma emancipação parcial, meramente *abstrata*, já que a mesma não ocorre de fato na vida concreta dos indivíduos. Isso porque ao se emancipar politicamente, os indivíduos libertam-se por meio de um *desvio*, cria-se assim a ilusão da necessidade de mediação para que os seres se tornem genéricos (Iasi, 2011). Segundo Marx (2010b, p. 40-41),

Na sua realidade mais imediata, na sociedade burguesa, o homem é um ente profano. Nesta, onde constitui para si mesmo e para outros um indivíduo real, ele é um fenômeno inverídico. No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal.

Em síntese, a cisão exposta por Marx (2010b) corresponde à contraposição entre a sociedade burguesa e o Estado político, a qual se expressa na dupla existência do ser humano, qual seja, em *bourgeois*, membro da sociedade burguesa, e *citoyen*, cidadão abstrato, percebe-

se assim a dissociação entre o privado e o público. Por este motivo, na questão judaica em debate, a cisão do indivíduo em judeu e cidadão constitui a forma plena da emancipação política, o que leva Marx (2010b, p. 46, grifos do autor) a concluir que,

Não estamos, portanto, dizendo aos judeus, como faz Bauer: vós não podeis vos tornar politicamente emancipados sem vos emancipar radicalmente do judaísmo. Estamos lhes dizendo, antes: pelo fato de poderdes vos emancipar politicamente sem vos desvincular completa e irrefutavelmente do judaísmo, a *emancipação política* não é por si mesma a emancipação humana.

Marx (2010b), portanto, mostra que, ainda que os judeus não renunciem sua religião, existe a possibilidade de emancipação política. Não obstante, aponta os limites de tal emancipação, a qual não apenas constrange aos judeus, mas a todos os membros da sociedade (Netto, 2009). Entende-se, assim, que a contradição desvelada se encontra na própria essência da emancipação política.

É possível visualizar tal insuficiência, bem como a dissociação anteriormente referida, na formulação dos *droits de l’homme* (direitos do homem) e dos *droits du citoyen* (direitos do cidadão). Acerca dessa diferenciação, Marx (2010b, p. 48, grifos do autor) questiona:

Quem é esse *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais ninguém menos que o *membro da sociedade burguesa*. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de ‘homem’, pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*?

A resposta para estas perguntas encontra-se, justamente, na relação entre Estado político e sociedade burguesa e na compreensão da insuficiência da emancipação política. Conforme explica Bensaïd (2010), a partir da análise dos direitos do homem e do cidadão, Marx (2010b) consegue realizar a crítica dos limites da revolução meramente política. Para isso, analisa três ideias centrais à sociedade burguesa que se encontram em tais documentos, quais sejam *liberté*, *égalité* e *sûreté* (liberdade, igualdade e segurança).

Em relação à liberdade, Marx (2010b, p. 48) cita o Artigo 6 da *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen*, a qual diz: “A liberdade é o poder que pertence ao homem de fazer tudo quanto não prejudica os direitos do próximo”⁶⁰ (*apud* Marx, 2010b, p. 48, tradução do original) e a Declaração dos direitos humanos de 1791, “A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudica a nenhum outro.”⁶¹ (Marx, 2010b, p. 48, tradução do original). Em sua

⁶⁰ Citação original: “La liberte est le pouvoir qui appartient à l’homme de faire tout ce qui ne nuit pas aux droits d’autrui.”

⁶¹ Citação original: “La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui”.

análise, o autor aponta que o direito humano à liberdade se encontra dentro dos limites determinados pela lei, de modo que os indivíduos podem mover-se neste espaço contanto que não prejudiquem os demais. Constitui-se, assim, uma concepção de liberdade na qual os indivíduos são compreendidos de modo isolado, separados uns dos outros, não se baseando, portanto, na vinculação dos mesmos. Por este motivo, Marx (2010b, p. 49) conclui que a “aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada”.

Para o autor, a junção de tal aplicação à concepção individualizada de liberdade é o que compõe a base da sociedade burguesa. Isso porque o direito à propriedade privada consiste em se aproveitar de seu patrimônio sem levar em consideração o restante da sociedade, desvinculando-se dos demais sujeitos. Constitui-se, portanto, o indivíduo egoísta, que enxerga nos demais indivíduos apenas restrições à sua própria liberdade (Marx 2010b).

No que diz respeito à igualdade e segurança, Marx (2010b) entende que estas seguem a mesma compreensão do indivíduo egoísta. A igualdade corresponde apenas à igualdade jurídica, conforme pode ser visto no Artigo 3 da Constituição de 1795: “A igualdade consiste em que a lei é a mesma para todos, quer ela esteja protegendo, quer esteja punindo”⁶² (*apud* Marx, 2010b, p. 49, tradução do original). Já a segurança busca a garantia da conservação dos indivíduos, de seus direitos e suas propriedades, conforme previsto no Artigo 8 da Constituição de 1793: “A segurança consiste na proteção concedida pela sociedade a cada um dos seus membros para a conservação da sua pessoa, de seus direitos e de suas propriedades.”⁶³ (*apud* Marx, 2010b, p. 50, tradução do original).

A partir destas pontuações é possível compreender como todas se vinculam ao direito e a manutenção da *propriedade privada*. Ou seja, vinculam-se aos interesses pessoais dos sujeitos, fechados em si e, portanto, cindidos dos demais. Com isso, Marx (2010b) conclui, que nenhum dos direitos humanos transcende o indivíduo egoísta como membro da sociedade burguesa. Longe de compreenderem o ser humano enquanto ser genérico, os direitos expressam a sociedade como uma limitação a autonomia original de cada um, com base na ideia de que o único laço entre os sujeitos é a necessidade natural e o interesse privado.

Entende-se, assim, que os direitos do cidadão constituem apenas um *meio* que visa assegurar os direitos do membro da sociedade burguesa. Nas palavras de Marx (2010b, p. 50)

⁶² Citação original: “L’egalité consiste en ce que la loi est la même pour tous, soit qu’elle protège, soit qu’elle punisse.”

⁶³ Citação original: “La sûreté consiste dans la protection accordée par la société à chacun de ses membres pour la conservation de sa personne, de ses droits et de ses propriétés.”

“o *citoyen* é declarado como serviçal do *homme egoísta*”. É possível notar, portanto, os limites da emancipação política, já que a mesma consagra a sociedade burguesa, o indivíduo egoísta. Assim, em consequência “o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio.” (Marx, 2010b, p. 53).

Com isso, é possível compreender que Marx avança na direção de uma crítica à alienação política, na qual ocorre uma inversão entre criador e criatura, já que os cidadãos se submetem à sua própria obra, o Estado, sem, no entanto, entenderem-se como seus verdadeiros fundadores (Enderle, 2013). Desse modo, Marx (2010b) inicia um movimento de “dessacralização do Estado, que o levará a enunciar a exigência do seu perecimento” (Bensaïd, 2010, p. 87). Bensaïd (2010) explica que o autor retira a política da exclusividade do Estado, criando condições para uma política do oprimido.

Não obstante, é importante salientar que Marx (2010b) não compreende a emancipação política como algo insignificante. Para o autor, trata-se de um “grande progresso” (Marx, 2010b, p. 41), já que constitui a forma possível de emancipação no interior da sociedade burguesa. Assim, mostra-se relevante ultrapassar seus resultados conservando-os (Bensaïd, 2010).

Importante salientar que neste momento, em *Sobre a questão judaica* (Marx, 2010b), fica evidente a recusa radical de Marx ao liberalismo, mas ainda não se encontra presente a sua opção pela revolução radical. Conforme explica Netto (2009, p. 21), “o ritmo de seu desenvolvimento teórico-filosófico e político está em precipitação e Marx coloca-se numa vertente democrática radical [...] em trânsito para uma perspectiva revolucionária”.

Bensaïd (2010) aponta que a partir do desvelamento da contraposição entre Estado político e sociedade burguesa, Marx compreende a classe do trabalho concreto, apesar disso constata que esta pista parece se perder neste momento, de modo que a emancipação política ainda não é articulada com as relações de classe.

É na *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução* (Marx, 2013) de 1844 que entra em cena o *proletariado*. Isso porque se a emancipação meramente política se mostra insuficiente, passa a entrar na ordem dia a *emancipação humana*, a qual requer uma revolução radical, e para isso é necessário que “exista o agente deste ‘escândalo universal’” (Bensaïd, 2010, p. 92). Nas palavras de Marx (2013, p. 162, grifos do autor),

de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência* [...]; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade como um estamento particular, é o *proletariado*.

O que se pode apreender a partir disso é que com a emancipação política cria-se uma falsa igualdade genérica, instituída pelo Estado, na qual todos são compreendidos como cidadãos, conforme já exposto anteriormente. No entanto, na reprodução social da vida no interior da sociedade burguesa, os indivíduos se encontram em relações de intercâmbio, que, na verdade, os diferenciam. Enquanto uns são detentores dos meios de produção, outros são expropriados destes, de modo que necessitam vender sua própria força de trabalho, tornar-se *mercadoria* (Iasi, 2011).

Dessa forma, ressalta-se que é de extrema relevância compreender a forma de produção e reprodução real da vida a fim de discutir a *emancipação humana*, ou seja, é necessário desvelar as condições materiais e espirituais sob as quais esta se desenvolve, pois, caso contrário, encontra-se sob o risco de tratá-la de forma puramente abstrata.

Viu-se, então, que os seres humanos produzem determinadas inversões que se expressam no Estado. No entanto, é a própria forma concreta das relações materiais e espirituais entre os seres humanos que produz uma realidade estranhada (Iasi, 2011). Tendo isso em vista, torna-se possível questionar: qual a base para tal inversão?

Iasi (2011) explica que Marx busca na produção e reprodução material da vida as bases para esta inversão, sendo que em suas investigações chega à conclusão de que, de maneira geral, a resposta à pergunta postulada se encontra na produção de mercadoria. Isso porque a forma como se constitui a produção das mercadorias faz com que as mesmas percam seu caráter genérico humano, ainda que tenham sido produzidas por sujeitos.

Mostra-se necessário, assim, compreender em que consiste a *forma mercadoria*. Conforme explica Iasi (2011), esta compreende a dualidade entre o valor de uso e o valor. Neste caso, a utilidade e as propriedades físicas do objeto determinam o seu valor de uso, por outro lado, o valor é determinado a partir da quantidade de trabalho humano abstrato socialmente necessário à produção da mercadoria. O valor, no entanto, possui como forma de expressão o valor de troca, ou seja, constitui-se na relação de troca das mercadorias, o que torna possível confrontar diferentes trabalhos a partir do que possuem em comum, a quantidade de trabalho abstrato (Iasi, 2011).

O que se desenvolve a partir disso é que a igualdade do trabalho humano se torna disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho, o dispêndio da força humana é transformado em valor, neste percurso as relações entre produtores assumem a forma de relação social entre produtos (Marx, 2017). Logo, desenvolve-se o que Marx (2017) vai descrever como o *fetichismo da mercadoria*, conforme explica o próprio autor:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores (Marx, 2017, p. 147).

Ou seja, o que é uma relação social entre produtores passa a ser compreendida como uma relação entre coisas, adquirindo assim uma forma fantasmagórica:

A forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não guardam, ao contrário, absolutamente nenhuma relação com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que derivam desta última. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (Marx, 2017, p. 147/148).

Iasi (2011) esclarece que este fundamento é o mesmo que impede a emancipação aos seres humanos, qual seja: a apresentação do mundo e das relações humanas como não humanas, portanto, fetichizadas. O autor complementa que, apesar disso, este processo não se trata de uma falsidade, devido ao fato de que a partir da forma-mercadoria, o conjunto do trabalho social humano aparece como uma forma de síntese das relações de troca entre os produtos derivados do trabalho, tornando-se componentes desta totalidade. Ocorre, assim, que esta aparente igualdade dos diferentes trabalhos apenas se dá em uma forma de abstração que reduz as desigualdades ao seu caráter comum (Iasi, 2011).

Dessa forma,

O fato de que o valor se expresse no valor de troca e, portanto, na dependência do trabalho social total e do equivalente com que a mercadoria se confronta para mediar seu valor faz com que o movimento de definição do valor na sociedade das mercadorias seja visto como algo puramente objetivo, fora de qualquer controle por

parte dos produtores. Para esses, diz Marx, a própria atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram, em vez de as controlarem (idem, p. 83). O fetiche, inseparável da forma mercadoria, tem como seu duplo inevitável a reificação, isto é, os seres humanos, ao atribuírem a si mesmos em coisas, colocam-se sob o jugo daquilo que produzem.” (Iasi, 2011, p. 53).

De modo geral, a crítica aqui posta, seja em relação ao vínculo entre indivíduo e religião, seja entre indivíduo e Estado, seja entre indivíduo e produto de seu trabalho, diz respeito, na verdade, à *cisão entre os sujeitos e o gênero humano*. “Portanto, o problema de fundo no pensamento marxiano encontra-se no fato de o ser humano não se reconhecer como humano, atribuindo sua sociabilidade para algo além de si; não se reconhecer no outro, em sua genericidade, mas através de uma mediação.” (Iasi, 2011, p. 49-50).

Conforme aponta Grespan (2021, p. 27), no capitalismo se institui uma determinada forma de igualdade e liberdade, as quais são instituídas por um poder estranho, fetichista, de modo que “faz todos se sentirem, pelo menos em algum momento, quando é possível refletir, que algo da vida lhes escapa.”. Dessa forma, a defesa que Marx realiza é da constituição de uma nova forma societária, em que um de seus princípios fundamentais seria a possibilidade de os sujeitos se desenvolverem de maneira plena e livre (Miguel, 2021).

Isso significa que se a plenitude do desenvolvimento é bloqueada pela privação material, então a liberdade se encontra comprometida. Conforme explica Miguel (2021), Marx apoia-se em uma ideia de liberdade que não se vincula apenas a ausência de um poder arbitrário, mas também como a superação da necessidade. A partir disso, conclui que se os sujeitos se encontram em privação, então também há um bloqueio à livre definição de suas ações.

Em famosa palestra sobre o método de Marx, José Paulo Netto realiza interessantes apontamentos sobre a liberdade em Marx. Segundo Netto (2021)⁶⁴, esta corresponderia a “possibilidade de escolher entre alternativas concretas”, assim, se os sujeitos não possuem alternativas factíveis para a realização de suas escolhas, então não se trata de uma relação de liberdade.

A liberdade, portanto, não é algo inato ou pré-existente na natureza, ela existe para o ser social. Isso porque, segundo o autor, há outra categoria sem a qual a liberdade é impossibilitada: a *teleologia*. Em suas palavras, “só pode haver liberdade para aquele tipo de ser que pode desenvolver uma intencionalidade”, o qual tem a possibilidade de antecipar a ideia

⁶⁴ Trata-se da palestra Introdução ao Método de Marx proferida na UNB. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=GIga7Nt0j8E>.

anteriormente a concretização de suas ações. A teleologia, portanto, é fundamental para o processo de escolha entre as alternativas vivenciadas pelos indivíduos⁶⁵.

No entanto, relembra-se que em Marx não há uma essência humana que dirige a história, mas sim as ações concretas dos sujeitos, as quais podem criar formas de sociabilidade sociáveis ou não (Iasi, 2011). Neste caso, a atualidade histórica se constitui para Marx como a pré-história da humanidade, isso porque as formas de associação coletiva criadas pelos sujeitos até o presente momento são delineadas pela sua subordinação a algo externo (IASI, 2011).

Dessa maneira, a emancipação humana corresponderia ao fim da pré-história da humanidade, a qual demandaria

a superação das mediações que se interpõe entre o humano e seu mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano.” (Iasi, 2011).

Em vista destas discussões, depreende-se que compreender as condições concretas de vida social é um primeiro passo para a apreensão das condições de liberdade atuais, bem como para a reflexão e criação de novas formas de sociabilidade, as quais permitam a constituição de relações mais livres. Em outras palavras, relações que promovam o reencontro dos sujeitos com o humano, em que exista a possibilidade de que aqueles reconheçam a humanidade presente nas criações historicamente desenvolvidas, nos outros e em si. Assim sendo, entende-se que não se trata apenas da constituição de uma vontade emancipada, mas também de uma vontade coletiva de emancipação, o trabalho, portanto, consiste em lutar pelas bases que possibilitam a formação desta vontade.

Dessa forma, tentando estabelecer um diálogo entre a concepção marxista de liberdade e a conduta voluntária, pode-se concluir que a capacidade de desenvolver a intencionalidade, de planejar conscientemente as ações e concretizá-las, está dada como possibilidade, no entanto, sob as condições do capital se encontram diversas interdições que impossibilitam a efetuação de suas potencialidades. Isso decorre do fato de que no contexto atual, de maneira geral, as possibilidades de escolha concedidas aos sujeitos são extremamente limitadas. Ou seja, ao mesmo tempo, em que não estão dadas as condições de desenvolvimento à uma atividade livre do pensar e do sentir, também se limita as possibilidades de escolha entre alternativas concretas.

⁶⁵ Torna-se válido, no entanto, questionar como ocorrem tais processos eletivos. As escolhas não são realizadas no vazio, mas sim em um determinado contexto histórico-social, dessa forma levar em conta a materialidade de tal questão se faz imprescindível. Tal feito será avaliado, portanto, no capítulo 3 da presente tese.

Impede-se a compreensão da realidade e a liberdade de escolha se restringe recorrentemente às falsas escolhas.

A partir disso, defende-se dois pontos de suma relevância à tese. Primeiro, que a defesa do desenvolvimento individual da conduta voluntária é extremamente insuficiente, devendo ser pensada como algo coletivo. Segundo, introduz a política à discussão da escolha e, conseqüentemente, da voluntariedade. Tais pontos, no entanto, serão desenvolvidos no capítulo seguinte, vinculando-os ao esforço de apreender de que modo a autorregulação se expressa na atual temporalidade histórica.

4.2 Liberdade em Vigotski e no espinosismo

A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá
 (Chico Buarque)

O conceito de liberdade, ainda que pouco abordado na obra vigotskiana, mostra-se fundamental à compreensão de sua teoria, especialmente, para a apreensão das finalidades da ciência psicológica que visava construir. Para Toassa (2004), este pode, inclusive, ser considerado como um conceito independente em seu trabalho. Isso porque, para este autor, desvelar o desenvolvimento ontogenético do livre-arbítrio corresponderia a uma das tarefas da Psicologia. Dessa forma, abarcar-se-á nesta seção as reflexões de Vigotski sobre a liberdade em diálogo com o arcabouço conceitual de sua teoria.

A discussão vigotskiana de liberdade é realizada em íntimo diálogo com o conceito de domínio da própria conduta, objeto desta tese. Conforme já apresentado, Vygotski (2012a) realizou experimentos que visavam compreender a livre-escolha, sendo que é a partir de suas conclusões que realiza suas considerações sobre o assunto. O autor parte de discussões filosóficas sobre a liberdade, baseadas em reflexões feitas a partir da anedota do asno de Buridán, busca desenvolver experimentos psicológicos que se aproximem de certa maneira da situação anedótica e, a partir de suas conclusões, retorna ao campo filosófico para expor sua ideia central: *a liberdade é um produto do desenvolvimento histórico da humanidade*.

Para Vygotski (2012a), a anedota do asno de Buridán trata de um caso ideal de motivos equilibrados, que explora a partir de uma situação fictícia o problema do determinismo da vontade e suas implicações ao livre-arbítrio. Dessa forma, o questionamento que a mesma gera

diz respeito a como se comportariam os seres humanos em situação análoga. Neste sentido, ao reproduzir em laboratório situações que se parecem a esta, Vygotski (2012a) nota que é possível criar motivos fortes, mais ou menos equivalentes, que produzem de fato uma situação de indecisão, a qual ocasiona uma renúncia temporal à escolha, certa aparência de paralização da vontade e uma forma de inatividade. No entanto, como resultado de sua investigação, compreende que os seres humanos, na verdade, tomam consciência da necessidade de escolher e a partir disso criam seus próprios meios para sair de tal situação.

É a partir da introdução de estímulos-meios artificiais criados pelos próprios sujeitos que eles transformam a situação. Trata-se do processo de significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos, o qual permite aos sujeitos que regulem sua própria conduta e realizem a tomada de decisão. No caso em específico dos experimentos laboratoriais, Vygotski (2012a) abarca uma forma de transição entre a conduta rudimentar e a cultural, a qual corresponde a tomada de decisão por meio da sorte⁶⁶. Apesar disso, o autor consegue desenvolver interessantes reflexões sobre o livre-arbítrio a partir de tais experiências e não empreende este desafio de maneira solitária. Na verdade, como é bastante característico em sua obra, estabelece um rico diálogo com as ideias de Francis Bacon, Karl Marx, Friedrich Engels, Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁶⁷ e Baruch Espinosa. Dessa maneira, tais reflexões serão exploradas ao longo da exposição do pensamento vigotskiano de liberdade.

Assim sendo, ao analisar os experimentos de livre-escolha, o primeiro questionamento posto por Vygotski (2012a) é: a escolha que a criança realiza de recorrer à sorte, é livre ou não? Por um lado, trata-se de uma escolha com o menor grau de liberdade possível, já que a decisão não se deu por conta de seus desejos ou interesses, mas foi determinada, simplesmente, pela sorte. Ao mesmo tempo, trata-se de uma escolha com grau máximo de voluntariedade, pois quem faz a atribuição de significados aos estímulos neutros introduzidos com o fim de decidir por uma das opções é a própria criança, concluindo a partir disso que existe uma contradição dialética no livre-arbítrio.

A partir disso, entende que a criança domina a reação eletiva, entretanto não anula as leis que a regem, seu domínio ocorre justamente ao se sujeitar às suas leis. Tal ideia é derivada da tese baconiana de que “a natureza se vence obedecendo-a” (Vygotski, 2012a, p. 300, tradução nossa). Esta formulação se apoia na compreensão de que o ser humano é parte da natureza, de modo que o domínio sobre si se estrutura tal qual o domínio sobre a natureza: “não

⁶⁶ Tais experimentos já foram relatados no item 1.4 desta tese.

⁶⁷ Hegel é citado apenas uma vez por Vygotski, assim que sua teoria da liberdade não será aqui explorada.

em vão Bacon equipara o domínio da natureza com o domínio do intelecto. A mão desnuda e a razão, disse Bacon, deixados ao ar, não valem grande coisa; as ferramentas e os meios auxiliares são os fundamentos da atividade humana.” (Vygotski, 2012a, p. 300, tradução nossa).

Marx e Engels também se servem desta tese de Bacon ao debater sobre as ferramentas de trabalho (Toassa, 2006). Conforme explicam, os indivíduos se utilizam das propriedades naturais a fim de usufruírem-nas como instrumento de transformação tendo em vista seus objetivos. A relação entre estas ideias é esclarecida no seguinte trecho:

A liberdade não consiste em uma independência imaginária com relação às leis da natureza, senão no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, e obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza, atuem para determinados fins. Isto se refere tanto as leis da natureza exterior como as que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que apenas mentalmente podemos dissociar, mas não na realidade. O livre-arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto”⁶⁸(Marx, Engels, Obras, tomo 20, p. 116 *apud* Vygotski, 2012a, p. 300, tradução nossa).

Em suma, as leis que regem o psiquismo humano não estão dissociadas da natureza, compreendem, na verdade, uma unidade com a mesma. Como consequência, a compreensão da liberdade humana também não pode estar fora desta relação. Em vista disso, Marx e Engels propõe que a liberdade consiste no conhecimento das leis da natureza e nas possibilidades adquiridas pelos seres humanos a partir destes saberes, neste sentido o livre-arbítrio se torna a possibilidade de escolher com conhecimento de causa (Vygotski, 2012a).

Toassa (2004) realiza a análise de que não à toa Marx expõe a economia, em seu sentido vinculado a subjugação da natureza na forma de relações de produção, como o eixo que estrutura as distintas sociedades humanas, e o trabalho como atividade vital humana, a qual garante a reprodução da vida. Nesta perspectiva, quando Vygotski (2012a) aponta a liberdade enquanto uma necessidade gnoseológica, isto está relacionado à necessidade de atribuição de novos sentidos ao que é percebido sensorialmente, à aprendizagem do uso de instrumentos e criação de novos meios de domínio da realidade natural, sendo que tais necessidades são criadas a partir das relações sociais mediadoras da relação entre ser humano e natureza.

Em um alinhamento a estas ideias, os experimentos de Vygotski (2012a) demonstram

⁶⁸ Citação original: “La libertad no consiste en una independencia imaginaria respecto a las leyes de la naturaleza, sino en el conocimiento de esas leyes y en la posibilidad, basada en tal conocimiento, y obligar sistemáticamente a que esas leyes de la naturaleza, actúen para determinados fines. Esto se refiere tanto a las leyes de la naturaleza exterior como a las que rigen la existencia física y espiritual del propio hombre. Son dos clases de leyes que sólo mentalmente podemos disociar, pero no en la realidad. El libre albedrío, por lo tanto, no significa más que la capacidad de tomar decisiones con conocimiento del asunto.”.

que, na situação criada em laboratório, as crianças não se encontram livres da necessidade de escolher e dos motivos, estes se impõe a elas. Desse modo, a liberdade neste caso particular está apenas na possibilidade que as crianças possuem de tomar consciência da necessidade de escolher e da totalidade da situação em que se encontram e, a partir disso, tomar uma decisão. Vygotski (2012a, p. 289, tradução nossa, grifo nosso) conclui, assim, que a “liberdade no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma *necesidade gnoseológica*.”⁶⁹

Dessa maneira, para Vygotski (2012a) estar livre corresponde a possibilidade de *tomar consciência* da situação. Sobre esta proposição é válido retomar o que significa a tomada de consciência neste momento do desenvolvimento teórico de Vigotski e como este conceito se transforma conforme se complexifica sua teoria e também apontar o diálogo com Espinosa que está por trás desta ideia.

O primeiro ponto foi abordado no primeiro capítulo, de modo que esta discussão se encontra sintetizada aqui. De maneira geral, esclarece-se que em “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores” (Vygotski, 2012a), texto onde se encontra a presente discussão de liberdade, pensamento e tomada de consciência são termos equivalentes, pois correspondem a ligação existente entre pensamento e palavra. No entanto, em “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (Vygotski, 2009), tomar consciência de algo passa a ser compreendido como sua recriação na imaginação de modo a tornar possível sua expressão em palavras (Toassa, 2004).

Nota-se, assim, que os conceitos apresentados a partir dos experimentos de livre-escolha não correspondem ainda as possibilidades de desenvolvimento da consciência caracterizadas por Vygotski a partir da apropriação dos conceitos científicos. Ainda que a linguagem medeie a recriação da realidade na consciência em ambos os processos, a tomada de consciência do experimento corresponde a um nível mais prático, que se vincula a própria organização dos motivos no experimento (Toassa, 2004).

Ou seja, neste momento o termo tomada de consciência utilizado por Vygotski, está conectado a compreensão de uma *tomada de consciência motivacional*, em que diante da necessidade de uma escolha o sujeito mede e avalia seus diversos motivos e conflitos emocionais no interior do contexto em que se encontra (Toassa, 2006).

Em relação ao segundo ponto, Vygotski (2012a) deixa de maneira clara que suas ideias de liberdade e autodomínio coincidem com as ideias que Espinosa desenvolveu em sua *Ética*⁷⁰.

⁶⁹ Citação original: “libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica, es una necesidad gnoseológica.”.

⁷⁰ Vygotski (2012a) pretendia desenvolver melhor suas ideias sobre a liberdade em trabalho posterior. No entanto, Toassa (2004) explica que tal texto prometido corresponde ao “Teoría de las emociones: Estudio histórico

Toassa (2004) elucida que tais reflexões são um aporte tanto de tendências marxistas, quanto espinosanas, ambas baseadas no materialismo. Por este motivo, torna-se válido explorar, ainda que de maneira breve, as proposições de Espinosa acerca da temática da liberdade.

De maneira geral, na filosofia, o livre-arbítrio é compreendido como a liberdade da vontade para escolher entre várias opções. No entanto, de acordo com Espinosa, não há uma vontade absoluta ou livre, isso porque os seres humanos são determinados a querer isto ou aquilo por uma determinada causa, sendo que esta, por sua vez, é determinada por outra e assim segue até o infinito (Chauí, 1995; Spinoza, 2018).

Isso significa que a autodeterminação da vontade é uma falsa ideia para Espinosa, nas palavras do filósofo:

Os homens enganam-se ao se julgarem livres, julgamento a que chegam apenas porque estão conscientes de suas ações, mas ignoram as causas pelas quais são determinados. É, pois, por ignorarem a causa de suas ações que os homens têm essa ideia de liberdade. Com efeito, ao dizerem que as ações humanas dependem da vontade estão apenas pronunciando palavras sobre as quais não têm a mínima ideia. Pois, ignoram, todos, o que seja a vontade e como ela move o corpo. Os que se vangloriam do contrário, e forjam sedes e moradas para a alma, costumam provocar o riso ou a náusea. (Spinoza, 2018, p. 77/78).

Por conseguinte, a liberdade em Espinosa não é identificada aos atos de escolha voluntária, mas sim a capacidade de os seres humanos serem agentes de suas ideias, sentimentos e ações conforme a causalidade de seu *conatus*, sendo este último o esforço realizado para a perseveração na existência (Chauí, 1995).

Fisher (2013) esclarece que o livre-arbítrio é compreendido como uma *superstição* no interior da teoria espinosana. Segundo ele, existe um paradoxo na teoria do filósofo que aponta como os seres humanos se encontram em um maior grau de servidão quanto mais creem que estão livres. Tal ideia se contrasta com a teoria de Rousseau, a qual aponta que o indivíduo primeiramente é livre e, em um segundo momento, posto em servidão pela sociedade. Ao contrário, Espinosa entende a liberdade enquanto uma *conquista*.

De acordo com sua teoria, a vida se inicia a partir de um estado de abjeção radical, na qual, a partir de uma grande quantidade de estímulos, os seres humanos aprendem a estabelecer relações de causa e efeito sobre a realidade. De tal modo, a liberdade consistiria na capacidade que os sujeitos desenvolvem de reconhecer fatores causais que incidem sobre eles mesmos, ou seja, reconhecendo o quão determinados são e as causas reais de suas ações (Fisher, 2013).

psicológico”, texto inacabado devido à morte prematura do autor.

Neste sentido, ainda que o livre-arbítrio seja uma ilusão no interior da teoria espinosana, isto não significa que não exista *agência* (Fisher, 2013). A fim de esclarecer esta ideia, é possível estabelecer uma metáfora para a compreensão da liberdade em Espinosa, qual seja: um indivíduo que se encontra em meio ao mar aberto pode ser levado de um lado a outro pelas ondas do mar, ou seja, está à deriva por conta de causas externas que determinam suas ações, ao mesmo tempo, o sujeito pode reconhecer e compreender como as ondas influem em seu movimento e, a partir daí, nadar⁷¹. Trata-se, portanto, de uma relação de grau entre a atividade e a passividade, na qual um ser é ativo quando ele mesmo é sua causa ativa e passivo, quando algo se produz no sujeito, em que ele não é a causa principal. (Scruton, 2000).

As ideias dos sujeitos podem ser, portanto, mais ou menos adequadas, de modo que quanto mais adequada, maior a potência de agir e, conseqüentemente, maior o domínio que possuem sobre si. Scruton (2000, p. 35) explica de maneira mais detalhada tal relação:

É claro que no pensamento de Espinosa as ideias não têm efeitos físicos. Mas a cada ideia na mente corresponde uma modificação no corpo. Quando um efeito físico é descrito como uma ação, queremos dizer que a sua causa física é o correlato de uma ideia mais ou menos adequada. E quanto mais adequada é a ideia, mais a causa é interna ao agente – tanto mais ela pertence ao conatus que o define. Num sentido muito real, portanto, a adequação de ideias significa potência. A pessoa racional é aquela que sempre se esforça para aumentar essa potência, para mudar a paixão em ação e para assegurar a si mesma a alegria, a independência e a serenidade, que são as verdadeiras marcas da liberdade. Para alcançar tal condição, no entanto, é preciso aperfeiçoar as nossas emoções, ter domínio sobre aquilo em nossa natureza, que, caso contrário, isso nos dominará. (Scruton, 2000, p. 35).

Em suma, compreender as causas adequadas daquilo que determina os sujeitos torna possível o aumento da potência de agir, ou seja, de sua agência, o que implica em um grau maior de liberdade em sua relação com a realidade. O ser humano apenas é livre quando *toma consciência* das necessidades que o compelem (Scruton, 2000).

Trata-se, portanto, de um processo de compreensão da realidade física e do entendimento de que os seres humanos a compõe, de modo que assim podem se reconciliar com aquilo que verdadeiramente são. Desse modo, a filosofia espinosana tem como pressuposto que os seres humanos são capazes de apreender as causas adequadas da realidade, de distinguir o verdadeiro do falso, sendo que a partir disso podem enfrentar o mundo sem ilusões, sendo que é a partir disso que se torna possível viver para além das circunstâncias, com um grau maior de atividade do que de passividade (Scruton, 2000). Scruton (2000, p. 41) sintetiza: “aquele que

⁷¹ Metáfora proferida pelo Prof.^a Dr.^a Thiago André Moura Aquino na disciplina Seminário de Fenomenologia e Hermenêutica I da Pós-Graduação de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE.

vive pelos ditados da razão é o ‘homem livre’, alguém que é mais ativo que passivo em tudo o que o envolve. A ideia ilusória da vontade livre deriva de percepções inadequadas e confusas.”

Em vista disso, é notável como o processo de tomar consciência da realidade é relevante na teoria espinosana e dialoga de maneira íntima com as propostas de Vygotski (2012a). Não à toa, ao se questionar “o que fariam os seres humanos em situação semelhante à do asno de Buridán?”, a resposta do psicólogo soviético é: *pensariam*. E conclui: a “liberdade humana consiste precisamente em que pensa, quer dizer, em que toma consciência da situação criada”⁷² (Vygotski, 2012a, p. 288, tradução nossa).

Vygotski (2012a) segue, portanto, a ideia de que a constituição da liberdade não ocorre por meio da livre necessidade, mas sim como uma necessidade gnoseológica, sendo que seus experimentos, ainda que com suas limitações, apontam para tal direção. Dessa maneira, se uma relação mais livre com a realidade, com os outros e consigo mesmo é algo a ser conquistado e não dado a priori, então se introduz a historicidade a este conceito, ou seja, a liberdade se torna um produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Apreendendo esta ideia a partir do ponto de vista psicológico, Vygotski (2012a) defende que ao psicólogo se apresenta a tarefa de encontrar no desenvolvimento humano as vias de amadurecimento da livre-escolha e explicar o progressivo incremento da liberdade.

Visualiza-se, assim, um traço comum à psicologia vigotskiana, trata-se da face eminentemente social do desenvolvimento humano, de modo que mesmo a formação da livre-escolha e dos processos volitivos não ocorrem de maneira isolada e natural, mas se desenvolvem a partir das relações concretas nas quais os sujeitos se encontram. Esse fato torna essencial que sua investigação inclua não apenas sua forma de expressão genérica na sociedade, como também seu desenvolvimento na ontogênese humana.

Esta proposição vigotskiana não é aleatória, na verdade, está intimamente vinculada a ideia de que o processo de formação da livre-escolha vincula-se ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo que as funções atuam em conjunto em um movimento de constituição de uma estrutura superior de consciência (Toassa, 2004).

Torna-se claro, assim, que diferente dos experimentos realizados em laboratório, o desenvolvimento da livre-escolha ocorre no contexto concreto da vida, trata-se de um processo complexo que se inscreve tanto na história do indivíduo quanto do gênero humano. Dessa forma, é relevante questionar: como é possível compreender a livre-escolha dentro destas circunstâncias? Toassa (2004, p. 4) explica que sua compreensão se torna possível a partir da

⁷² Citação original: “La libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma consciencia de la situación creada.”.

“complexa relação entre as determinações de nossas escolhas e o processo de pensamento a elas relacionadas, que não só se define em função do que existe objetivamente, como também cria novas escolhas a partir do que já existe”. A intenção livremente estabelecida não provém de uma cognição existente por si só, ou seja, uma cognição que não sofreu qualquer tipo de influência externa, mas sim de um ato de individualidade consciente inserido em um contexto histórico.

Tal proposição é de extrema relevância à presente investigação, já que elucida pontos essenciais a mesma. Primeiro que o processo decisório ocorre dentro de determinada circunstância, de certo contexto histórico-cultural, de modo que existem determinações objetivas implicadas ao mesmo. Segundo, o sujeito possui sua própria história, sua própria forma peculiar de se relacionar com o mundo. E, por fim, a ideia de que a realidade em que nos encontramos é mutável, de modo que há espaço para a imaginação e a criação.

Assim, conhecer o indivíduo que pensa é fundamental. Isso porque o pensamento vem acompanhado de afetos, emoções, necessidades, motivos, que advém, justamente, das experiências concretas dos indivíduos e dos significados e sentidos atribuídos a tais experiências, ou seja, de suas vivências. Os seres humanos, portanto, têm a capacidade de ao se apropriar de um significado externo socialmente estabelecido, recriá-lo em sua consciência e constituir um ativo conhecimento daquilo que determina sua conduta, o que torna possível a modificação da realidade, sendo este o processo de tornar-se livre dentro de uma perspectiva vigotskiana (Toassa, 2004).

Para Vigotski (1995), se a natureza determina a conduta, é a criação dos meios de domínio da natureza que tornam o homem livre. O autor ainda afirma que, na transferência de uma “luta de estímulos” para a “luta de motivos”, modifica-se a força relativa dos estímulos. Estímulos mais fortes podem converter-se em mais fracos: um homem pode declarar-se em greve de fome para defender algum princípio. A primazia do significado impõe-se sobre o imediatismo natural, modificando tanto a consciência quanto a realidade objetiva. Portanto, modifica-se a própria causalidade das ações humanas, mas tanto as necessidades do organismo biológico (qualitativamente modificadas pelas práticas sociais) quanto as da sociedade cujos motivos internalizamos devem ser determinações constitutivas da escolha livremente estabelecida” (Toassa, 2004, p.7-8).

O ser humano, portanto, é livre a partir do momento que toma consciência ou toma conhecimento de suas necessidades e utiliza-se da imaginação para modificar suas condições e transformar a natureza e a si mesmo.

Nota-se como a imaginação e a atividade criadora são essenciais a discussão de liberdade em Vigotski. Na vida concreta os sujeitos são capazes de modificar as condições que determinam sua conduta, criando novas soluções. Isso porque, para a Psicologia Histórico-

Cultural, a realidade não é transposta de maneira imediata à consciência, o sujeito reflete-a ativamente por meio dos significados, produzindo assim uma nova versão da realidade. Desse modo, quanto maior o grau de afastamento do pensamento com a aparência da realidade, maiores são as possibilidades de uma compreensão mais complexa da realidade e, portanto, uma atitude mais livre para com a mesma (Toassa, 2004).

Toassa (2004) explica que a possibilidade de agir com liberdade vincula-se intimamente à imaginação, com a possibilidade de livre movimento da consciência em sua relação com a realidade objetiva. Para que o ser humano modifique a realidade de acordo com suas necessidades e vontades, torna-se imprescindível que a consciência do mesmo tenha uma atividade livre suficiente que o permita distinguir a realidade aparente por meio de processos cognitivos e, a partir disso, imaginar e criar novas possibilidades.

Fica clara as diversas potências que a compreensão de liberdade em Vigotski traz à investigação psicológica e ao trabalho do psicólogo, visto que, para além de dar direcionamento e finalidade às ações, também permite o desenvolvimento de uma visão inconformada com o estabelecido e prospectiva, no sentido de refletir sobre as possibilidades que ainda não estão dadas, mas podem ser imaginadas.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito a importância da vida social na constituição da liberdade e, portanto, da coletividade. Pois, se é a partir das relações sociais que o sujeito adquire a possibilidade de apreender as relações causais do mundo, então a conquista da liberdade só pode ocorrer de maneira coletiva. Conforme aponta Chauí (1995, p. 72), baseada nos pressupostos espinosanos, “na ação e na liberdade, os humanos se descobrem como concordantes e, sobretudo, que sua força para existir e agir aumenta quando existem e agem em comum.”. Em vista disso, é possível apreender que a emancipação não é algo meramente individual e que a luta e a defesa que aqui se faz é da constituição de uma agência não apenas individual, mas também coletiva.

Em síntese, o experimento proposto por Vygotski (2012a) visa compreender a livre-escolha, mas através dele o autor consegue apreender os meios pelos quais os seres humanos desenvolvem a autorregulação da conduta, que corresponde a criação e emprego dos signos, criados artificialmente como meios para o domínio do próprio comportamento. Neste processo, ao desenvolverem formas culturais de conduta, desenvolvem ao mesmo tempo, graus maiores de liberdade, o que na concepção vigotskiana corresponde as possibilidades de tomada de consciência e, como consequência, de agir sobre a realidade.

Para finalizar o capítulo, apresenta-se uma síntese e uma tentativa de estabelecer um diálogo entre as ideias de liberdade no marxismo, no espinosismo e em Vigotski. Apreende-se

que estas traçam distintos caminhos, formulam diferentes teses, no entanto, avalia-se que é possível identificar interessantes pontos de encontro. Primeiro, que nenhuma das teorias pressupõe uma forma de liberdade inerente ao ser humano, esta, na verdade, está posta como possibilidade, algo a ser conquistado. Um segundo ponto que chama a atenção diz respeito a compreensão que a liberdade apenas existe no coletivo, por este motivo os outros não são apontados como um fator de limitação das vontades do indivíduo singular, mas sim a condição para que a relação com a realidade seja potencialmente mais livre. Por fim, observa-se que todas tratam da imprescindibilidade da livre necessidade, da superação das condições naturais e do desvelamento da realidade como elementos constituidores da liberdade.

Um ponto que chama a atenção nestas compreensões, é como as perspectivas se encontram na contramão do discurso liberal, o qual se apoia na ideia da livre escolha, e sustenta-se no apelo que realiza à liberdade dos indivíduos. Ou seja, existe um uso político da ideia de liberdade, de modo que o livre-arbítrio se torna um termo chave para compreender a ideologia capitalista. Por este motivo, faz-se imprescindível desvelar os mecanismos de funcionamentos da atual sociedade capitalista e, conseqüentemente, da educação escolar que se estrutura sob esta base, tema este desenvolvido a seguir.

Capítulo 5: A voluntariedade da conduta e a educação atual: denúncia e anúncio

Não há libertação sem educação

(Angela Davis)

Segundo análise realizada por Marx e Engels (2008), a história humana, até o presente momento, tem sido a história da luta de classes. Ainda que em diferentes formas de expressão, opressor e oprimido se contrapõe um ao outro em um movimento de luta constante. Dessa maneira, a sociedade atual permanece produzindo e reproduzindo formas de opressão, ao mesmo tempo em que cria novas formas de resistência as mesmas.

Assim sendo, no caso do capitalismo, a sociedade se divide em duas classes opostas: burguesia e proletariado. Conforme explicam os autores, a partir de domínio burguês ocorreu a destruição das antigas formas de elaboração simbólica que mantinham os poderes, restando apenas a exploração em sua forma pura e simples. Em suas palavras,

[A burguesia] Afogou na água fria do cálculo egoísta todo fervor próprio do fanatismo religioso, do entusiasmo cavalheiresco e do sentimentalismo pequeno-burguês. Dissolveu a dignidade pessoal no valor de troca e substituiu as muitas liberdades, conquistadas e decretadas, por uma determinada liberdade, a de comércio. Em uma palavra, no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, desavergonhada, direta e seca. (MARX; ENGELS, 2008, p. 12).

Em suma, a burguesia promove um mundo a sua imagem e semelhança (Marx, Engels, 2008). No entanto, ao desvelar o modo de estrutura e funcionamento do capital, Marx (2016) desvenda que o produto do trabalho humano, a mercadoria, o qual em um primeiro momento parece trivial e imediatamente compreensível, está envolto de um caráter misterioso.

Conforme já exposto no capítulo anterior, um produto, enquanto um valor de uso, não possui mistério algum, trata-se do resultado do trabalho humano que cumpre a função de satisfazer determinadas necessidades. Entretanto, na *forma mercadoria* ocorre uma inversão, em que seu caráter humano genérico desaparece assumindo “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2016, p. 94). A brilhante análise empreendida por Marx (2016) acerca do fetichismo da mercadoria possibilita a compreensão de que sob o capitalismo a relação dos sujeitos com o mundo está envolta por algo além do humano, que o caráter humano genérico não é entendido como produto da ação humana.

Como consequência a própria atividade social humana passa a estar sob o controle de algo externo, ao invés de se autocontrolar. A partir disso, ocorre o processo de reificação, em

que os seres humanos atribuem às coisas características humanas, enquanto transformam a si mesmos em coisas, encontrando-se submissos àquilo que produziram (Iasi, 2011).

Visto isso, o que se pode apreender de maneira geral é que, em última instância, os processos de estranhamento, reificação e o próprio atravessamento da ideologia já permitem a compreensão de que existem condições externas que determinam e afetam o comportamento dos sujeitos. Em outras palavras, estabelece-se uma relação entre potencialidades e interdições dadas ao desenvolvimento da voluntariedade, as quais vinculam-se intimamente com as condições materiais vivenciadas pelos sujeitos.

Isso porque a ideologia não corresponde simplesmente a um conjunto de ideias, se assim fosse, seria possível trocar as ideias dominantes por outras. No entanto, a ideologia corresponde a reprodução ideal das relações reais, isso significa que as relações de inversão produzidas pelos processos fetichistas próprios ao capitalismo, são inversões que ocorrem no real e que se expressam ideologicamente (Eagleton, 2019; Iasi, 2011). Tal fato indica que as transformações destas relações criadas sob o jugo do capital devem ocorrer nas *relações materiais da realidade*, sendo que estas devem se direcionar a uma forma de vida social que permita os sujeitos compreenderem aquilo que os determina.

No entanto, é necessário atentar-se ao que aponta Benjamin (1940, p. 1/2)

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. O materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas.

Neste sentido, a fim de constituir formas de resistência às condições atuais de vida e imaginar outras possibilidades, um primeiro passo é apreender e desvelar as condições materiais de existência sob as quais os sujeitos se encontram e sua íntima relação com a produção das ideias, visto que aquelas são transformadas e transformam as últimas. Dessa maneira, o primeiro item do presente capítulo visa discorrer sobre a atual forma de expressão do capitalismo, o *neoliberalismo*, e suas implicações aos sujeitos, especialmente, suas relações com a voluntariedade da conduta. Em sequência, objetiva-se apreender as implicações das políticas neoliberais à educação escolar, também desvelando as implicações deste cenário ao objeto de pesquisa. A partir desta análise, o último item visa refletir sobre quais contribuições a síntese do conceito de voluntariedade traz à educação escolar e possíveis formas de enfrentamento à

educação neoliberal.

Por fim, é necessário ressaltar que a teoria vigotkiana não corresponde a uma teoria pedagógica, de modo que o objetivo do capítulo é estabelecer relações entre o objeto de pesquisa e o campo da educação escolar. Seu objetivo, portanto, não é propor uma teoria pedagógica, apenas refletir a partir da interface entre a Psicologia e a Pedagogia.

5.1 A melhor versão de si: o neoliberalismo e a centralidade da autorregulação

_ Loucura! – gritou o patrão
 Não vêes o que te dou eu?
 _ Mentira! – disse o operário
 Não podes dar-me o que é meu.
 (Vinicius de Moraes)

A tese principal a ser desenvolvida neste item corresponde à ideia de que a autorregulação da própria conduta se tornou um ponto central à forma de existência sob o capitalismo atual e se expressa a partir de um modelo de autogerenciamento. Para tanto, é necessário, em um primeiro momento, desvelar qual é a atual forma de expressão do capitalismo, afinal este possui seu próprio movimento, de modo que apreender sua estrutura e funcionamento, bem como quais são suas implicações a vida social dos sujeitos, torna-se fundamental à demonstração e elucidação da tese.

Dessa maneira, Dardot e Laval (2016) esclarecem que a atualidade histórica do capitalismo se expressa por meio do *neoliberalismo*. A partir da década de 1980, o modo de produção capitalista inicia um processo de reestruturação econômica, consolidado posteriormente nos anos 1990, deixando para trás o que ficou conhecido como *estado de bem-estar social*, e estabelecendo o *neoliberalismo*.

Na análise dos autores, diferente do que é recorrentemente difundido, o neoliberalismo não condiz meramente com a ideia de *estado mínimo* ou o simples retorno ao *laissez-faire*, o qual se baseia em uma espécie de ontologia naturalista, em que a realidade alcançaria equilíbrio, estabilidade e crescimento se deixada a sua própria conta, de modo que qualquer intervenção por parte do Estado ocasionaria em uma perturbação do curso espontâneo da política economia, desequilibrando-a. Diferentemente desta perspectiva, o neoliberalismo já

não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy

Bentham), mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si. [...] o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade (Dardot; Laval, 2016, p. 34).

Trata-se, portanto, de uma transposição e generalização da lógica de mercado a todas as esferas sociais. Ou seja, não apenas o Estado e os serviços públicos passam a emular o funcionamento empresarial, como também os indivíduos. Dessa maneira, um primeiro ponto essencial para desvelar o neoliberalismo diz respeito a sua concepção de *mercado*. Este adquire uma nova compreensão, em que deixa de ser entendido como um mero meio natural, o qual se dirige ao equilíbrio de maneira misteriosa, e passa a ser um processo regulado por motivações psicológicas e certas competências. Ou seja, o mercado passa a ser concebido enquanto um processo subjetivo (Dardot; Laval 2016).

Se nesta nova concepção, o sujeito deve se governar à forma e semelhança de uma empresa, isso significa que a relação que estabelece consigo mesmo é próxima à relação que o capital tem com ele mesmo, isto é, uma relação de constante revalorização. O indivíduo torna-se um valor que deve valorizar-se cada vez mais, convertendo-se assim em um capital humano. Nesta circunstância, o mercado seria o espaço por excelência de autoformação do sujeito econômico, é nele que o indivíduo aprende a se autorregular e autodisciplinar ou, em síntese, conduzir a si de maneira racional tendo em vista a geração de valor (Dardot; Laval 2016).

Este processo ocorre por meio das *escolhas* que os sujeitos realizam nas situações de concorrência, decisões estas tomadas a partir das competências, habilidades e informações que distingue um indivíduo dos demais, possibilitando que aproveite as oportunidades que lhe surgem no mercado. Neste contexto, a ideia de liberdade individual adquire centralidade, visto que é a partir da livre escolha dos sujeitos que o mercado se organiza (Dardot; Laval 2016).

O mercado, portanto, é um local de aprendizagem e adaptação permanente, no qual os sujeitos, seres dotados de espírito comercial, aprendem a governarem a si mesmos, em busca de oportunidades de lucro. Nesta perspectiva, o empreendedorismo não se reduz apenas a um aspecto da economia, na verdade, expande-se a uma dimensão extra econômica, já que o indivíduo tem a liberdade para pôr em teste suas competências, se adaptar e aprender com o mercado, o que torna este último “um processo de formação de si.” (Dardot; Laval p. 145).

Ante o exposto, dois aspectos dessa concepção chamam a atenção. Primeiro, a centralidade da escolha no neoliberalismo, já que a economia passa a ser compreendida enquanto uma teoria da escolha. Segundo, a natureza formativa e educativa do mercado, compreendido como o lugar de promoção do desenvolvimento por excelência, inclusive da

autorregulação.

Interessante notar como a ideologia capitalista não se opõe ao desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, tal transformação se dá apenas ao nível individual, nunca coletivo, e visa meramente o aumento da eficiência, da produtividade, do desenvolvimento de competências e habilidades que criam a valorização do capital humano.

Em vista disso, nota-se que tais ideias se sustentam sob a esteio de uma perspectiva individualista e adaptacionista, pois é o próprio sujeito que possui em suas mãos o seu destino, são suas escolhas que irão ditar seu sucesso ou fracasso econômico, a depender do quão competente o mesmo é em seus empreendimentos. Tudo isso, a partir da liberdade individual que cada um possui no interior do mercado, sendo esta movida pela competitividade entre os sujeitos.

Assim sendo, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo age em direção à destruição de instituições, delimitação de direitos etc., também atua de maneira intervencionista ao buscar introduzir a lógica empresarial à vida social e econômica, tendo em vista o estabelecimento e a manutenção da sociedade de mercado. Tais processos ocorrem no setor privado por meio de diversos mecanismos de precarização das formas de trabalho, perda de direitos trabalhistas, terceirização, uberização etc. Já no setor público ocorre através da transposição das estratégias de disciplinarização típicas de empresas capitalistas (Fisher, 2020).

Como consequência, produz uma forma de sociabilidade baseada no individualismo e na competição generalizada, o que, por sua vez, faz com que os sujeitos passem a compor uma luta econômica uns contra os outros, justificando as desigualdades sociais a partir de compreensões individualistas e naturalizantes (Dardot; Laval 2016).

Diante deste contexto, é possível se questionar sobre o porquê de os indivíduos se sujeitarem a uma estrutura econômica que os coloca em uma situação de competição generalizada e que estabelece de maneira intencional a precarização das formas de trabalho e a própria desigualdade social enquanto pilares de sustentação para a sua manutenção enquanto sistema.

Frente a essa pergunta, Fisher (2020) explica que, na verdade, o público nunca abraçou deliberadamente as doutrinas neoliberais, mas foram persuadidos de que não há alternativa a elas, tal proposição foi denominada pelo autor de *realismo capitalista*. A partir do slogan “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, atribuída a Fredric Jameson e Slavoj Žižek, o autor capta e sintetiza este sentimento intencionalmente disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, constituindo assim uma interdição a possibilidades alternativas a ele.

Neste contexto, “ser realista” expressa justamente a ideia de que devemos compreender o mundo “como ele verdadeiramente é”, não há mais espaço para fantasias utópicas, deve-se deixar de lado as ilusões, diminuir as expectativas e se resignar. Trata-se, portanto, de aceitar a eternidade do capitalismo, cabendo aos indivíduos apenas se ajustar e se adaptar a esta forma de sociabilidade, cada um por si (Fisher, 2020; Marque; Gonsalves, 2020).

O realismo capitalista corresponde, portanto, a ideias e sentimentos vinculados a um processo de naturalização de um dado modo de produção. Relacionado, ao mesmo tempo, a um movimento de desistorização, em que não apenas se perde a dimensão de futuro, mas em que ocorre um declínio da historicidade, uma perda da própria noção temporal. Conforme aponta Fisher (2020) em diálogo com Zizek, a tese de Francis Fukuyama sobre o fim da história foi bastante ridicularizada, no entanto é como se todos fossem fukoyamistas agora, visto que há uma interdição do futuro, em que o capitalismo ocupa todo seu horizonte (Marques; Gonsalves, 2020).

Essa crença fica evidente na máxima tatcherista “*There is no alternative*”⁷³, que não visa persuadir as pessoas que o capitalismo é um bom sistema, mas sim de que é o único viável, sendo possível apenas mitigar seus excessos, geri-lo ou administrá-lo de maneira mais eficiente. Desta forma, ainda que haja um descontentamento geral ao mesmo, nada pode ser feito, pois não há alternativas a ele.

Esta compreensão, no entanto, é fruto de uma *conquista política*. Segundo Fisher (2020), houve uma metabolização dos desejos de autonomia e liberdade que surgiram a partir dos anos 1960, período de vigência do modelo fordista/taylorista. A questão é que não necessariamente tais desejos deveriam levar a ascensão do neoliberalismo, na verdade, o sucesso deste consiste também em um sintoma do fracasso da esquerda em apreender e agir frente àqueles desejos (Fisher, 2020).

Na interpretação do autor, no período fordista ofereceu-se à classe trabalhadora a segurança de um trabalho estável, ainda que monótono e repetitivo, o qual era assegurado pelos sindicatos que negociavam a conciliação de classe. Sendo que a burguesia, por sua vez, aceitava a seguridade social como forma impedir processos revolucionários. No entanto, a partir da reconfiguração produtiva do toyotismo, possibilitada pela automação, a logística just-in-time, bem como os processos de globalização, liberação dos fluxos internacionais de capital, realocação geográfica de empresas, terceirização, fim da URSS etc. a trégua entre as classes foi minada.

⁷³ “Não há alternativa” (tradução nossa).

Estabelece-se, assim, a ofensiva neoliberal, com a reafirmação do poder da classe burguesa e a instituição de um projeto político orientado à decomposição da solidariedade, dos vínculos e desintegração da capacidade de ação coletiva do proletariado (Fisher, 2020). Para além disso, sua manutenção também ocorre por meio da atuação coercitiva do Estado, da polícia, da perda de força dos sindicatos, do desemprego, o encarceramento em massa, perseguição a movimentos sociais etc.

Em suma, existe um descontentamento sobre a forma como o capitalismo está organizado, sobre o poder que determinadas instituições possuem sobre a vida das pessoas, no entanto o sentimento de que nada pode ser feito a respeito prevalece. Conforme sintetizam Marques e Gonsalves (2020, p. 191/192, grifo nosso),

Esse neoliberalismo ‘heroico’, populista, ao mesmo tempo que se utiliza do poder do Estado de modo autoritário para destruir formas institucionais de ação coletiva e reafirmar a disciplina do capital, mobiliza e busca capturar os desejos autênticos dos trabalhadores por liberdade, autonomia, flexibilidade e experimentação para utilizá-los como armas a fim de catalisar o processo de decomposição de classe. A recusa do trabalhador ao tédio da fábrica fordista e às hierarquias centralizadas das organizações que floresceram sob o fordismo é metabolizada e redirecionada contra as organizações de classe, ou até contra a política de classe em geral. *O realismo capitalista garantiu sua hegemonia, diz Fisher, ao desativar as pessoas como ‘agente políticos’ e reinterpretá-las como ‘indivíduos empreendedores’*

Ou seja, a partir da reestruturação produtiva, estabelece-se determinada forma de relação social, a qual desintegra as formas de solidariedade e vínculos da classe trabalhadora, cria-se um ambiente de instabilidade e valoriza-se a competição e o individualismo. Ademais, já não há um agente coletivo que realize a mediação entre os sentimentos das pessoas e a capacidade que as mesmas possuem de organização, de modo que o descontentamento permanece sempre ao nível individual (Fisher, 2020).

Importante deixar claro que o capital absorve os desejos da classe trabalhadora tendo em vista suas próprias finalidades, de modo que existe uma discrepância entre o que os trabalhadores desejavam e aquilo que receberam. Marques e Gonsalves (2020) fazem a analogia de que não era amor, era cilada, isso porque amplia-se a burocratização, expande-se o tempo de trabalho e a absorção do trabalhador, além de tornar-se constante a necessidade de autopromoção e a autoavaliação.

Assim, o que parecia apenas uma mera crença individual dos sujeitos acerca das diversas interdições existentes às possibilidades futuras e a resignação à realidade, é, na verdade, resultado do sucesso do avanço neoliberal e da reafirmação do poder de classe da burguesia, a qual foi responsável por estabelecer processos de decomposição social, de fragmentação da

classe trabalhadora enquanto um sujeito político coletivo, de declínio da consciência de classe e das diversas formas de solidariedade (Marques; Gonsalves, 2020). Tal fragmentação ocorre a partir de diversos meios, como o desemprego, a dívida, os diversos regimes de concorrência em que se encontram os trabalhadores, as avaliações periódicas etc. sendo que esses processos além de promoverem a concorrência e o enfraquecimento do coletivo, também estabelecem a incapacidade de constituir formas de resistência e luta contra o neoliberalismo (Marques; Gonsalves, 2020).

No entanto, Fisher (2020) alerta como os conceitos de mercado e competição funcionam muito mais como mitos orientadores e álibis ideológicos do que como de fato a finalidade das políticas neoliberais. A tendência para a constituição de oligopólios e monopólios mostra como, na verdade, trata-se muito mais de um antimercado, já que não visa realmente um desenvolvimento saudável do mesmo. A competitividade enquanto valor fica relegada às massas, enquanto a burguesia se mantém intacta para operar livre de riscos.

Enfim, a constituição do realismo capitalista é consequência de um projeto político cuja finalidade era desintegrar a capacidade de ação coletiva do proletariado. Assim, Fisher (2020) aponta que o fim último do neoliberalismo não era simplesmente libertar os mercados do controle estatal, mas sim de subordinar o Estado ao capital.

Para além disso, as formas de trabalho também são reestruturadas, não há mais uma separação temporal e espacial entre a vida e o trabalho. Esta divisão se torna caótica, fragmentada, em que os sujeitos devem aprender a viver sob a instabilidade e a informalidade, já que se tornam comuns regimes de trabalho precários, empregos temporários, períodos de desemprego (Fisher, 2020). Para além disso, compreende-se que todo indivíduo é um empreendedor em potencial, dependendo apenas de si para ascender economicamente, sendo que a partir disso, o neoliberalismo conseguiu fazer com que as pessoas não mais se identificassem enquanto trabalhadoras, afastando-as da consciência de classe.

Neste sentido, consolida-se uma forma de submissão e resignação aos imperativos do capital que promove uma alteração na forma de existência dos sujeitos no mundo, em que estes passam a se compreenderem como empresas de si. Tal processo é denominado por Fisher (2020) de *ontologia empresarial*.

Portanto, uma questão importante a ser realizada é: afinal, como funciona uma empresa? A empresa capitalista possui como seu fundamento a produtividade e a rentabilidade, a fim de extrair o máximo possível de lucro. Para isso, baseia-se na obtenção de processos eficazes e eficientes, altamente controlados, os quais podem ser quantificados por meio de sistemas de metas e métricas, avaliação permanente, (auto)vigilância constante e organização de

procedimentos burocráticos, os quais visam a alta performance.

Visto isso, não é difícil concluir quais processos de disciplinarização os sujeitos devem se autoaplicar. Pois, se agora cada um é uma empresa de si, os trabalhadores passam a organizar suas vidas de acordo com o estabelecimento e cumprimento de metas, transformam-se em seus próprios auditores, avaliam seus desempenhos permanentemente, devem estar em constante reciclagem, o autoaprimoramento perde sua temporalidade e se converte em uma demanda de toda a vida, a eficácia se torna a ordem do dia, ou seja, passam a compreender a sua forma de ser no mundo a partir de um *modelo gerencialista*. Isso porque, diferente do fordismo/taylorismo, em que a vigilância e o gerenciamento de ações eram realizados externamente, agora tais processos passam a serem internos, nas palavras de Fisher (2020, p. 44/45) “o controle só funciona se você for cúmplice”.

Em vista disso, analisa-se que a tendência atual que melhor expressa a voluntariedade se dá a partir do *autogerenciamento* (self-management), outros termos possíveis a este fenômeno seriam a autovigilância e a autodisciplina, enfim, o controlar a si. Ou seja, no interior desta lógica, nota-se a pressuposição de uma certa *absolutização da voluntariedade*, como se os sujeitos pudessem obter um total controle sobre si mesmos e suas ações, bem como se não existissem determinações externas. Fica claro, assim, que sob a base de tal ideia encontra-se como esteio a individualização e naturalização típicos da sociedade capitalista.

Um ponto importante a esclarecer, é que se pontua esta hipótese enquanto uma tendência, visto que existem diversas formas de resistência, de movimentos contrários, os quais visam não apenas rechaçar as formas de vida social vinculadas ao capital, mas também propor outras. No entanto, tais formas possuem seus limites, dado que a dinâmica do atual modo de produção atravessa os sujeitos, seja em maior ou menor grau.

Dando continuidade, sob o neoliberalismo, entende-se que o indivíduo, e somente ele, é o responsável por sua própria vida, de modo que o mesmo deve valorizar-se constantemente a fim de merecer as condições para a sua existência, dessa maneira, para que isso ocorra urge a necessidade de que o sujeito se governe de maneira racional. Conforme explicam Dardot e Laval (2016, p. 213, grifo nosso), “a vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando asceticismo e flexibilidade. A palavra-chave da sociedade de risco é ‘*autorregulação*’.”.

Este processo de *responsabilização*, conforme explica Fisher (2020), é uma das táticas mais bem-sucedidas da classe dominante, o qual baseia-se na ideia de que os indivíduos, e somente eles, são os responsáveis pela sua própria pobreza, pelo desemprego etc. distanciando

cada vez mais o pensamento das determinações da estrutura social. Esta última, inclusive, que foram induzidos a acreditar que não existe, tal ideia também foi sintetizada em outra famosa frase de Margaret Thatcher: “*There is no such thing as society.*”⁷⁴.

Surge, assim, a ficção neoliberal de que o indivíduo tem o poder de se tornar o que quer que seja, basta ter *força de vontade*. A partir das relações instituídas materialmente pelo modo de produção capitalista, tornou-se possível à ideologia dominante fabricar a ideia de que basta o indivíduo dar o melhor de si, desenvolver suas competências e habilidades, esforçar-se ao máximo, que o mesmo logrará obter o sucesso econômico tão valorado no presente contexto. É a vontade do sujeito de ser a melhor versão de si e de ascender socialmente que determinará seu aproveitamento no mercado. Neste sentido, conforme explica Fisher (2020), este tipo de crença se vincula intimamente ao historicamente baixo nível da consciência de classe vivenciado na atualidade.

Há, entretanto, um outro lado da mesma moeda. Isso porque, ao mesmo tempo em que se detecta um alto grau de *voluntariedade*, também se visualiza certa forma de resignação frente a realidade, vinculada a ideia de que as coisas são assim mesmo, ou seja, uma naturalização da atual forma societária e das possibilidades de vida social. Tal perspectiva se expressa também a nível individual, levando os sujeitos a pensarem que existem certas coisas sob as quais não podem agir.

Isso porque, neste contexto, em que qualquer um é descartável, nada é estável e no qual os sujeitos são constantemente ameaçados de exclusão, alguns afetos adquirem um grau maior de predominância como a insegurança, o medo, a ansiedade etc. Afetos estes vinculados a diminuição da potência de agir dos sujeitos, o que, por sua vez, reflete em um baixo nível de agência, ou o que se poderia denominar de um certo grau de *involuntariedade*.

Com base nisso, analisa-se que existe certa dinâmica e contradição na relação entre a voluntariedade e a involuntariedade no interior da sociedade capitalista, em que a própria composição do neoliberalismo e sua consequente forma de sociabilidade, fazem com que ocorra uma diminuição na potencialidade de agir dos sujeitos e, concomitantemente, canaliza tal potência em direção ao trabalho alienado e ao produtivismo.

Trata-se de uma relação contraditória entre o *excesso e a falta de vontade*. Desse modo, torna-se possível elucidar que o sistema capitalista cria meios para que aquilo que é necessário a sua manutenção seja compreendido pelos sujeitos como se fossem fruto de sua própria vontade individual. Ou seja, a adesão da classe trabalhadora ao projeto societário do capital

⁷⁴ “Não existe tal coisa como a sociedade” (tradução nossa).

realiza-se com certo grau de voluntariedade. Isso porque, as ferramentas utilizadas pelo capital não apenas atuam por meio de forças coercitivas, como a violência, o encarceramento etc., mas também de maneira muito sutil por mecanismos ideológicos, os quais na captura da subjetividade dos indivíduos, torna a submissão ao regime de exploração inquestionável, natural e, em certo grau, voluntário. Ou seja, constitui-se certa forma de voluntariedade/involuntariedade que coincide com a manutenção e reprodução do capital.

Não se questiona, entretanto, como se constituem as vontades, fato este que se vincula aos processos de naturalização que se encontram presentes nas relações e dinâmicas próprias ao capitalismo e que abrangem sua compreensão de indivíduo. É fácil notar como no cotidiano existem diversas formas de regulação e normatização externa aos sujeitos que se tornam determinantes a suas condutas e *criam novas vontades*. Como exemplo, é possível sinalizar a autoajuda, o *coaching*, influenciadores em redes sociais, sejam sobre o saber econômico, médico, nutricional, etc. os quais correntemente apresentam sob o formato de prescrições quais escolhas os sujeitos devem realizar em suas vidas. Muitos apontam formas de autodisciplina que expõe de maneira pragmática modos de ajuste individual que possuem como fim último a adaptação social, direcionando os sujeitos à produtividade, para além de expressarem o hedonismo característico da sociedade do capital, apresentando fórmulas fáceis de uma busca frenética e breve por felicidade.

Em sentido oposto, conforme foi apresentado anteriormente, faz-se aqui a defesa de que a vontade é constituída a partir da vida social dos sujeitos. Tal compreensão, aliada a análise dos mecanismos de produção e reprodução do capitalismo, permite o aprofundamento da compreensão sobre as diversas determinações sociais existentes ao comportamento e a esclarecer a falsa noção de uma possível autorregulação absoluta por parte dos sujeitos. Conforme aponta Fisher (2020), a própria burguesia já se deu conta deste fato, não à toa o cada vez mais alto investimento em propaganda e marketing, afinal é possível instituir socialmente aquilo que deve ou não ser desejável pelas pessoas, criar determinadas vontades e rechaçar outras.

Ademais, as emoções, sentimentos e afetos não ficam de fora nesta busca insaciável de autocontrole. Com base em uma cisão entre o intelectual e o afetivo, surgiram proposições de gestão das próprias emoções, as quais possuem como objetivo treinar os sujeitos à identificação, avaliação, nomeação e expressão de sentimentos, promovendo assim o controle de ações impulsivas, a resolução de conflitos, comunicação adequada, otimismo, autoconsciência etc. De maneira geral, constituem perspectivas intelectualistas e bastante naturalizantes, as quais não valorizam as emoções. Visam, na verdade, desenvolver a cognição como um instrumento

de controle das emoções, tendo como finalidade o desenvolvimento de um indivíduo mais produtivo e eficaz em suas ações (Patto, 2000). As emoções são, portanto, compreendidas como percalços à vida, que levam os sujeitos a agirem impulsivamente, de modo que necessitam serem suprimidas, disciplinadas.

Outro ponto de análise relevante para a compreensão da tese defendida diz respeito a *passagem do tempo*. A temporalidade corresponde “a forma como a sociedade organiza, valoriza e concebe o tempo” (Maia, 2016, p. 531), de modo que esta organização cria certos imperativos que atravessam a sociedade de maneira geral e também os seres singulares (Maia, 2016). No caso da atualidade, Rosa (2019) avalia que, atualmente, os sujeitos podem se compreenderem como minimamente regidos por regras e sanções éticas, de modo a se sentirem livres. Apesar disso, estão dominados e reprimidos por um regime temporal, que se expressa com um alto grau de invisibilidade e despolitização. A partir disso, o autor compreende que este regime pode ser analisado por meio de um conceito unificador, a lógica da aceleração temporal.

Maia (2016) explica que a temporalidade tem um grau muito maior de invisibilidade, encontra-se alienado dos sujeitos, ainda que por seu caráter pervasivo cumpra com a função de atribuir sentido à experiência histórica, política, bem como à vida cotidiana dos seres singulares. O que ocorre na sociedade capitalista é que qualquer perda de tempo tem como consequência a perda na produção de valor, de modo que a velocidade torna-se um imperativo que atravessa todos os aspectos da vida. Isso porque, visa-se extrair o máximo possível da força de trabalho no menor tempo possível, aumentando a velocidade dos processos produtivos e valorizando a performance, a qual passa a ser medida quantitativamente. Tal processo é a base do que Rosa denominou de *aceleração* (Maia, 2016).

Existe, no entanto, um paradoxo na temporalidade atual, ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento de tecnologias, as quais diminuem o tempo de produção e que poderiam proporcionar um maior tempo livre aos sujeitos, também se consolida a sensação de que se tem cada vez menos tempo. É a partir desta contradição que decorre o fenômeno da aceleração, já que a exploração do trabalho aumenta em proporção maior que a economia de tempo proporcionado pelas tecnologias (Maia, 2016).

É claro que existem contradições, criam-se tensões e limites à aceleração, ou seja, movimentos de desaceleração. Ainda assim, a eficiência temporal é algo cada vez mais constante à vida social, de modo que se torna imperativo que os sujeitos apresentem uma constante disposição ao trabalho, o qual agora perde as suas delimitações temporais (Maia, 2016). Como aponta Fisher (2020), cria-se uma “postergação indefinida” na vida social, em que

a aprendizagem e o treinamento profissional passam a se estender por toda a vida, o trabalho tampouco possui um fim, já que se leva o trabalho para a casa e se fica em casa no trabalho. De modo que com o estabelecimento de tal indefinição, tem-se como consequência a já mencionada transição da vigilância externa à interna, em outras palavras, resulta mais uma vez na valorização da *autodisciplina* (Fisher 2020).

A vida cotidiana, portanto, é tomada por uma urgência frenética, sendo que essa pressa vivenciada cumpre um papel na manutenção do capital, já que é disseminado o estresse, a exaustão, a ansiedade e uma forma de atenção cada vez mais fragmentada e dispersa (Marques; Gonsalves, 2020). A imaginação, por sua vez, demanda uma relação diferente com o tempo, como consequência há uma diminuição na potencialidade de agir dos sujeitos, do próprio desenvolvimento de autonomia. Desse modo, politizar o tempo é essencial para refletir sobre uma outra forma de vida.

Em síntese, o neoliberalismo foi capaz de difundir a ideia de que todas as esferas sociais devem mimetizar o funcionamento empresarial, com isso ocorreu a transposição de formas de gestão e responsabilização aos diversos aspectos da vida dos sujeitos, que devem gerir a si mesmos a fim de obter maior produtividade e eficácia. Para isso, institui-se a ideia de que basta ter força de vontade para ascender socialmente. Ao mesmo tempo, impõe-se um elevado grau de resignação frente a realidade, naturalizando, individualizando e universalizando aquilo que, na verdade, foi historicamente criado.

Assim, limitando a imaginação de outras formas possíveis de vida, colocando os sujeitos em relação de competitividade uns com os outros, diminuindo o nível de consciência de classe, difundindo uma ontologia empresarial e, especialmente, instaurando uma concepção naturalizante e individualizante de sociedade, cria-se a justificativa para o fracasso pessoal e para as desigualdades sociais, que cumprem a função de manutenção do modo de produção capitalista.

Dessa maneira, é importante ressaltar que a intenção em chamar a atenção aos problemas vinculados à forma de expressão da voluntariedade no neoliberalismo não está em dizer que a autorregulação da própria conduta é irrelevante ao desenvolvimento dos seres humanos, muito pelo contrário, é de fato extremamente relevante. O ponto central que se objetiva apontar e advertir neste trabalho, é que há uma disputa em torno à finalidade deste desenvolvimento, por este motivo a importância em desvelar e, ao mesmo tempo, fazer a denúncia de que sob o modo de produção capitalista a finalidade do desenvolvimento da autorregulação é a mera adaptação dos sujeitos a fim de garantir sua manutenção.

Isso implica que o desvelamento da autorregulação da conduta não pode ser raso. Neste

sentido, entende-se que a ciência psicológica se encontra em uma delicada posição, já que a discussão da conduta voluntária não pode ser meramente compreendida a partir de uma análise individual e muito menos naturalizante. A proposição aqui apresentada faz frente a esta concepção, entendendo que sua análise deve também ser coletiva e, especialmente, que compõe uma disputa política.

Conforme aponta Fisher (2020), neste ambiente de instabilidade, insegurança e de baixas expectativas, no qual prevalece o sentimento de que nada pode ser feito para mudar o mundo ou até mesmo a própria história, desenvolve-se uma impotência na vontade política. Assim, a forma de enfrentar tal situação não está na mera crítica moral ao capitalismo, mas sim em desvelar sua arbitrariedade, destruindo a aparência de ordem natural, nas palavras do autor “deve revelar que o que nos é apresentado como necessário e inevitável é, na verdade, mero acaso, e deve fazer com que o que antes parecia impossível seja agora visto como alcançável.” (Fisher, 2020, p. 34). Afinal, o que atualmente é compreendido como realista, um dia já foi visto como impossível.

Dessa maneira, se nada é inerentemente político, faz-se necessária a sua politização. Esse processo requer um agente político, o qual transforme aquilo que é compreendido como garantido em algo a ser disputado, aquilo que foi privatizado em coletivo (Fisher, 2020). Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 9) “se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente.”.

5.2 Só depende de você: a educação neoliberal e a valorização da autodisciplina

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual [...] a educação possa ser igual para todas as classes?

(Karl Marx)

Dando seguimento à análise do neoliberalismo, este item tem como objetivo compreender de que modo se estabelece a relação entre a educação neoliberal e a autorregulação da conduta, apresentando a partir disso a tese de que a autodisciplina também adquire um papel central nos novos modelos de educação.

Atualmente, a escola se encontra em um momento de crise. Segundo Laval (2019), trata-se de uma crise de legitimidade, em que ao mesmo tempo que há críticas sociológicas e políticas que apontam os processos de opressão e submissão (re)produzidos pela escola, também há

críticas liberais, que a atacam por conta de sua ineficiência, decadência e falta de inovação. Estas críticas se vinculam a processos como a desvalorização do conhecimento no interior da lógica de mercado, a descrença na possibilidade de promoção de uma verdadeira meritocracia harmoniosa por parte da escola, ao descrédito e desconfiança que se atribui aos professores, ao desenvolvimento e massificação de novas tecnologias etc. A partir disso, tornou-se comum escutar a defesa de que a escola necessita ser reformada, sendo que os discursos mais proferidos se referem a necessidade de reformas administrativas e de inovação tecnológica (Laval, 2019).

Diante deste cenário, Laval (2019, p. 16) identifica no contexto escolar certa tendência, em que há “a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal”. Para o autor, existem diversos rumos tomados pelas políticas educacionais, que quando analisadas em relação revelam como as instituições escolares vêm se modificando no sentido de se configurarem como uma *escola neoliberal*.

Isso porque a educação no interior do sistema capitalista tende não apenas a reproduzir as formas de relações da sociedade do capital, mas também as produzem. Não à toa acompanha as reestruturações produtivas, sendo, neste caso mais específico, as transformações propostas pelo neoliberalismo. Assim, o campo educativo também foi absorvido pela lógica da gestão empresarial, ainda que com diversas contradições. Conforme aponta Fisher (2020, p. 49) “longe de ser algo como uma torre de marfim a salvo do ‘mundo real’, a educação é a sala de máquinas da reprodução da realidade social, onde se confrontam diretamente as inconsistências do campo social capitalista.”.

Importante chamar atenção à palavra “inconsistências” utilizada pelo autor, visto que a educação escolar não é homogênea e uniforme. Existem *tendências* as quais serão aqui analisadas pelo grau de hegemonia que adquiriram nas políticas públicas em educação, na gestão escolar e, em consequência, no chão da escola. No entanto, existem diversos movimentos contrários, que fazem resistência as propostas neoliberais e que buscam constituir outras formas e outros sentidos à educação escolar.

A escola, portanto, se encontra intimamente vinculada a produção da vida social, de modo que também passou a ser colonizada pela lógica de mercado. Não por acaso, organizações internacionais e intergovernamentais, como FMI (Fundo Monetário Internacional), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), UE (União Europeia), BM (Banco Mundial), OMC (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) etc. desempenham um papel essencial na fomentação e consolidação do modelo de educação neoliberal (Gutiérrez, 2015).

A estratégia para a implantação deste modelo é feita tanto a partir da ampliação da oferta

da rede privada e de incentivos dados a mesma, como, por exemplo, por meio do sistema de cheques escolares (*vouchers*), da criação de escolas conveniadas, FIES (Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior), PROUNI (Programa Universidade Para Todos), além de outras formas de parcerias público-privadas, quanto por meio da introdução do modelo de gestão empresarial em escolas, incluindo as públicas.

Tal modelo tem como base processos de controle e responsabilização, norteando-se a partir do estabelecimento de metas, em um modelo sistemático de avaliação em larga escala do rendimento escolar, associados a prêmios e punições, na responsabilização dos próprios sujeitos por seu sucesso ou fracasso, na criação de mecanismos de controle dos resultados, na redução do ensino a um produto meramente utilitário e privado, na precarização do trabalho docente a partir da redução e/ou eliminação da estabilidade no emprego etc. (Catini, 2019; Freitas, 2018; Laval, 2019).

Ademais, a educação deixa de ser compreendida como algo que o coletivo deve garantir socialmente tendo em vista o desenvolvimento dos sujeitos, e reconfigura-se a partir da ideia de que consiste em uma busca individual dos sujeitos a fim de no futuro colher melhores frutos no competitivo mercado trabalhista (Laval, 2019). Neste sentido, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade torna-se uma *mercadoria*, que deve ser adquirida de maneira privada pelos sujeitos.

Laval (2019) expõe que a educação possui duas dimensões no interior do sistema capitalista. Uma dimensão *utilitarista*, visto que proporciona o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, uma dimensão *liberal* de organização escolar, pois, se o conhecimento é compreendido enquanto uma mercadoria, então as relações educativas devem imitar o modelo de mercado. Em síntese, o autor resume “na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa.” (Laval, 2019, p. 24/25).

Dessa maneira, o sistema educativo se adapta às necessidades do mercado. Ou seja, se neste contexto as relações de trabalho são cada vez mais precárias e instáveis e os conhecimentos estão em constante mudança, então para sobreviver a este ambiente se tornam necessárias apenas algumas habilidades básicas, a fim de que os futuros trabalhadores tenham a competência de se atualizarem ao longo da vida em cursos cuja função se vincule às necessidades mais imediatas das empresas. Afinal, a gestão estatal-empresarial da educação define a formação dos futuros trabalhadores (Casanovas, 2020; Catini, 2019).

Em outras palavras, se os conhecimentos se tornam obsoletos de modo bastante acelerado, então o mais importante não é que os sujeitos o detenham, mas sim que possuam

habilidades e competências que os possibilitem aproveitar as oportunidades de mercado de modo mais vantajoso que os demais. Por meio disso, é possível apreender o pragmatismo típico da lógica liberal, em que os conhecimentos e saberes ficam em segundo plano, enquanto adquire proeminência o fazer, a prática.

Mas o que se entende de fato por competências? Para Perrenoud (1999, p. 31), diz respeito a “construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.”. Tal compreensão carrega em si uma racionalidade adaptativa e restrita, na qual apenas se valoriza a eficácia e a produtividade, visto que ao adquirir determinadas aptidões os sujeitos podem aproveitar de maneira mais vantajosa as oportunidades de mercado (Casanovas, 2020).

Conforme explica Gutiérrez (2015), as competências se transformam em uma forma interiorizada das exigências de rentabilidade à medida que respondem a uma pressão disciplinar das novas demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a escola, regida cada vez mais pela lógica neoliberal, cumpre a função de formar sujeitos flexíveis, competitivos, autônomos e, especialmente, adaptados às exigências do mercado. Neste caso, a demanda atual está intimamente vinculada a *autodisciplina* que o trabalhador deve se impor tendo em vista a maior eficácia e produtividade (Laval, 2019).

Conforme já apresentado anteriormente, diferente do modelo fordista/taylorista em que o monitoramento e a supervisão eram externos, agora espera-se que o próprio trabalhador obtenha o controle de sua própria conduta de maneira eficiente. No entanto, Laval (2019, p. 40) explica que esta autodisciplina não é possível sem determinado saber, conforme aponta: “autodisciplina e autoaprendizagem andam de mãos juntas”.

A estabilidade dá lugar à flexibilidade, de modo que cada vez mais os trabalhadores batalham por um maior grau de empregabilidade e necessitam estar em um movimento constante de desenvolvimento de competências e aptidões necessárias à aplicação destes conhecimentos (Laval, 2019). A partir desta demanda do mercado, a educação escolar torna-se a instituição que prepara os indivíduos para o cenário de incertezas encontrado no mundo do trabalho. Assim, Laval (2019, p. 41) elucida que

A pedagogia ‘não diretiva’ e ‘estruturada de modo flexível’, o uso das novas tecnologias, o amplo ‘cardápio’ oferecido aos estudantes e o hábito do ‘controle contínuo’ são pensados como uma propedêutica para a ‘gestão de cenários de incertezas’ que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos.

Adaptabilidade e autodisciplina passam a serem centrais, a tal ponto que “aprender a

aprender” torna-se a principal competência a ser desenvolvida no âmbito escolar devido as novas exigências do capital à existência humana, cumprindo assim sua função de assujeitamento (Laval, 2019). Conforme explica Carneiro (2019), a partir dos anos 1990 ocorreu um deslocamento no campo da educação, no qual a compreensão relacional entre ensino e aprendizagem foi deixada de lado para dar lugar somente a aprendizagem.

Para o autor, este movimento configura-se como um posicionamento contrário à educação tradicional, em que esta última passa a ser entendida como ultrapassada, antiquada, resumindo-a a um modelo de transmissão de conhecimentos em que os sujeitos meramente reproduzem e repetem aquilo que lhes foi transmitido. Dessa maneira, se estabelece um novo ideário em que a aprendizagem se caracteriza enquanto valor a ser promovido.

A partir desta nova concepção, os saberes ficam em segundo plano. Esta tendência se expressa, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷⁵. Não à toa, o processo de formulação e organização da BNCC contou com a presença de representantes do setor público, como membros de associações científicas de diversas universidades públicas brasileiras, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), mas também com representantes do setor privado, vinculados a classe empresarial e ao capital financeiro (Carneiro, 2019; Marsiglia *et al*, 2017).

Carneiro (2019) aponta que a BNCC oferece conhecimentos mínimos expressos por meio de habilidades e competências, que são periodicamente medidos por avaliações de rendimento escolar, os quais, por sua vez, produzem rankings que determinam o destino das escolas e professores, consolidando-se assim uma lógica contratual. Em suma,

Exposto a um cardápio curricular, estudantes participam da máquina de conteúdos alheios à sua vida. Docentes são cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados: como vendedor apreciado pelos resultados do mês. Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados. Reduzidas à matemática e à língua portuguesa, as avaliações são verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar. No contexto das aprendizagens, assim, as avaliações de desempenho são a única maneira de manter vivo aquilo que já é processo morto.” (Carneiro, 2019, p. 44/45).

Aqui encontra-se outro ponto de relevância à análise empreendida: as *avaliações em*

⁷⁵ Esta tendência não ocorre apenas no Brasil, mas também em outros países como Estados Unidos, Espanha etc. (Freitas, 2018).

larga escala do rendimento escolar. Estas são compreendidas por Freitas (2014) como uma pedra angular ao modelo de educação neoliberal, isso porque passam a determinar o cotidiano escolar cumprindo a função de controlar os processos educativos.

Na análise do autor, a partir das avaliações externas se torna possível regular a forma, os conteúdos, os objetivos, as avaliações internas e o ritmo do ensino, além de induzir a padronização. Com isso, torna-se possível estabelecer um padrão básico de instrução à classe trabalhadora, impondo diversos impedimentos às potencialidades da educação escolar. Isso porque o ensino passa a se orientar a partir do estabelecimento de metas quantitativas, resultando em uma visão que considera uma *boa educação* a nota obtida e não propriamente o desenvolvimento cultural dos sujeitos, ou seja, as metas deixam de ser um meio e tornam-se a finalidade, em um claro movimento fetichista.

Isto é, a busca por mensurar o trabalho educativo faz com que sejam criadas novas formas de burocracia e gerenciamento na educação escolar. Neste processo, as comparações realizadas entre as escolas ou entre os estudantes são feitas a partir das representações obtidas e não propriamente do trabalho educativo. Dessa maneira, cria-se um movimento em que já não interessa o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas sim do aumento das notas nas avaliações, ou seja, da representação quantitativa. Com isso, estas últimas adquirem um caráter autônomo, independente, em que passam a determinar a ação dos sujeitos e não o contrário (Fisher, 2020).

Ou seja, as escolas se focam na preparação para o teste, ao ponto que esses acabam medindo muito mais esta preparação do que a aprendizagem propriamente dita (Freitas, 2020). Ademais, os resultados medidos quantitativamente se transformam em meios de comparação entre as escolas. Com isso, tem-se em mãos um novo mecanismo mercantil, o qual permite a avaliação por parte daqueles que são vistos como consumidores de um produto, famílias, que agora podem escolher a partir de tais parâmetros as melhores ofertas, escolas (Gutiérrez, 2018).

Melhor dizendo, se os resultados das avaliações em larga escala são o novo parâmetro para o que se considera uma boa educação, estes passam a servir como base para a escolha de qual escola a família deseja que as crianças estudem. Como consequência, a demanda de que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade é substituída pela possibilidade de “escolher livremente” uma determinada escola, a qual oferece as melhores vantagens no quadro geral de competitividade (Gutiérrez, 2018). Neste sentido, promove-se também uma pressão para que as instituições educativas aumentem constantemente suas pontuações, inclusive, por meio do ganho ou perda de bônus e benefícios financeiros.

Um questionamento válido acerca de tais proposições é: será que a educação de fato

melhora a partir da implementação de tais avaliações? Freitas (2018) esclarece que sob o ponto de vista da concepção de sociedade e educação que a baseia, não. Afinal, a reforma empresarial da educação se pauta em um viés conservador, reacionário, individualista e assujeitador, que tem como fim último a manutenção do atual sistema econômico. Ter clareza sobre este viés é de extrema relevância, visto que o debate acerca das políticas públicas em educação não pode ficar reduzido a evidências empíricas geradas pelos resultados das avaliações em testes padronizados, deixando de lado a discussão sobre quais as finalidades educativas de tais propostas (Freitas, 2018).

Um segundo ponto, diz respeito ao protagonismo que a ideia de evidência empírica adquiriu como forma de convencimento em relação às práticas educativas. Com base em um tecnicismo raso, muitas dessas evidências, encomendadas amiúde por instituições vinculadas a representantes empresariais, não sobrevivem a uma rigorosa análise. Nas palavras de Freitas (2018, p. 61),

A despeito dos problemas técnicos, a questão é que a produção de ‘política com evidência’, ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números. Mesmo os métodos quantitativos partem de conceitos, pois os números representam quantidades de qualidades.

Assim sendo, Gutiérrez (2018) e Freitas (2018) apontam como estes programas de avaliações padronizadas não ajudam na melhoria do ensino e no funcionamento escolar, sendo que muitos deles provocam verdadeiros danos⁷⁶.

Em síntese, se o modelo de gestão eficaz é o da iniciativa privada, o qual se baseia no estabelecimento de metas, em processos altamente controlados e criação de procedimentos burocráticos, todos quantificáveis a fim controlar e gerenciar a eficácia da produção, então essa mesma lógica adentra a educação escolar. Neste caso específico, ocorre por meio da determinação de objetivos de aprendizagem expressos por meio de competências e a avaliação sistemática dos mesmos. Como consequência, adquire-se a possibilidade de comparar os resultados, permitindo a escolha do centro educativo por parte daqueles que são vistos como consumidores, a família.

Conforme explicam Gutiérrez e Martínez (2022, p. 228), “o quadro neoliberal de liberdade se justifica através do direito das famílias de escolherem o modelo educativo para

⁷⁶ Para saber mais sobre os impactos negativos das avaliações em larga escala, indica-se a leitura de Freitas (2018) e Gutiérrez (2018).

suas filhas ou filhos. Uma escolha que surge como resultado de um ato privado e individual num contexto cada vez mais mercantilizado.”⁷⁷

Todavia, o fetiche pela livre escolha da escola também ocorre por meio de outro mecanismo, os *vouchers* ou cheques escolares. Estes consistem em uma proposta de Milton Friedman, em que os responsáveis pelas crianças e adolescentes receberiam um vale por parte do Estado por meio do qual poderiam escolher a escola privada de seus filhos. Nesta lógica, os responsáveis passam a serem clientes das instituições escolares para as quais pagam com os cheques recebidos (Freitas, 2018).

O governo, preferencialmente as unidades governamentais locais, daria a cada criança, através de seus pais, um soma específica [de dinheiro] a ser usada unicamente no pagamento de sua educação geral; os pais estariam livres para gastar essa soma em uma escola de sua escolha, desde que esta atendesse a certos padrões mínimos estabelecidos pela unidade governamental apropriada. Tais escolas seriam conduzidas sob uma variedade de auspícios: por empresas privadas operadas com fins lucrativos, instituições sem fins lucrativos estabelecidas por doações privadas, entidades religiosas e algumas até mesmo por unidades governamentais (Friedman, 1995, p. 14).

Caso desejem, podem também complementar o valor dos cheques escolares, a fim de contratar os serviços de uma escola mais cara. Freitas (2018) explica que esta possibilidade é bastante normalizada dentro desta lógica, visto que os responsáveis possuem diferenças entre si e que tal diferença mantém o progresso e o mérito da sociedade, algo que o Estado não deve interferir.

Segundo Freitas (2018), Friedman estabelece uma diferença entre financiar e gerir a educação. Na lógica neoliberal o Estado não deve interferir na educação, dessa forma seu papel consiste apenas em administrar os recursos públicos que seriam direcionados aos pais e responsáveis. Até mesmo a ideia inicial de Friedman, referente ao estabelecimento de padrões mínimos estabelecidos pelo Estado às escolas, já é questionado sob a justificativa de que corresponde a uma forma de interferência estatal.

De maneira geral, portanto, o Estado garante o básico, de modo que se ainda restarem escolas públicas no sistema, estas se tornam mais uma competidora no mercado, devendo manter sua qualidade por conta da relação de competitividade com as demais escolas. Na lógica neoliberal, isto não é visto como um problema, dado que estas escolas remanescentes podem atender as famílias consideradas mais “fracassadas” (Freitas, 2018).

Neste contexto, o Estado não precisa se preocupar com a organização escolar, é a

⁷⁷ Citação original: “el marco neoliberal de libertad se justifica a través del derecho de las familias a elegir modelo educativo para sus hijas o hijos. Una elección que se plantea como resultado de un acto privado e individual en un contexto crecientemente mercantilizado.”.

concorrência que fará com que as instituições escolares se qualifiquem a fim de atrair os clientes. Isso gera a necessidade de que as mesmas sejam geridas como empresas, podendo ir à falência caso não se comportem como uma (Freitas, 2018).

Compreendida a proposta dos cheques escolares, é válido apontar um questionamento de Gutiérrez (2018). Segundo o autor, a lógica da livre escolha da escola pressupõe que quanto maior a oferta, maior liberdade para a escolha por parte da família da criança, no entanto, o que as famílias escolhem? Escolhem os conteúdos? As metodologias? A forma de avaliação? O modo de organização do centro educativo? Tais pontos seguem determinadas diretrizes similares, assim, o que se pretende de fato com a livre escolha da instituição de ensino?

Para Gutiérrez (2018), as investigações concluem que o motivo principal para a defesa da livre escolha condiz com o rechaço à mescla social, com o fato de as famílias não quererem educar seus filhos junto daqueles que não compartilhem a mesma classe econômica. Conclui, portanto, que a liberdade de escolha esconde a seleção e segregação escolar, o que por sua vez gera maiores desigualdades no sistema educacional (Gutiérrez, 2018).

O próprio surgimento dos cheques escolares ocorreu quando a Corte Suprema dos Estados Unidos havia decretado o fim da segregação racial nas escolas, sendo que sua criação tinha como objetivo ajudar na separação da juventude branca da negra em escolas do sul dos EUA nos anos 1950 (Freitas, 2018). Conforme aponta Freitas (2018), a experiência mostra como sua intenção original se perpetuou, de modo que uma certa elite, branca e rica, estuda em escolas privadas utilizando-se, muitas vezes, de cheques escolares, uma classe média, também branca, estuda em escolas particulares de menor custo e podendo adicionar uma quantidade de dinheiro ao cheque escolar e, por fim, uma classe baixa, em sua maioria negra, que permanece em escolas públicas ou em terceirizadas de baixa qualidade.

Trata-se, portanto, de um modelo de educação que permite que algumas famílias escolham as instituições escolares de seus filhos, sobrepondo-se às demais em um claro movimento de luta e competição que possui como fim impor os interesses privados daqueles que possuem mais recursos que os demais. Conforme avaliam Gutiérrez e Martínez (2021, n.p.)

Este quadro nos conduz a uma educação cada vez mais segregadora, desprovida de mecanismos para que as gerações futuras desenvolvam plenamente sua autonomia pessoal e coletiva numa sociedade plural e plenamente democrática. O grande paradoxo neoliberal é que nos “presenteia” a ficção de uma maior capacidade de decisão no âmbito privado e dos interesses particulares à custa de estreitar a liberdade de deliberar e decidir coletivamente sobre como garantir de forma equitativa o bem comum.⁷⁸

⁷⁸ Citação original: “Ese marco nos aboca a una educación crecientemente segregadora, desprovista de los mecanismos para que las generaciones futuras desarrollen plenamente su autonomía personal y colectiva en una

Por conseguinte, trata-se de uma liberdade que ignora as determinações sociais e as condições materiais da vida social, constituindo-se como um processo de escolha excludente. No entanto, a implantação da livre escolha no contexto educacional é de suma relevância às propostas neoliberais, pois transforma a educação em um produto a ser consumido de maneira privada como qualquer outro no interior da sociedade de mercado⁷⁹.

Outro ponto relevante de ser explicado é que conforme os pressupostos da educação neoliberal, para além da implantação de currículos baseados na formação de competências e de avaliações em larga escala, também é necessário se desfazer de processos burocráticos que ainda se perpetuam na educação pública. Sendo um eixo central deste processo, o fim da estabilidade das formas de contrato dos educadores, bem como a autonomia que estes possuem em sala de aula (Catini, 2019).

Isso porque se entende que é a partir da instabilidade e transitoriedade dos postos de trabalho no campo educativo que se garante o engajamento constante dos trabalhadores a fim de manutenção dos empregos. Para além disso, também se promove a supervisão, avaliação e monitoramento do trabalho dos professores por parte de pais e estudantes, o que cumpre com a função de repressão política a um ensino crítico. Assim, amplia-se o controle material e político da educação e, portanto, do trabalho pedagógico a partir do caráter conservador das relações atuais (Catini, 2019).

Ademais, se agora o foco se encontra no “aprender a aprender”, o trabalho do professor também é eclipsado, desvinculando-se cada vez mais de sua relação criativa com o conhecimento e se aproximando da mera reprodução de apostilas, as quais possuem a função de atingir as metas impostas pelas avaliações externas (Carneiro, 2019).

Neste contexto, é possível apreender como a precarização do trabalho docente ocorre por meio de diversos mecanismos, como a substituição dos concursos públicos pela contratação por vínculos temporários e eventuais, o avanço do ensino online e da utilização de plataformas de aprendizagem, as quais não necessitam da presença do professor, pois trabalham a partir de um trabalho morto, o qual pode ser reproduzido para um número bem maior de estudantes em comparação ao ensino em uma sala de aula (Silva, 2019).

sociedad plural y plenamente democrática. La gran paradoja neoliberal es que nos “regala” la ficción de una mayor capacidad de decisión en el ámbito privado y de los intereses particulares a costa de estrechar la libertad de deliberar y decidir colectivamente sobre cómo garantizar de una forma equitativa el bien común.”

⁷⁹ Para além disso, as propostas neoliberais avançam também a partir de outros mecanismos, os quais visam a retirada do controle estatal do âmbito escolar, como o homeschooling ou educação domiciliar e outros incentivos a desescolarização, o próprio ensino a distância etc.

Outro processo cada vez mais comum de precarização das condições de trabalho dos professores, bem como de privatização da educação escolar, são as *escolas conveniadas*. Trata-se do financiamento de instituições de ensino privadas com recursos públicos, em outras palavras, ainda que o dinheiro venha do Estado, a administração da escola fica a cargo do setor privado, podendo ser vinculada às organizações não-governamentais, organizações sem fins lucrativos, instituições religiosas etc.

Assim, impulsiona-se o mercado educacional e a destruição do sistema público de ensino, além de substituir a gestão pública pela empresarial. Neste sentido, diferente da escola pública, em que ocorrem concursos para a contratação de professores, as escolas conveniadas podem estabelecer outras formas de contratação, além de não oferecerem a estabilidade condizente com o emprego público.

Ademais, dividir os escassos recursos públicos com a iniciativa privada promove um estrangulamento progressivo das escolas públicas. Conforme expõe Gutiérrez (2018), estes mecanismos compõem uma forma de privatização branda e gradual. Para o autor, as políticas neoliberais têm uma enorme clareza em suas ações: estrangular cada vez mais o ensino público e convertê-lo em um sistema subsidiário do ensino privado. Dessa maneira, ao sistema público restaria a função de formar os setores sociais mais desfavorecidos economicamente, constituindo assim um sistema de segregação social.

Por fim, também é relevante ressaltar que a discussão acerca da temporalidade, caracterizada no período neoliberal pela lógica da aceleração, também medeia as relações no campo educativo. Conforme explica Maia (2016, p. 540),

a configuração temporal caracterizada pela aceleração constitui-se uma espécie de ‘a priori’ estrutural que medeia a concepção de mundo, de sociedade e de sujeito para todos os envolvidos com o processo escolar, configurando certa forma de perceber a realidade que, efetivamente, modula o modo como se concebe e valoriza o conhecimento e sua transmissão.

Segundo o autor, as consequências no âmbito escolar vinculam-se ao abandono de conteúdos e saberes, à constituição de uma performance temporal, na qual impera a eficiência na relação entre os recursos materiais e o tempo gasto com cada estudante, na valorização de ferramentas tecnológicas que pretendem a mera obtenção da eficiência, a introdução do ensino apostilado, a rapidez da transmissão de conteúdos tendo em vista os testes padronizados etc. fazendo com que a organização escolar se ajuste ao modelo de produtividade acelerada.

Na contramão desta lógica, Maia (2016, p. 542) defende que, na verdade, o “tempo das aprendizagens significativas é um tempo lento, que demanda recorrência, contato delicado e

tateante com os objetos e conteúdos em pauta, abertura ao diálogo e oferta de um leque amplo de conhecimentos e conteúdos”, ou seja, implica em uma temporalidade distinta da aceleração. O mesmo passa também com a formação e o trabalho de professores, os quais têm cada vez menos uma relação livre com os conhecimentos, delimitados pela alta carga de trabalho, avaliações constantes, apostilamento, entre outros processos.

Em resumo, no contexto da educação neoliberal se difunde a ideia de que a melhora da educação é possível por meio de uma gestão eficaz da mesma, associando-a a utilização de novas tecnologias, responsabilização, meritocracia, privatização. Trata-se assim de um movimento que adapta a escola às exigências da reestruturação produtiva.

Neste contexto, a educação deixa de ser compreendida como um bem coletivo e passa a ser vista como um serviço, o qual pode ser adquirido de maneira privada por cada indivíduo. Para além disso, a compreensão de que a escola deve ser gerida à forma e semelhança de uma empresa permite um controle político e ideológico da mesma. Neste sentido, por meio desta reestruturação proposta pela educação neoliberal, retira-se de alunos, professores e comunidade escolar a capacidade de transformar a realidade vivenciada (Casanovas, 2020).

Assim, partindo da análise deste contexto tornou-se possível constituir a hipótese de que a contradição entre voluntariedade e involuntariedade formulada no item anterior também se expressa no campo da educação, já que, ao mesmo tempo, nota-se um amplo contingente de dificuldades de aprendizagem e diferentes formas de adoecimento aos sujeitos que vivenciam o âmbito escolar, também é notável a valorização do produtivismo, impresso em ideias como a aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de constante “reciclagem”, os diversos imperativos presentes no âmbito escolar que induzem à aceleração, a imposição de metas às avaliações em larga escala, etc.

Trata-se de uma relação entre potencialidades e limitações à formação da agência dos sujeitos e à constituição de uma relação mais livre para com as produções humanas. Isso porque a escola consiste em um lugar privilegiado de desenvolvimento, visto que o sujeito aprende as diferentes formas de consciência social historicamente constituídas, as quais permitem que a realidade adquira um maior grau de inteligibilidade, o que, por sua vez, possibilita a conquista de graus maiores de liberdade na relação da criança com a realidade, com os outros e consigo mesma.

No entanto, conforme pode ser apreendido pela explicação sobre a estrutura e o funcionamento da educação neoliberal, a escola também se tornou um local de interdição ao desenvolvimento destas potencialidades. Sob este contexto, transforma-se em uma mera preparação para o mercado de trabalho, para a formação do sujeito flexível, empreendedor,

acostumado à instabilidade e insegurança do contexto vivenciado atualmente.

Dessa forma, o que se apreende é que se consolida uma relação de passividade para com a realidade, ao mesmo tempo, se estabelece uma relação ativa, voluntária, no entanto, esta direciona-se ao produtivismo. O desenvolvimento da autorregulação, portanto, é de fato valorizado sob a égide do capital, todavia sua compreensão se limita a uma relação imediata com a realidade e com diversas interdições que impedem seu pleno desenvolvimento.

A voluntariedade, portanto, restringe-se a gestão de si mesmo direcionada a eficácia e a eficiência nas relações produtivas. Seu desenvolvimento não se direciona a emancipação, mas sim a adaptação individualista que possui como fim último o ajustamento social. Conforme sintetiza Gutiérrez,

Diferentes técnicas, como coaching, programação neurolinguística (PNL), análise transaccional e múltiplos procedimentos vinculados a uma escola ou um guru, têm como meta um melhor domínio de si mesmo, das próprias emoções, do estresse, das relações com clientes ou colaboradores, chefes ou subordinados. O objetivo de todos eles é um reforço do eu, sua melhor adaptação à realidade.⁸⁰

O autor toca em um ponto extremamente relevante à atualidade da educação, que se vincula intimamente a um aspecto da autodisciplina: a gestão das próprias emoções, a qual no contexto educacional é difundida sob a forma de *competências socioemocionais*.

Ainda que apresentada como uma novidade e inovação ao campo educacional, afinal as competências socioemocionais passaram a adquirir destaque no Brasil em 2011 a partir do seminário “Educação para o Século 21” realizado em uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e a UNESCO (Silva, 2022), as discussões e propostas de treinamento às emoções na educação escolar já possuem um histórico anterior.

No ano 2000, em seu texto *Mutações do Cativo*, Patto (2000) realizava a análise e denúncia do programa Competência Social Yale-New Haven, o qual foi implementado em New Haven nos Estados Unidos, cidade que vivenciava um contexto de desemprego e violência. Seu centro era considerado um pesadelo urbano e as escolas públicas, caóticas, sendo que eram frequentadas, em sua grande maioria, por crianças e adolescentes negros e latinos.

Neste cenário, pesquisadores da Universidade de Yale, buscaram solucionar os problemas vivenciados nestas escolas por meio da “alfabetização emocional”, tendo em vista

⁸⁰ Diferentes técnicas, como el coaching, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional y múltiples procedimientos vinculados a una escuela o un gurú, tienen como meta un mejor dominio de sí mismo, de las propias emociones, del estrés, de las relaciones con clientes o colaboradores, jefes o subordinados. El objetivo de todas ellas es un refuerzo del yo, su mejor adaptación a la realidad.

desenvolver uma forma de sociabilidade competente. Para isso, eram realizadas séries de treinamentos, que incluíam a associação de sentimentos com expressões faciais, exercícios de controle emocional, entre outros, sob a denominação de aulas de “aptidões para a vida”, que visavam a melhora das relações sociais, por meio do treino da empatia, da amizade e do controle de impulsos (Patto, 2000).

Segundo Patto (2002), disciplina é uma palavra recorrente em tais programas, visto que se entende que existem formas mais eficazes de disciplinar do que por meios coercitivos. No entanto, a autora analisa que as bases teóricas que sustentam tais tipos de trabalho simplesmente ignoram as diversas determinações sociais que atravessam a vida dos sujeitos, buscando que os mesmos desenvolvam a capacidade de se autoimporem o adiamento da satisfação e de suportarem as derrotas, pois estas seriam aptidões dos “vencedores”. Neste sentido, a autodisciplina se torna a chave para uma vida virtuosa.

Na interpretação da autora,

Alguns estudos, chegam a pregar a ‘dissociação positiva’, aptidão dos ‘impertubáveis’, pessoas dotadas de ‘luz positiva’, que ‘experimentam realidades angustiantes mantendo o bom humor’, estratégia de autorregulação emocional festejada pelos fabricantes de programas de educação emocional. Ou seja, contra uma visão realista e apreensiva do mundo, a alegria sem freio; contra o luto e sua elaboração, a negação maníaca, exatamente como Pollyanna, a famosa personagem de Eleanor H. Porter que desde 1912, substitui o inconformismo por um obstinado e alucinado ‘jogo do contente’ (Patto, 2000, p. 167).

Novamente, torna-se possível apreender a finalidade de adaptação dos sujeitos, deixá-los acomodados e habituados à situação que vivenciam, tornando-os algozes de si mesmos, afinal a culpa e a responsabilidade da condição em que se encontram é apontada como dos próprios sujeitos. No entanto, com estas novas práticas é possível avançar, pois além da redução dos saberes humanos ensinados na educação escolar, do foco no desenvolvimento de competências, entre outros mecanismos já explicitados, também despolitiza-se e controla-se os afetos gerados pelas dificuldades enfrentadas pelos indivíduos que este mesmo modo de produção e reprodução da vida social gera.

Ou seja, os próprios afetos adentram a lógica utilitarista, de modo que aqueles que não são pertinentes a manutenção do capital devem ser controlados e evitados desde a infância, sendo a escola o local ideal para seu treinamento. No entanto, quando se perpetuam, são apontados como inerentes aos indivíduos, patologizados ou controlados por meio de medicamentos, conforme já discutido anteriormente. Assim sendo, tal processo de privatização e despolitização dos afetos, que os destaca de suas determinações sociais, vai no sentido

contrário de uma educação emancipadora.

Tal lógica também é identificada por Silva (2022) nas propostas de educação das competências socioemocionais. Conforme explica o autor, tais proposições surgiram a partir da justificativa que existe uma grande preocupação com a dimensão cognitiva na escola, mas que a dimensão afetivo-emocional é deixada de lado. Foi James Heckman, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, que apontou a existência de competências não cognitivas ignoradas pelos programas educacionais. Ou seja, tais propostas baseiam-se na ideia de que, historicamente, a educação apenas se preocupou com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, quando, na verdade, a preocupação deveria se direcionar ao desenvolvimento humano integral, especialmente com o bem-estar e sucesso dos indivíduos em um contexto cada vez mais acelerado (Silva, 2022).

Dessa maneira, o desenvolvimento socioemocional promovido pela escola cumpriria diversas finalidades, quais sejam: redução dos gastos públicos, da pobreza, das desigualdades sociais e eliminação da violência. Neste sentido, a educação escolar é vista como a responsável pelos problemas sociais, de modo que as desigualdades não vêm da falta de recursos materiais ou financeiros, mas sim da privação de afeto e suas consequências às competências socioemocionais. O resultado disso é que a educação escolar é reduzida a um processo de adaptação, que desenvolve nos indivíduos as reações esperadas socialmente no contexto do capital, tanto intelectual quanto emocionalmente.

Tal perspectiva foi, inclusive, incorporada em políticas públicas educacionais no contexto brasileiro, como a BNCC e no que ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio. Na análise de Silva (2022), estas políticas se embasam em uma compreensão que promove um antagonismo e uma cisão entre a cognição e o afeto, de modo que a solução para o desenvolvimento emocional se restringe ao *treinamento*.

Visto isso, é válido pontuar novamente que a intenção de expor este debate se vincula a necessidade de que os afetos, as emoções e os sentimentos sejam pensados a partir de outras concepções e finalidades, e não que sejam novamente ignorados no contexto da educação escolar. Do mesmo modo, as críticas realizadas ao esvaziamento dos conhecimentos, tampouco implica em uma defesa de um retorno à educação tradicional, a qual baseava-se em uma forma mecanicista de aprendizagem. Trata-se, portanto, de estabelecer novas bases, imaginar novas possibilidades e formas de sociabilidade à educação escolar.

Em suma, esse item visou compreender de maneira concreta a educação atual e como a autorregulação se expressa neste meio. O que se obtém a partir do exposto é que a educação sob a égide do capital, não visa uma formação que se direcione à emancipação dos sujeitos.

Como consequência, a voluntariedade da conduta se expressa a partir da autodisciplina, em uma perspectiva rasa e imediata com a realidade, a qual visa a reprodução deste modo de vida social por parte dos sujeitos. Neste sentido, não resta alternativa a não ser a luta e a resistência a estas concepções educacionais, bem como a apresentação de alternativas, sendo que o próximo item tem como finalidade estabelecer conexões entre a proposição vigotskiana de desenvolvimento da conduta voluntária com o contexto da educação escolar.

5.3 As potencialidades advindas de uma nova compreensão de conduta voluntária ao contexto escolar

os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*.

(Paulo Freire)

Até este momento, a tese apresentou e discutiu sobre os seguintes temas: as principais ideias de Vigotski acerca da conduta voluntária; apreendeu em seus escritos uma periodização de seu desenvolvimento ontogenético; expôs os resultados de uma revisão sistemática de literatura sobre o objeto de investigação e sua respectiva análise; debateu a concepção de liberdade em Vigotski, bem como em suas principais referências ao assunto, o marxismo e o espinosismo; e, por fim, examinou de que modo a autorregulação se expressa na atualidade histórica, tanto no neoliberalismo, como na educação neoliberal.

Este percurso culmina neste último item, o qual possui como finalidade desenvolver (ou anunciar) alguns princípios baseados no conceito vigotskiano de voluntariedade que contribuam à educação escolar. Todavia, é necessário ressaltar que a teoria vigotskiana não é uma teoria pedagógica, logo o objetivo deste item é, simplesmente, estabelecer reflexões a partir da interface entre a Psicologia e a Educação. Tem-se clareza que estas considerações apresentam diversas limitações, seja pelo conhecimento ainda pouco desenvolvido sobre o assunto, pelos limites que possui uma pesquisa de caráter teórico e pela própria complexidade da educação escolar. No entanto, avalia-se a relevância de iniciar este diálogo, visto que pode gerar o debate entre os pares, bem como instigar o desenvolvimento de novas investigações.

Antes de iniciar a apresentação dos princípios mencionados, elucida-se brevemente o porquê de estabelecer este diálogo com a Educação, para além da histórica relação que a Psicologia Histórico-Cultural constitui com este campo. Concorda-se com Fisher (2020) que a

luta ante o capital deve ocorrer em diferentes frentes ao mesmo tempo. Desta forma, entende-se que a Educação se constitui enquanto um destes espaços, afinal: se a educação nada alterasse nas relações sociais, porque o empresariado tanto se esforçaria para subjugar-la aos seus interesses?

A perspectiva aqui adotada compreende que tanto a educação pública quanto as diferentes formas de educação alternativas, como as vinculadas a movimentos sociais, escolas democráticas, entre outras, constituem-se enquanto espaços de luta extremamente relevantes. Parte-se, assim, do pressuposto que a educação não é algo em si, na verdade, é provida de arbitrariedade, o que torna possível sua construção a partir das vontades e interesses constituídos coletivamente. Conforme já apontava Paulo Freire (1996, p. 122/123):

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que pelo contrário reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Entende-se, assim, que a educação escolar compõe um espaço de disputa, visto que sua intervenção pode ocorrer em diferentes sentidos, o que demanda a criação de alternativas que se direcionem a uma educação emancipatória. No presente contexto, conforme apresentado nos itens anteriores, as relações estabelecidas pelo capital não se opõe a certo desenvolvimento dos sujeitos. Apesar disso, este ocorre apenas a nível individual, tendo em vista o aumento da eficiência e eficácia na produtividade, por meio da formação de competência e habilidades, que se destinam ao aumento de valor. Pois, se o sujeito é empresa de si mesmo, então estar em uma constante autovalorização é imprescindível. Neste sentido, o *autocontrole* adquire um caráter bastante pragmático, que se direciona a preparação para o mercado de trabalho, à formação do sujeito flexível, acostumado à instabilidade e insegurança dos tempos atuais. Em vista disso, urge a necessidade de apontar a falsidade por trás da ordem natural que sustenta esta concepção de ser humano e, conseqüentemente, de autorregulação, de forma a abrir novos caminhos à educação escolar e seus agentes, a partir da perspectiva da *emancipação humana*.

Por este motivo, entende-se que a própria concepção de autorregulação deve ser disputada. Avalia-se que as ideias sobre este conceito embasam práticas pedagógicas e diversas interpretações sobre a conduta dos estudantes, conseqüentemente, orientando ações delas derivadas. Em um movimento dialético, destas ações, também se desprendem novas formulações, comumente baseadas na aparência da realidade. No entanto, nem sempre estas concepções são objeto da consciência, estão muito mais vinculadas a elaborações difundidas no

senso comum, frequentemente, associadas a visões biologicistas e maturacionistas. Desse modo, trazer este conceito a consciência, a fim de que oriente a prática pedagógica de maneira intencional, é essencial. Por isso a relevância em apontar o caráter meramente adaptativo de sua formação sob o neoliberalismo e, conseqüentemente, refletir sobre outras possibilidades de desenvolvimento.

Assim sendo, pôde-se observar a partir da teoria vigotskiana do caráter voluntário da conduta, que seu desenvolvimento demanda uma série de processos, como a formação da interfuncionalidade das funções psíquicas superiores, a tomada de consciência, a constituição da autodeterminação da vontade, a intensa utilização da imaginação e criatividade etc. Por sua vez, a fim de que estes processos se desenvolvam, são necessárias relações concretas que os coloquem em movimento. Por conseguinte, entende-se que a autorregulação da conduta não se constitui apenas de maneira direta no que concerne ao trabalho pedagógico, mas também de maneira indireta, pois se vincula a totalidade do processo educativo que promove transformações radicais ao sujeito em seu processo de humanização. Ou seja, o processo educativo promove transformações ao desenvolvimento da conduta voluntária, de forma que, ao se requalificar, engendra novas possibilidades ao processo educativo.

Por este motivo, sinaliza-se que os princípios aqui apresentados não correspondem a uma forma de psicologização ou racionalização do trabalho pedagógico, mas se direcionam a guiar a criação e organização de condições psicossociais e objetivas, necessárias ao desenvolvimento da autorregulação da conduta. A partir deste pressuposto, o presente item discorrerá sobre os seguintes princípios: 1) o caráter social da voluntariedade da conduta e o papel da educação escolar em seu desenvolvimento; 2) as potencialidades advindas à voluntariedade a partir do trabalho pedagógico com conceitos; 3) a formação da relação afetiva com a escola e os conhecimentos; 4) a relevância do desenvolvimento da imaginação e criação; 5) o papel da escolha no desenvolvimento humano e a necessidade de vivências escolares democráticas.

O *primeiro princípio* tem como base um ponto central da teoria vigotskiana, trata-se da compreensão eminentemente social do psiquismo humano. Conforme apresentado, as formas de conduta culturais suplantam e subordinam as formas naturais, tornando-se, assim, voluntárias. Ou seja, os seres humanos passam a determinar e arbitrar sobre seu próprio comportamento.

No entanto, o desenvolvimento ontogenético do indivíduo singular não é meramente ascendente, também se caracteriza por perdas e involuções, que demandam uma análise que apreenda suas manifestações externas e internas, as quais são dinâmicas e processuais. A partir

desta concepção, tornou-se possível compreender que a autorregulação da conduta tampouco segue uma linha evolutiva de crescimento, bem como não é formada por um processo de maturação inata. O desenvolvimento humano é multideterminado, sendo que no próprio processo de formação da conduta voluntária podem coexistir diferentes graus de complexidade, o que exige sua apreensão a partir das relações concretas que a criança vivencia.

O que se pode depreender desta conclusão para a educação escolar é que, se a autorregulação não é naturalmente formada, então não se pode esperar que os estudantes apresentem determinada forma de regulação da própria conduta anteriormente ao processo educativo. Do mesmo modo, não se pode esperar que este processo ocorra em um desenvolvimento crescente e linear. Como consequência, aponta-se que sua potencialidade de desenvolvimento adquire graus mais elevados quando sua formação é dotada de *intencionalidade* no processo educativo.

Sobre isso, Vygotski (2012b) aponta a impossibilidade de realizar uma associação direta entre a forma de expressão da autorregulação e seu conteúdo interno. Isso significa que, recorrentemente, do ponto de vista daqueles que convivem com a criança, a aparência é que ela manifesta elementos que se assemelham a uma conduta altamente voluntária, mas que, quando analisada internamente, isto não condiz necessariamente com seu conteúdo. Conforme explicado anteriormente, a compreensão da conduta voluntária não pode se pautar meramente em sua manifestação exterior.

A esta elaboração é possível estabelecer uma interessante relação com o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente⁸¹, que trata sobre as relações entre o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento. Vigotski (2009) diferencia no desenvolvimento humano, o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente. O primeiro compreende àquilo que a criança consegue realizar com autonomia e, portanto, já se consolidou enquanto uma conquista em seu desenvolvimento. Já o segundo diz respeito a processos que estão em vias de formação, de modo a criança consegue realizar tarefas em colaboração com o outro. Nesta perspectiva, entende-se que a atuação do professor deve ocorrer orientando-se ao amanhã do desenvolvimento, o autor conclui:

na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na

⁸¹ Em algumas traduções também é chamada de zona de desenvolvimento proximal, potencial ou imediato. Neste trabalho optou-se por zona de desenvolvimento iminente de acordo com as proposições de Prestes (2010)

relação da aprendizagem com o desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 331).

A colaboração e a cooperação são, portanto, fundamentos do processo educativo em uma perspectiva vigotskiana, orientando-se em um sentido que faça com que a criança coloque-se acima de si mesma, como aponta o psicólogo soviético. Por essa razão, se existe uma dissemelhança entre conteúdo e forma no desenvolvimento da autorregulação, em que a criança começa a estabelecer uma nova relação para com sua própria conduta, mas ainda não é consciente deste fato, então o professor pode ter um papel fundamental, visto que por meio da palavra pode auxiliar na regulação do comportamento da criança, tornando este processo consciente. Isso porque, a linguagem consiste em uma forma de relação social, que permite a influência sobre a conduta alheia, sendo que, na regulação da própria conduta, os indivíduos passam a dominar os mesmos meios que os demais se utilizavam para orientar seu comportamento (Vygotski, 2012a).

A autorregulação da conduta compõe uma das tarefas do fazer pedagógico. Isso significa que seu desenvolvimento adquire potencialmente graus mais elevados ao longo do processo educativo a partir das relações coletivas que a criança vivência na escola, especialmente, com o professor, visto que este último possui intencionalidade em seu trabalho.

Um ponto relevante a ser ressaltado aqui é como a autorregulação, no âmbito educacional, vincula-se intimamente com a *disciplina escolar*. Trata-se da relação que o estudante estabelece com sua própria conduta, o controle que exerce sobre si e, conseqüentemente, em que grau esta autodisciplina do sujeito corresponde aos comportamentos esperados dentro deste contexto.

A disciplina é, recorrentemente, compreendida como um pré-requisito do trabalho pedagógico. Dessa maneira, espera-se que o estudante apresente previamente determinados comportamentos de autocontrole, como, por exemplo, ficar em silêncio durante as aulas, estar permanentemente sentado, não conversar com os colegas, formar fila nos momentos solicitados e se manter nela, entre outros comportamentos. (Aquino, 1998). No entanto, Aquino (1998) explica que este se trata de um equívoco, pois, na verdade, a disciplina é produto do trabalho cotidiano em sala de aula e possui a finalidade de assegurar o bom andamento do processo educativo. Conforme pôde ser visto, as proposições vigotskianas apontam nesta mesma direção.

Trata-se de uma discussão já bastante difundida e bem fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural brasileira, a qual se vincula à lei genética geral do desenvolvimento de Vigotski. Esta pressupõe que o desenvolvimento humano se direciona do inter ao intrapsíquico. Ainda assim, quando se trata do contexto escolar, investigações apontam que, de maneira geral,

existem discursos bastante cristalizados, que atribuem explicações maturacionistas às dificuldades de aprendizagem e ao autocontrole. Como consequência, propagam-se concepções que entendem que o ensino apenas deve ocorrer após a criança alcançar determinado nível de maturação biológica. Como consequência, atribuem explicações patologizantes aos estudantes e os excluem do processo ensino-aprendizagem. (Asbahr; Nascimento, 2013).

Neste sentido, a concepção vigotskiana permite uma inversão desta lógica, deixando claro que a regulação da própria conduta não se forma naturalmente, visto que é produto das relações e vivências do sujeito singular. Por este motivo, é relevante que educadores e demais agentes escolares tomem como base o *conceito* de autorregulação da conduta, para que possam orientar o trabalho pedagógico de maneira consciente e intencional. Assim sendo, compreendido o caráter social da conduta voluntária, a seguinte questão a ser realizada é: como esta se desenvolve na educação escolar? Os princípios subsequentes se dirigem a responder esta indagação. Para isso, é necessário rever alguns preceitos.

Conforme explicado anteriormente, a significação é o processo fundamental ao desenvolvimento da conduta voluntária na teoria vigotskiana. Trata-se da criação e emprego dos signos pelos sujeitos, que cumprem a função de regulação do próprio comportamento, ou seja, a significação nada mais é do que a atribuição de significados a estímulos antes neutros, os quais se tornam meios auxiliares à conduta humana, que deixa de ser imediata e passa a ser mediada.

Os signos podem ser qualquer estímulo-meio criado arbitrariamente. No entanto, Vigotski (2009) entende que a linguagem é o principal sistema de signos criado pela humanidade, a qual é responsável por recriar a realidade na consciência, o que, por sua vez, permite que os sujeitos tenham intencionalidade em suas ações. Desse modo, a palavra adquire um papel central, visto que seu significado tem a possibilidade de se desenvolver e se enriquecer ao longo da ontogênese humana. Este processo permite que a relação do sujeito com a realidade se torne mais complexa e que o processo de tomada de consciência adquira novas possibilidades, de modo a desvelar para além da manifestação externa dos fenômenos, direcionando-se à apreensão de seus nexos internos.

Este processo adquire novas potencialidades a partir da apreensão dos conceitos científicos. O conceito é um ato de generalização, o qual, em seu processo de desenvolvimento, passa por reestruturações, direcionando-se a generalizações de tipo cada vez mais elevado, culminando no que Vigotski (2009) denomina de verdadeiros conceitos ou conceitos científicos. Neste sentido, quando uma criança se apropria de um significado, a sua generalização está apenas se iniciando, podendo se enriquecer ao longo de seu

desenvolvimento.

Conforme explica Vigotski (2009), o processo de desenvolvimento dos conceitos demanda o emprego das diversas funções psíquicas, afinal estas se encontram em uma relação interfuncional, de modo que o processo de apropriação conceitual não pode ocorrer de maneira mecânica, direta e pronta. Segundo o autor, enveredar por este caminho, apenas resultaria em uma apropriação vazia de palavras, uma forma de verbalismo puro, que implica na dificuldade de uso consciente e arbitrário do conceito, ou seja, este conhecimento não se torna algo vivo na relação da criança com a realidade.

Assim sendo, o ensino dos conceitos científicos traz novas possibilidades ao desenvolvimento. Nas palavras do autor:

o ensino consciente de novos conceitos e formas de palavras ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança, que é possível o trabalho direto com o conceito no processo de ensino escolar (Vigotski, 2009, p. 250).

O ensino dos conceitos científicos, portanto, é imprescindível à educação escolar, tendo em vista não apenas a formação do pensamento, mas também da autorregulação da conduta, este corresponde ao *segundo princípio*. Isso se deve ao fato de que o ensino dos conceitos científicos, de forma sistemática e em sua totalidade, promove novas formações essenciais à conduta voluntária: a tomada de consciência e a arbitrariedade. Neste sentido, permitem uma maior apreensão da realidade, tornando esta última mais inteligível. A partir disso, torna-se possível aos sujeitos compreender aquilo que os determina, refletir sobre tais determinações, avaliar as próprias motivações, interesses e valores, para a partir disso, *escolher*, determinando assim sua vontade.

Nesta perspectiva, Vigotski (2009, p. 289) realiza uma interessante analogia com um jogo de xadrez:

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. Grosso modo, ele é destacado da atividade geral da consciência. Tenho consciência de que me lembro, isto é, faço da minha própria lembrança um objeto de consciência.

Conforme visto anteriormente, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos, este processo se destaca da atividade geral da consciência, tornando-se ele mesmo objeto consciente. Neste processo, manifesta-se o papel central do ensino, visto que

os conceitos científicos proporcionam uma relação inteiramente distinta com os fenômenos e objetos da realidade, pois permitem a apreensão de seus vínculos. A partir disso, adquire-se outras possibilidades ao agir. Em síntese, tomar consciência dos nexos causais em que se encontra, conseguir estabelecer relações entre os significados e sentidos e formular uma intenção à própria conduta faz com que os sujeitos não fiquem à mercê das circunstâncias.

Em vista disso, partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intimamente vinculado ao desenvolvimento das formas culturais de conduta, entende-se que a escola, ao promover o desenvolvimento das funções psíquicas em sua totalidade, conseqüentemente, desenvolve a autorregulação da conduta. Ao mesmo tempo, conforme a criança, paulatinamente, regula cada vez mais sua própria conduta, então também se potencializa suas possibilidades de aprendizagem.

Sem embargo, não se pode afirmar que este processo ocorre de maneira direta. Isso significa que não existe uma correlação entre a quantidade de conceitos científicos apropriados e a autorregulação, em que o aumento de um resulta imediatamente no aumento do outro. Esta lógica, claramente, baseia-se em uma compreensão de desenvolvimento evolutiva e linear, que se modifica apenas quantitativamente, nada mais distinto da perspectiva vigotskiana. Para o psicólogo soviético, o desenvolvimento ocorre por meio de transformações revolucionárias, que o modificam qualitativamente. Assim, entende-se que a apropriação dos conceitos transforma o pensamento em sua totalidade, tornando-o conceitual⁸².

No entanto, conforme foi identificado no item anterior, a educação escolar vem sofrendo certo esvaziamento no que concerne aos conhecimentos, adquirindo um peso cada vez maior o ensino de competências e habilidades. Isto se vincula aos diversos mecanismos criados à classe trabalhadora que interdita e limita suas possibilidades de desenvolvimento do livre pensar. Aprender a realidade em conceito é ponto fundamental ao desenvolvimento e ao reconhecimento do caráter humano genérico das produções históricas, dos outros e de si. Ou seja, restringir a educação à dimensão utilitarista e pragmática dos conhecimentos, atendo-a àquilo que interessa ao desenvolvimento econômico, visa a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, flexíveis e acostumados à instabilidade e insegurança do mundo atual.

Neste sentido, lutar pelo ensino dos conceitos se torna essencial à defesa de uma educação escolar que se direcione à formação da relação ativa dos sujeitos para com a realidade, ou seja, o desenvolvimento de uma conduta de fato voluntária. A partir deste entendimento,

⁸² Esta relação entre os conceitos científicos e seu papel na educação escolar é um tema já bastante explorado nas investigações brasileiras que se baseiam na Psicologia Histórico-Cultural. Para se aprofundar no assunto, indica-se a leitura de Martins (2013).

torna-se possível dar um passo além, pois a teoria vigotskiana propõe que não basta a apropriação de uma grande quantidade de significados, mas sim que estes possuam *sentidos* aos sujeitos, trata-se do *terceiro princípio*.

De forma metafórica, Vygotski (2013) esclarece que se o pensamento fosse uma nuvem, o vento que o movimentaria corresponderia à tendência volitiva e afetiva. O pensamento, portanto, nasce do campo da consciência que o motiva, o qual abrange as necessidades, os interesses, os afetos e as emoções, de modo que para sua plena compreensão é necessário abarcar suas causas.

Ao se apropriar de um significado socialmente criado, os sujeitos recriam-no em sua consciência e imprimem a este um caráter pessoal, vinculado às suas próprias vivências pessoais, portanto, afetivas, emocionais e volitivas. Dessa maneira, toda ideia representada no psiquismo humano é, ao mesmo tempo, cognitiva e afetiva. Isto é, um conhecimento apenas se torna cognoscível após ter afetado o sujeito. Os afetos estão, portanto, na base dos conhecimentos (Mesquita, 2018).

Para além disso, o sentido é fundamental à consciência humana, visto que permite constituir uma tendência, uma orientação a esta. Assim, se na ação volitiva os significados e sentidos são predominantes ante à ação, então são eles que serão avaliados e ponderados na determinação das ações dos sujeitos, de modo que os motivos, afetos e sentidos tornam-se essenciais à formação da intencionalidade na conduta do sujeito.

Além disso, na compreensão vigotskiana, os motivos são plurissignificativos e se transformam ao longo das vivências dos sujeitos. Isso significa que são vários os motivos que incitam e balizam a conduta, sendo que estes estabelecem relações mutáveis entre si, adquirindo diferentes graus de relevância conforme a situação em que o sujeito se encontra. Assim, compreender este processo de transformação dos motivos é fundamental à apreensão da autorregulação, pois uma intenção livremente estabelecida não se forma somente a partir de uma cognição asséptica, mas envolve toda a consciência do sujeito (Toassa, 2004).

Por meio desta análise, pode-se concluir que as tendências volitivas e afetivas são fundamentais à determinação da conduta do sujeito e à apreensão dos conceitos. Logo, relacionando esta reflexão com o campo educativo, se torna possível questionar: quais relações os estudantes estabelecem com os conhecimentos? Quais sentidos os estudantes atribuem aos conhecimentos aprendidos? De que modo os conhecimentos se vinculam à totalidade de suas vidas? Quais relações os estudantes estabelecem com a escola? Quais sentidos a escola possui para os estudantes?

Asbahr (2011), ao investigar os motivos que as crianças atribuem à escola e ao estudo, apreendeu que estes, geralmente, são associados à preparação para o mercado de trabalho e ao

futuro. Já aos conhecimentos, são atribuídas razões utilitárias para o seu aprender. Na análise da autora, estes motivos destacados pelos estudantes são, na verdade, externamente difundidos e correspondem a algo bastante distante daquilo que vivenciam na escola, afinal os conhecimentos aprendidos pouco se relacionam à futura atuação profissional. Estes motivos, portanto, provocam um distanciamento entre a criança e a escola, esvaziando os sentidos do estudo.

Outros motivos atribuídos pelas crianças, relacionam-se às questões disciplinares, como evitar reprovações, castigos, broncas, bem como a motivos afetivos, ligados à presença do outro. Neste caso, a escola é vista como um lugar para estar com os amigos e a professora. Na avaliação de Asbahr (2011), ainda que estes últimos não se vinculem diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, são de fato relevantes, pois compreendem um ponto de partida e uma mediação para o desenvolvimento do estudo. Este processo se mostrou bastante importante, visto que os motivos se transformam no processo educativo, podendo, assim, vincular-se, posteriormente, ao próprio aprender.

Para além disso, quando analisadas as atividades realizadas pelos estudantes, estas compreendiam ações esvaziadas e mecânicas, que pouco alteravam o processo de aprendizagem e não os conectavam aos conhecimentos humanos historicamente criados. Apesar disso, algumas indicavam certa possibilidade de transformação à aprendizagem, pois, ainda que de maneira incipiente, contribuía ao processo de humanização (Asbahr, 2011). O que chama atenção nesta investigação é que, mesmo sob tais condições, a vontade de aprender ainda se fazia presente. Segundo relata a autora, ocorreram diversos momentos de aprendizagem por parte das crianças, embora nem sempre vinculados aos conteúdos escolares ou à forma como estes haviam sido propostos pela professora.

Em vista disso, é possível depreender que se a regulação do próprio comportamento ocorre a partir de motivos externos à criança e distantes da aprendizagem, como os vinculados à preparação para o trabalho e à disciplina, então seu desenvolvimento não ocorre em todas as suas potencialidades, ao mesmo tempo em que a liberdade do estudante se encontra comprometida na esfera da educação (Asbahr, 2011).

Ademais, a investigação de Asbahr (2011) expõe a relevância das relações afetivas criadas entre os estudantes e os educadores, as quais trazem novas possibilidades à aprendizagem e salienta a relevância do coletivo no processo educativo. Também chama atenção ao fato de que os motivos para a aprendizagem devem ser *conscientes*, a fim de que orientem a conduta dos sujeitos de forma intencional, tendo em vista a apreensão dos conhecimentos. Assim, para que o educando determine suas ações de estudo, os motivos devem

estar vinculados ao próprio aprender. Logo, faz-se necessário formar os sentidos e os motivos junto aos estudantes, para que se torne possível uma relação consciente com a própria aprendizagem.

Este processo de atribuição de sentido, constitui-se enquanto uma forma de criação, dado que o sujeito passa a refletir ativamente sobre o conceito, produzindo uma nova versão da realidade (Toassa, 2004). Isso é possível graças a disposição da consciência em relação à realidade que surge a partir da imaginação e da criação. Segue-se, assim, ao *quarto princípio*: a relevância do desenvolvimento da imaginação e criação.

A imaginação diz respeito a uma forma de trabalho da consciência que se realiza por meio das representações psíquicas tendo em vista conceber o novo. Parte, portanto, da própria realidade e das criações humanas pregressas, de modo que sua riqueza está vinculada, justamente, à pluralidade e complexidade da experiência do sujeito. Já a criatividade compreende a atividade humana que cria algo novo. Compõe, portanto, tanto o produto, quanto o processo de seu desenvolvimento.

Ambas possuem um papel de suma relevância à humanidade, pois permitem a ampliação da experiência humana, já aos sujeitos singulares, possibilita que ultrapassem suas próprias experiências pessoais. Tornam-se, assim, condição para a atividade intelectual, pois permitem o afastamento necessário à apreensão da realidade. Por este motivo, vinculam-se ao desenvolvimento da voluntariedade, pois torna possível que os sujeitos ultrapassem os limites do imediatamente dado e construam novas perspectivas. A imaginação e a criação são, portanto, essenciais para que os seres humanos alterem o curso de sua própria conduta e modifiquem a realidade em que se encontram, libertando-os das amarras situacionais.

No que concerne à educação atual, Asbahr (2011) identificou que a grande maioria das atividades realizadas em sala de aula são mecânicas e reprodutivas, ou seja, não colocavam os estudantes em movimento com os conhecimentos, vinculando-se a uma prática de memorização bastante esvaziada. Em sentido oposto, a partir de Vigotski (2014) é possível depreender que o desenvolvimento da imaginação e criação na educação escolar advém de um duplo movimento, o qual pressupõe que o ensino deva ampliar a riqueza do acervo de conhecimentos dos estudantes e, ao mesmo tempo, constituir situações que demandem seu exercício, para que neste processo desenvolvam seus próprios sentidos das representações assimiladas.

Além disso, Vigotski (2014) discorre sobre as possibilidades de desenvolvimento da imaginação em diversos âmbitos, como na criação literária, teatral, artística, entre outras possibilidades existentes no processo educativo. No entanto, deixa claro que as finalidades destes processos não são meramente utilitárias, em suas palavras:

Quem observou com cuidado a criação literária da criança poderá se perguntar: qual é o seu sentido se ela não for capaz de alimentar na criança um futuro escritor, um criador ou se ela não for mais do que apenas um curto e episódico fenômeno do desenvolvimento do adolescente, que mais tarde se desvanece e, por vezes, desaparece completamente? O sentido e o significado dessa criatividade residem no fato de ela permitir à criança dar uma guinada no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto da vida. O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar, e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria, por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos, dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem. (Vigotski, 2014, p. 84/85).

Para o psicólogo soviético, a lei básica da criatividade infantil está baseada na ideia de que seu valor não reside no produto da criação, mas sim em seu processo (Vigotski, 2014). Visto que, é por meio deste, que a criança aprende a arbitrar sua conduta em um campo imaginário anterior ao campo da ação, na qual esta se torna dotada de intencionalidade.

A partir desta compreensão e direcionando a discussão ao desenvolvimento do último princípio, retoma-se a proposição de que a conduta do sujeito carente de intenção tende a ficar a mercê das circunstâncias em que se encontra, a partir da qual se conclui que desenvolver a ação volitiva é imprescindível à emancipação dos sujeitos.

Como foi apresentado, a escolha é a forma mais típica de conduta volitiva e, portanto, compõe um processo central ao desenvolvimento da conduta voluntária. A tomada de decisão se realiza por meio da avaliação e ponderação de representações, que estão ligadas à situação vivenciada pelo sujeito, ou seja, a escolha se vincula a determinação das ações anteriormente à sua concreção. Assim sendo, a escolha se vincula ao processo de humanização, pois provoca a superação de uma forma de relação adaptativa do sujeito com o entorno. Por este motivo, compõe um movimento de ação permanente sobre o mundo, no qual ao mesmo tempo em que cria uma possibilidade, também rompe com outras.

Em suma, a voluntariedade compreende um movimento de vir-a-ser, que se realiza por meio das escolhas. Tendo em vista a relevância do processo decisório ao desenvolvimento humano e considerando a escola como um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, torna-se possível questionar: que escolhas a criança realiza na escola?

É em torno desta indagação que se encontra o desenvolvimento do *quinto princípio*: o papel da escolha no desenvolvimento humano e a necessidade de vivências escolares democráticas. Normalmente, as escolhas realizadas em meio à educação escolar estão vinculadas de maneira mais direta à participação estudantil e a educação democrática. Entende-

se, assim, a necessidade de expor brevemente o que se entende por democracia e em sequência por educação democrática.

Parte-se do pressuposto de que não é possível falar de democracia de maneira abstrata enquanto existir uma sociedade dividida em classes. Utilizá-la desta maneira acaba por velar seu caráter burguês na sociedade contemporânea, cuja função é assegurar a manutenção da sociedade de classes (Abahr *et al*, 2017).

A democracia burguesa se restringe à forma de emancipação política a qual debatia Marx (2010b). Cria uma falsa igualdade genérica, em que o Estado se torna a mediação abstrata para a expressão da vida genérica humana. Ou seja, perante o Estado todos são postos como iguais, já na concreticidade da vida social, os indivíduos se encontram em relações que os diferenciam, uns detêm os meios de produção, outros necessitam vender sua força de trabalho. Na vida material, a lei não é a mesma para todos e a democracia não está em todos os lugares.

Assim, defende-se que a democracia não pode existir apenas formalmente, deve ter efetividade nas relações concretas, sair do campo etéreo em que se encontra e descender à materialidade da vida, compreendendo uma democracia substantiva que se direcione à emancipação. Portanto, uma vez, compreendida a referência de democracia do presente trabalho, torna-se possível explicar de que modo se vincula ao campo educativo.

Conforme explica Paro (2000), a educação para a democracia compõe um dos objetivos da dimensão social da educação, pois compreende meios e esforços para concretizar o entendimento entre os sujeitos, a partir de valores construídos historicamente. Para o educador, o fazer político é uma atribuição humano-social, que possui como finalidade tornar possível a convivência entre as pessoas. Esta forma de prática social supõe o desenvolvimento de determinados saberes, o que engloba conhecimentos, valores, posturas, escolhas, entre outros. Dessa maneira, faz-se necessário um processo educativo que promova a interação entre sujeitos livres, o que para o autor pode ser desenvolvido na escola. O fazer democrático, portanto, encontra-se enquanto uma potencialidade na educação escolar.

Por essa razão, o autor aponta a educação para a democracia como um componente fundamental da qualidade do ensino. Conforme explica, não é possível conceber a educação meramente para fins individuais, logo deve-se levar em conta os fins sociais e coletivos, o que compreende também a educação democrática. No entanto, a educação pública evidencia uma cisão entre a prática escolar cotidiana e a perspectiva de uma formação para a emancipação intelectual e cultural dos estudantes. Em sua análise, a própria estrutura da escola provoca esta cisão, dando-lhe sustentação material, na medida em que não favorece a condição de sujeito àqueles que se encontram em seu interior (Paro, 2000).

Isso porque essa estrutura não é neutra. Os fins educacionais estão vinculados à estrutura didática e à estrutura administrativa, ou seja, existe uma indissociabilidade entre as práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula e a organização escolar, as quais são meios para alcançar determinados fins. Para o autor, esta relação é uma das maiores fontes de resistência a realização dos objetivos democráticos na escola pública, visto que não se estruturam tendo em vista à emancipação (Paro, 2000).

Neste sentido, a falta de compreensão deste aspecto compreende uma das principais causas do fracasso das diversas tentativas pontuais de introdução de mecanismos democráticos na educação escolar. Trata-se da incompatibilidade em conciliar entidades democráticas em uma estrutura e organização antidemocrática. Assim, o fazer democrático na escola demanda mudanças na própria estrutura escolar, desde as práticas pedagógicas até sua forma organizativa e administrativa (Paro, 2000). Por este motivo, Paro (2000) aponta que dentre os diversos problemas enfrentados pela escola pública, uma de suas principais falhas no que diz respeito à sua dimensão social é, justamente, a omissão no educar para a democracia.

A gestão democrática está prevista em diversas políticas públicas brasileiras, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a BNCC etc. Nestas, está pressuposto a participação estudantil nos Conselhos Escolares e em Grêmios Estudantis com a finalidade de formação para a democracia. Tratam-se de entidades nas quais as relações de poder são mais horizontalizadas, visto que compõe espaços de debate, tomadas de decisões, avaliações da escola, configurando-se como espaços de descentralização do poder autoritário.

No entanto, segundo Asbahr *et al* (2017), em se tratando da participação estudantil nas decisões escolares, o que se constata é que, recorrentemente, tais práticas são limitadas. É comum que os grêmios estudantis sejam meramente documentais, não exercendo nenhuma transformação na realidade escolar. Os motivos para essa dificuldade podem ser vários, como a falta de momentos e espaço para a formação dos estudantes, dificuldades de efetivação da gestão democrática na escola como um todo e dificuldades em concretizar um espaço político de diálogo com os estudantes.

Historicamente, o fazer e pensar coletivo não são aprendidos. O processo educativo, via de regra, baseia-se no autoritarismo, na obediência, na submissão e na crença de que pouco pode ser feito para transformar o mundo a nossa volta. Romper com esta lógica requer mudanças na atuação daqueles que trabalham na educação escolar (Asbahr *et al*, 2017). É neste sentido que se compreende que a participação estudantil e o fazer democráticos são aprendidos e, que portanto, devem ser vivenciados no contexto escolar.

Neste sentido, a participação estudantil pode ser um meio para o desenvolvimento dos

processos de tomada de decisão. Tomar decisões que tenham como consequência implicações à própria escola demanda uma diversidade de processos dos estudantes, quais sejam: que estes apreendam a realidade escolar, a forma como se organizam as relações ali estabelecidas, a função social da escola e o papel que os estudantes possuem no interior das relações escolares; que consigam dialogar e desenvolvam uma forma coletiva de organização; que avaliem suas próprias ideias, motivações, vontades, afetos e realizem ponderações sobre estes; que aprendam a lidar com as distintas opiniões, ou seja, com o diferente, algo tão valioso em uma sociedade que busca uma forma tão uniforme e semelhante de ser no mundo; que aprendam a lidar com as consequências das escolhas coletivas e os afetos delas derivados; e, por fim, que imaginem e criem novas formas de ser e de se relacionar com a totalidade da escola.

Assim sendo, a hipótese que pode ser lançada a partir deste trabalho é que apenas se aprende a escolher, escolhendo. E, conseqüentemente, lidando com as conseqüências desta escolha, as quais serão avaliadas e valoradas de diferentes formas e a partir dos distintos direcionamentos que irão levar à vida dos sujeitos. Freire (1996) elucida que a liberdade apenas se realiza a partir do exercício da decisão e amadurece a partir de seu confronto com outras liberdades.

Para o educador, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.” (Freire, 1996, p. 120). Dessa forma, se o sujeito fica restrito às determinações exteriores, sem a oportunidade de tomar decisões por si próprio, então sua liberdade se encontra comprometida. Por isso a importância de uma escola verdadeiramente democrática, em que as crianças tenham voz e vez na participação de sua organização.

Esta participação não se restringe a grêmios estudantis, mas diz respeito a toda uma reestruturação da cultura escolar enquanto democrática, indo desde práticas que se realizam em sala de aula até as entidades democráticas. É notável, no entanto, como muitas dessas entidades existem apenas formalmente. Isto é, burocraticamente estão presentes nas políticas públicas, nos documentos oficiais das escolas, os grêmios estudantis são constituídos, as reuniões do conselho escolar ocorrem, mas não possuem efetividade em suas ações. Constitui-se uma cultura escolar que cria uma série de mecanismos que interditam a concretização de suas ações e que as tornam meramente protocolares. Em suma, a escola não se concretiza enquanto um espaço de formação política aos estudantes. Fica clara, portanto, a necessidade de imaginar e constituir novas funções e práticas às entidades democráticas existentes no âmbito escolar, como os grêmios, conselhos escolares, assembleias, para além de construir novas.

Em relação à prática docente, aos professores também são necessárias diversas escolhas,

a própria prática pedagógica requer uma definição, uma tomada de posição (Freire, 1996). Mesmo dentro de certos limites, o professor escolhe a concepção de educação que embasa seu trabalho, a ideia de forma, conteúdo e destinatário que o guia, a finalidade da educação pela qual se orienta. Neste processo, rompe com outras compreensões, define uma posição, de forma que a tomada de consciência deste processo é essencial ao trabalho pedagógico. Conforme aponta Paulo Freire (1996) ser professor simplesmente a favor do ser humano é algo extremamente abstrato e vago, o que contrasta e provoca um embate com a concreticidade da prática educativa.

Entende-se, assim, que a escolha pode ser redimensionada no âmbito escolar. Isso porque a escola tem a possibilidade de refletir conscientemente sobre a forma de sociabilidade existente em seu interior, podendo, assim, criar tensionamentos com as práticas educativas hegemônicas. Neste sentido, defende-se que a participação do coletivo dos agentes escolares na forma de organização da escola e em suas decisões é algo de suma relevância, tendo em vista a formação da voluntariedade e de uma educação verdadeiramente emancipatória. Conforme explica Asbahr (2020), na educação escolar, para além da clareza sobre o que se ensina, a forma como se ensina e a quem se ensina, também é necessária a intencionalidade do para quem se ensina. Trata-se da dimensão ético-político do trabalho dos agentes da educação.

Neste sentido, uma hipótese derivada destas ideias é que a partir de uma nova relação com a escola, na qual os estudantes estejam implicados em suas decisões, altera-se também a vontade de estudar, a curiosidade para com os conhecimentos humanos.

Dessa forma, já à guisa de conclusão, pretendeu-se apontar que a classe trabalhadora não é ontologicamente reformista, nem revolucionária. A expressão da consciência de classe é dotada de movimento, de modo que pode manifestar momentos de ajustamento e, em outros, de embate com a ordem estabelecida (Iasi, 2011).

É incrível como mesmo com todos estes mecanismos criados e todo o aparato investido na constituição de uma educação que conforme os sujeitos a este modo de vida, ainda assim o capital não o realiza sem resistência. A classe trabalhadora constitui seus mecanismos próprios de luta e constantemente expressa suas possibilidades de agência coletiva. No caso mais específico da educação, existem diversos momentos em que os estudantes levantaram sua voz e realizaram suas demandas, como os protestos estudantis de 2019, popularmente conhecidos como tsunami da educação, as ocupações estudantis de 2015 e 2016, a revolta dos pinguins no Chile, entre outras⁸³.

⁸³ Para saber mais, indica-se as seguintes leituras: <https://www.cartacapital.com.br/tag/tsunami-da-educacao/>; <https://www.cartacapital.com.br/tag/ocupacao-escolar/>; <https://www.ubes.org.br/2016/ha-10-anos-pinguins->

Conforme aponta Freire (1996, p. 88),

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

O autor aponta, portanto, da necessidade de um duplo movimento, de denúncia e anúncio. Ou seja, da compreensão crítica da realidade, sua politização e, em consequência, sua abertura a novas possibilidades.

Considerações Finais

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela.

(Walter Benjamin)

Ainda que de maneira indireta, o fim último da presente tese consiste em apreender determinada singularidade da realidade com a intenção de alertar a classe trabalhadora sobre o perigo ao qual Benjamin (1940) se refere e arrancá-la de seu conformismo. Trata-se de transformar o que foi desvelado em instrumento de luta, a fim de que a própria classe trabalhadora deixe de ser, como referido pelo filósofo, instrumento da classe dominante. Afinal, “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida” (Benjamin, 1940, p.4).

Ao elaborar suas *Teses sobre o conceito de história*, Benjamin (1940) revela como, na tradição dos oprimidos, as vivências que são ensinadas como um “estado de exceção”, são, na verdade, a regra geral. Assim, se faz claro que o compromisso do pesquisador está em desvelar de que modo esta aparência de estado de exceção é criada e mantida arbitrariamente, apontando-a como regra geral, e constituindo caminhos que a transformem. Por este motivo, pode-se afirmar que o objetivo deste trabalho em refletir sobre o desenvolvimento da conduta voluntária se faz neste sentido, ainda que minimamente, visto que tal feito é realizado apenas coletivamente.

Desse modo, propôs-se como objetivo central apreender a voluntariedade da conduta no pensamento vigotskiano, não meramente o reproduzindo, mas compreendendo-o em vinculação à totalidade de sua obra. Trata-se de uma tentativa de sistematização e sintetização de um conceito disperso e reduzido na obra do autor, o qual visualizava-se uma grande potência à

compreensão do tempo histórico atual. Tal ideia fez com que o objetivo fosse expandido, no esforço de promover um diálogo das proposições vigotskianas com o presente contexto e, de modo mais específico, com as relações contemporâneas da educação escolar.

Conforme apontado anteriormente, se nada é naturalmente político, faz-se necessária sua politização (Fisher, 2020). Com base nesta ideia, percebeu-se a necessidade de politizar a compreensão de voluntariedade. Esta, no contexto neoliberal, adquire cada vez mais força sob a forma da autodisciplina e do autogerenciamento, configurada a partir de uma expressão adaptacionista que possui como fim o aumento da produtividade. Os indivíduos, transfigurados em empresas, devem controlar e vigilar suas ações tendo em vista a alta performance e a autovalorização, convertendo-se em capital humano.

Neste contexto, a vontade adquire características fetichizadas, compondo uma totalidade que se governa sozinha, apartada do humano, como se tivesse vida própria, afinal para prosperar basta ter força de vontade. Cria-se a ficção de que apenas com o esforço próprio é possível obter sucesso econômico, desprezando intencionalmente todas as condições concretas que impedem a grande maioria da população de viver, restringindo-as à sobrevivência. A austeridade, os cortes governamentais em políticas públicas, o favorecimento do setor privado, dentre outras medidas empreendidas de maneira deliberada pelo neoliberalismo, provocam a fragmentação das formas de solidariedade da classe trabalhadora. Os outros convertem-se em inimigos, tornam-se competidores em um mercado que poucos têm vez. A coletividade se torna o elemento que impede a liberdade individual. A história é esquecida e naturalizada. A humanidade, apagada.

Esta forma de ser no mundo, no entanto, não é natural. Trata-se de uma construção política que possui objetivos claros de manutenção do sistema econômico atual. Em vista disso, foi possível compreender a necessidade de desnaturalizar a concepção vigente de voluntariedade, de disputar seus significados e torná-los conscientes. A naturalidade da concepção de autodisciplina identificada advém de uma forma de pensar a-histórica, presente em discursos do senso comum repetidos à exaustão. Desta maneira, é como se agisse de maneira oculta, “por debaixo dos panos”, não é objeto da consciência a todo momento, mas traz implicações às ações dos sujeitos ao sustentar a análise que empreendem da realidade.

É neste ponto que Vigotski entra em cena. A partir de sua compreensão eminentemente social e sua incessante busca em desvelar o humano, defende uma compreensão de voluntariedade dotada de movimento, contradição e historicidade. Por meio de uma trama, que envolve diversos conceitos, não apenas psicológicos, mas também filosóficos, compõe uma bela análise do tornar-se humano e as potencialidades que se adquire no processo de

constituição da determinação da própria conduta, a qual permite a conquista de graus maiores de liberdade neste movimento de vir-a-ser. Sua concepção, apesar de apreender o desenvolvimento da conduta voluntária na singularidade, apoia-se em uma perspectiva social e coletiva, ninguém realiza-se, forma-se e torna-se humano sem o outro.

Ainda que Vigotski pouco tenha explorado esta temática, deixou traçado seus princípios que, junto de seu método, permitem a continuidade de seus estudos. A tese defendida se configura nesta confluência entre assimilar o que o psicólogo soviético desenvolveu e tentar dar um passo além, tomando o materialismo histórico como instrumento lógico para a interpretação da realidade. Neste percurso, foi possível elaborar a tese de que o desenvolvimento da voluntariedade condiz com a análise psicológica do caráter teleológico da conduta. Trata-se da capacidade humana de se orientar intencionalmente, isto é, por meio de representações, os sujeitos refletem sobre suas ações em um campo imaginário anteriormente à sua concretização e regulam este processo.

Assim, a voluntariedade consiste em um traço psicológico geral, uma qualidade que atravessa o psiquismo humano e que se desenvolve por meio da significação, processo de criação e emprego dos signos, sendo o signo um estímulo-meio criado artificialmente pelos sujeitos e introduzido na situação psicológica, que cumpre a função de autoestimulação. Este, portanto, possibilita a representação da realidade no psiquismo humano. Neste sentido, a significação permite a superação das condutas naturais em direção às culturais e se constitui enquanto princípio regulador, que se forma a partir da vida social e a interação dos seres humanos.

O processo de significação, portanto, consiste na atribuição de significados a estímulos antes neutros, os quais se tornam meios auxiliares à conduta humana, que deixa de ser imediata e passa a ser mediada. Ou seja, no processo de vida social os seres humanos criaram e criam sistemas complexos de relação psicológica, que permitem influir tanto na conduta alheia quanto na própria. Estabelece-se, assim, uma relação dialética, em que a vida social demanda que o sujeito subordine sua conduta a si mesmo por conta das exigências sociais, ao mesmo tempo, em que concebe um complexo sistema de signos, que permite à orientação do próprio comportamento pelos sujeitos.

Em vista disso, apreendeu-se que aquilo que mais caracteriza a voluntariedade é a escolha. É por meio dos processos de tomada de decisão que os sujeitos se realizam, rompem com a associação imediata e natural, visto que derivam da relação que os sujeitos desenvolveram ontogeneticamente com as criações humanas. Apesar de parecer somente um produto, a escolha abarca todo o processo que dá origem a um resultado e demanda uma série

de processos psíquicos. O que ocorre neste movimento é a sobreposição dos sentidos e dos significados sobre a ação, pois compreende, justamente, a avaliação destas representações. Compõe, portanto, um processo afetivo-cognitivo, que contraditoriamente não é totalmente voluntário, por conta dos distintos graus de apreensão da realidade em conceito, bem como das diversas vinculações afetivas que os sujeitos estabelecem.

Assim sendo, os sujeitos determinam suas próprias condutas, escolhem, mas não são livres da vontade e dos motivos. Estes são formados ao longo do desenvolvimento ontogenético, possuem, portanto, uma história de desenvolvimento vinculada a determinada particularidade, de modo que, ao mesmo tempo, que determinam o comportamento, também são determinados. Logo, a conduta humana possui distintos graus de voluntariedade, pois se encontra intimamente vinculada às condições concretas de vida do sujeito. Desenvolve-se ontogeneticamente nesta intervinculação, por conseguinte, reestrutura-se, realiza movimentos de recuos e avanços, possui momentos de instabilidade e estabilidade. Em suma, a autorregulação se requalifica ao longo do desenvolvimento em estreito vínculo às condições materiais.

Um ponto central neste processo é que os seres humanos não apenas se apropriam dos significados socialmente compartilhados, mas também recriam estes em suas consciências, os atribuem sentidos e criam novos significados. Isso significa que os sujeitos não ficam à mercê das condições em que se encontram, desenvolvem a possibilidade de imaginar e criar, o que permite que modifiquem seu presente e planejem o futuro. Em síntese, a realidade é passível de transformações, de modo que é possível apreender seus nexos causais, desvelar suas contradições próprias, e a partir disso agir sobre ela de maneira intencional.

Nesta perspectiva, compreendeu-se que do ponto de vista vigotskiano a liberdade é uma conquista humana. O autor se sustenta em uma perspectiva historicista, em que uma relação livre com a realidade é resultado do desenvolvimento histórico da humanidade. Neste sentido, reconhecer as determinações causais que incidem sobre si, proporciona potencialidades maiores ao agir. Toma-se como base, portanto, tanto a ideia de que se pode apreender a realidade em conceito, quanto de que por este meio é possível transformá-la. Os seres humanos são capazes de modificar aquilo que os determina, imaginando e criando novos desenlaces.

No entanto, os sujeitos aprendem a reconhecer as relações causais a partir da vida social, das relações que estabelecem com outros sujeitos. Por este motivo, a conquista da liberdade apenas ocorre de maneira coletiva. Retomando a epígrafe desta tese, a força para agir e existir aumenta quando os seres humanos agem e existem em comum (Chauí, 1995). Assim sendo, a luta pela formação da agência deve ser, simultaneamente, pela sua forma individual e coletiva.

Trata-se de uma luta, pois a sociedade do capital provoca a cisão entre o ser e o gênero

humano. A forma de produzir e reproduzir a vida sob este sistema faz com que os sujeitos se encontrem sob o jugo de um controle externo, estranho a eles mesmos, de modo que deixam de reconhecer a humanidade nas produções humanas, nos outros e em si. Neste sentido, existem interdições à potência de agir dos sujeitos. Isto decorre de um mecanismo em que são limitadas as condições necessárias ao livre pensar e sentir, ao mesmo tempo, em que também se restringem as possibilidades de escolha entre alternativas concretas.

Derivado disto, apontou-se a necessidade de criar estas condições. Dentro dos limites estabelecidos pela tese, o campo de reflexão escolhido foi a educação escolar. Em um primeiro momento, buscou-se analisar como a voluntariedade se compõe e se manifesta neste âmbito, para então expor algumas elucubrações baseadas na concepção vigotskiana de autorregulação, expressas por meio de princípios. Estes, tomam como base alguns pontos centrais de embate: ao desvelar o caráter eminentemente social da conduta voluntária, torna-se possível superar concepções biologicistas, que implicam em processos patologizantes e medicalizantes no contexto escolar; ao entender que o enriquecimento dos significados, os quais adquirem o caráter conceitual, potencializa o desenvolvimento da autorregulação, torna-se possível fazer frente ao esvaziamento dos conhecimentos pelo qual passa a educação atual; aprendendo o caráter cognitivo-afetivo que está na base da voluntariedade, permite-se repensar sobre os sentidos e os motivos da aprendizagem aos estudantes; ao perceber a relevância da imaginação e da criatividade para o desenvolvimento de uma relação mais livre com a realidade, é possível refletir sobre como a escola pode desenvolver estas funções a partir de outros preceitos; e, por fim, ao compreender a escolha como o eixo central da voluntariedade, urge a necessidade de defender uma gestão efetivamente democrática, em que os agentes escolares tenham voz e vez na determinação da organização da educação escolar, desde o chão da sala de aula até a construção dos documentos oficiais e as políticas públicas.

A defesa de uma educação verdadeiramente emancipatória perpassa por sua politização. A escola consiste em um lugar privilegiado de desenvolvimento, nela o sujeito aprende as diferentes formas de consciência social historicamente constituídas, as quais permitem que a realidade adquira um maior grau de inteligibilidade, o que, por sua vez, possibilita a conquista de graus maiores de liberdade. No entanto, as intervenções que ocorrem neste espaço podem ter distintas finalidades, podendo se direcionar à adaptação dos sujeitos à ordem do capital, bem como à emancipação humana. Como brinca Iasi (2011), retomando a dialética de seu exílio, é possível compreender que ambos processos podem acontecer simultaneamente e em distintos níveis.

No chão da escola, podem-se encontrar práticas que imobilizam, retrocedem, ajustam,

bem como que resistem, criam, humanizam. São estas últimas que ensinam possíveis caminhos a serem traçados. É claro que reformadores empresariais da educação possuem todo um aparato financeiro que apoia e financia seus projetos e ações. Ainda assim, urge a necessidade de compreender que o campo de educação é um campo de luta, de disputa, que demanda a subversão, o encontro de fissuras e espaços que permitam uma relação de ensino e aprendizagem de fato efetiva e uma formação que se direcione à emancipação e à constituição de uma agência coletiva.

A perspectiva apresentada de voluntariedade permite a compreensão de que se esta corresponde a tomada de consciência, formação da intencionalidade e regulação de seu processo de concreção em forma de ação, em um movimento de autodeterminação do ser, então não se restringe a imposição de uma forma de disciplina de si que se direciona a adaptação. A disciplina é de suma importância, visto as possibilidades organizativas que oferece ao coletivo, no entanto, deve ter uma finalidade bastante clara, consciente a todos, sendo que, em momentos de injustiça, faz-se necessária a rebeldia, a transgressão e a indisciplina. Estes elementos não são algo *a priori*, devem ser compreendidos em vinculação ao contexto em que ocorrem e os fins a eles atribuídos.

Desse modo, questiona-se: em que sentido o presente trabalho é relevante aos agentes escolares? De maneira geral, avalia-se que a compreensão de liberdade e voluntariedade em Vigotski trazem contribuições ao trabalho de psicólogos e educadores, visto que para além de dar direcionamento e finalidade às suas ações, também permite o desenvolvimento de uma visão inconformada com o estabelecido e prospectiva, no sentido de refletir sobre as possibilidades que ainda não estão dadas, mas podem ser imaginadas.

Conforme visto, a escola compreende uma instituição que tem a possibilidade de refletir conscientemente sobre as relações e a forma de sociabilidade que estabelece em seu interior, podendo, assim, engajar-se em um movimento contrário que tensione o atual fazer educativo (Mesquita, 2018). Dessa maneira, avalia-se que a apreensão do conceito de autorregulação da conduta desenvolvido, permite uma orientação ao trabalho que, paulatinamente, pode se desvencilhar da reprodução acrítica das concepções naturalizantes de autodisciplina que rondam a educação. Trata-se de uma perspectiva que possibilita movimentar o que até então se encontrava cristalizado, ao que se creditava como imutável.

Ao deixar clara a divergência existente entre as potencialidades da voluntariedade e os limites impostos a esta pela forma atual de educação, aponta-se para a necessidade da criação de condições objetivas e psicossociais que garantam este desenvolvimento aos estudantes. Isso implica ao trabalho educativo, o compromisso com a criação e luta por tais condições, constitui-

se, portanto, em um princípio teórico e político à atuação destes profissionais. Neste sentido, uma contribuição essencial diz respeito ao fundamento defendido de que a autorregulação é processo e produto do processo de ensino e aprendizagem e não seu pré-requisito. Esta formulação é resultado de uma das finalidades centrais da investigação, que é desnaturalizar o desenvolvimento da conduta voluntária, apreendendo-a em suas contradições próprias. Afinal, conforme aponta Paulo Freire (1996), os seres humanos não são acabados e é, justamente, por serem inacabados e conscientes disso que se fazem nos processos educativos.

Aproximando-se das formulações finais da tese, é importante ressaltar que a apreensão conceitual do desenvolvimento da conduta voluntária aqui materializada condiz com formulações iniciais e não com uma concepção definitiva. Em vista disso, avalia-se a importância de abordar alguns pontos que foram identificados ao longo do trabalho que demandam maiores investigações.

A tese vigotskiana sobre a voluntariedade e a liberdade gira em torno e é formulada a partir da anedota do asno de Buridán. As reflexões advindas desta anedota e dos experimentos dela derivados dizem respeito a uma questão demasiada humana: a indecisão. Neste caso, o foco se encontra no modo como os seres humanos decidem sob determinadas circunstâncias e, mais especificamente, por quais meios. Sem embargo, este debate também pode tomar outro caminho: aferir como os seres humanos lidam com as consequências de suas escolhas. Visualiza-se um interessante diálogo com a ideia de drama em Vigotski (Almeida; Abreu; Rossler, 2011) e a possibilidade de abarcar esta questão sob o ponto de vista cognitivo-afetivo e suas diferentes formas de expressão nas situações concretas vivenciadas pelos sujeitos.

Outro ponto identificado condiz com as discussões sobre a imaginação. Nota-se que esta recebe apenas um único enfoque nas produções da Psicologia Histórico-Cultural brasileira, inclusive nesta tese, qual seja: a compreensão de suas potencialidades ao desenvolvimento ontogenético humano. No entanto, a imaginação também traz como consequência alguns percalços vinculados a diferença entre aquilo que se imagina e aquilo que ocorre na realidade, ou seja, os possíveis desalentos que advém desta relação, o constante refazer da imaginação, seu embate com a realidade, bem como a forma como os sujeitos encontram para lidar com estas dificuldades.

Um terceiro ponto, corresponde a um tema bastante discutido ao longo da tese, mas que demanda um trabalho mais sistematizado, o reconhecimento, objeto este já bastante debatido na filosofia, mas pouco desenvolvido na Psicologia Histórico-Cultural. O processo de estranhamento e a perda da capacidade de reconhecimento do outro parece ser uma questão fundamental de investigação, para que, assim, torne-se possível a reflexão e criação de suas

formas de superação. Além disso, esta temática permite avanços no que diz respeito a tópicos como o racismo, o machismo, LGBTQIAPN+fobia, entre outros temas incipientes na produção da Psicologia Histórico-Cultural.

Por fim, avalia-se que um ponto chave da tese que merece aprofundamento teórico futuro, é a escolha. Geralmente, compreendida como uma defesa restrita ao discurso liberal e neoliberal, é difundida nestes de maneira abstrata e vazia. Por este motivo, buscou-se apresentá-lo a partir de sua concreticidade e contradição, ainda que com suas limitações. Trata-se, portanto, de um significado que deve ser disputado a fim de se constituir enquanto instrumento à luta da classe trabalhadora.

Já em vias de conclusão, deseja-se lembrar que a história é, na verdade, uma possibilidade. Fisher (2020, p. 149), ao discutir sobre o movimento anticapitalista, diz que “estamos obrigados a redescobrir o desejo de ganhar e a confiança de que podemos ganhar”. Ressalta, portanto, a necessidade de encarar o embate com o capital como uma *luta*, uma luta que necessita de uma *relação ativa* para com a destruição do atual sistema e conquista de um novo. Esta ideia apresentada pelo autor também possui uma potência enorme quando se pensa especificamente as disputas que rondam o interior do campo da educação escolar. É urgente criar brechas neste âmbito, movimentar sua organização tão rígida e encontrar espaços que permitam consolidar uma formação verdadeiramente humana.

Retomando a epígrafe destas considerações, é preciso ânimo para eliminar a tradição ao conformismo, a fim de retomar à classe trabalhadora aquilo que a ela pertence, para que assim se possa adquirir a dimensão da poesia, como belamente descreveu Vinícius de Moraes. Desse modo, a presente tese se iniciou e também termina a partir de uma reflexão freiriana. Conforme afirma o educador, “continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos.” (Freire, 1996, p. 112). Finaliza-se por meio deste lembrete e chamamento à formação de um olhar que admira e reconhece o humano e à ação que se direciona aos interesses da classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ALMEIDA, M. R. ABREU, C. B. M. ROSSLER, J. H. **Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe**. Maringá: *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 551-560, out./dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P84BBJv6VPCpRNkxBynN6PF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 24.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tSPXfNq/>. Acesso em: 30 jan. 24.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**, 5ª Ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020. Disponível em https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a_pesquisa_sobre_formacao_de_pensamento.pdf. Acesso em: 30 jan. 24.

ASBAHR, F. da S. F. et al. Grêmios Estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício

da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório: reflexões e contextos de atuação**. Curitiba: Juruá, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

BARALDO, Ana Claudia Benhosse. **Educação escolar: As disciplinas formais e o processo do desenvolvimento do psiquismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In Walter **Benjamin** - Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENSAÏD, D. Apresentação [e posfácio]. Tradução Wanda Caldeira Brant. In: MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL. **Recomendações do Ministério da Saúde para Adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 08 de out. 2015. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes/2015/Reco019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 24.

CAMPOS, A. **Geração Ritalina**. Portugal: Educare.pt, 2007.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASANOVAS, M. Prólogo: ¿Educar o adiestrar? La lógica competencial como fundamento del currículo neoliberal. In.: MOLINA, L. B. **Educación anticapitalista: Apuntes para la (re)construcción de la historia de las pedagogías críticas**. Barcelona: Editorial Sylone en

coedición con Viento Sur. 1ª ed., 2020.

CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa:** uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995

COSTA, Beatriz Lima. **Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

EAGLETON, T. **Ideologia:** uma introdução. Trad. Silvana Vieira; Luís Carlos Borges. São Paulo: Boitempo, 2ª ed, 2019.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.

ENDERLE, R. Apresentação. In: MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil:** contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

FISHER, M. Mark Fisher Cyberfield. **Cybertime Crisis.** YouTube, 2013. 1 vídeo (1:59:55). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zOOgCg73sfQ&t=6402s>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FISHER, M. **Realismo capitalista.** É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia literária, 2020.

FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; TULESKI, S. C. Medicalização da infância: Avanço ou retrocesso. **Nuances:** estudos sobre Educação, São Paulo: Presidente Prudente, v. 31, n.esp.1, esp.032020, p.38-59, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8289>. Acesso em: 30 jan. 24.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 ed, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica:** um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, out-dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 jan. 24.

FRIEDMAN, M. **The role of government in education.** Economics and the Public Interest, ed. Robert A. Solo, the Trustees of Rutgers College in New Jersey. Reprinted by permission of Rutgers University Press, 1995. Disponível em: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>. Acesso em: 30 jan. 24.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2.ed. 2011.

IASI, M. L. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. Florianópolis: **Revista Perspectiva**, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p67>.

Acesso em: 30 jan. 24.

GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 1ª. Ed., 2021.

GUTIÉRREZ, E. J. D. La educación de la nueva subjetividad neoliberal. **Revista Iberoamericana de Educación** Vol. 68 Núm. 2, Número especial, 2015, 157-172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/190>.

Acesso em: 30 jan. 24.

GUTIÉRREZ, E. J. D. **Neoliberalismo Educativo.** Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L. 1. ed. 2018.

GUTIÉRREZ, E. J. D.; MARTÍNEZ, C. B. La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. **Revista de Educación**, 395. jan./mar. 2022, pp. 211-236. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2022/395/395-10.html>. Acesso em: 30 jan. 24.

GUTIÉRREZ, E. J. D.; MARTÍNEZ, C. B. La trampa de la libre elección educativa neoliberal. **El País**, Madrid, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://elpais.com/educacion/2021-01-07/la->

[trampa-de-la-libre-eleccion-educativa-neoliberal.html](#). Acesso em: 30 jan. 24.

IASI, M. L. O problema da emancipação humana. **Plural: Sociologia**, USP, São Paulo, v. 9, 2 sem, 2002, p. 43-71.

IBIAPINA, W.; MONTEIRO, C. E. F. WILL IN VYGOTSKY'S PERSPECTIVE: A STUDY OF LITERATURE. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3562. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3562>. Acesso em: 3 may. 2023.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEITE, Hilusca Alves. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAIA, A. F. O tempo e a gestão na educação: elementos de uma análise a partir da Teoria Crítica. **RPGE: Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 528-546, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9758>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9758>. Acesso em: 30 jan. 24.

MARQUES, V. GONSALVES, R. Contra o cancelamento do futuro: a atualidade de Mark Fisher na crise do neoliberalismo. In: FISHER, M. **Realismo capitalista**. É mais fácil imaginar

o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia literária, 2020.

MARSIGLIA, A.C.G. et.al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**. v. 9, n 1. Abril/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 30 jan. 24.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I/ trad. Reginaldo Sant'Anna, 32ª ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. CALDART, M. S. (org.). **História, natureza, trabalho e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed., 2008.

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009. Acesso em: 30 jan. 24.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Autodomínio da conduta: Uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D., BARROCO, S. M. S. (Orgs.); **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MESQUITA, Afonso Mancuso. de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita_am_do_mar.pdf.

MESQUITA, A. M. de. BATISTA, J. B. SILVA, M. M. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. Uberlândia: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica** v.3, n.3, p.1-25, set./dez, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>. Acesso em: 30 jan. 24.

MIGUEL, L. F. **Marx e a liberdade**. Blog da Boitempo. São Paulo, 05/maio, 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/05/05/marx-e-a-liberdade/>. Acesso em: 30 jan. 24.

MOHER, David, LIBERATI, Alessandro, TETZLAFF, Jennifer, ALTMAN, Douglas. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **Annals of Internal Medicine**, 151(4), 264-269. doi: 10.1371/journal.pmed1000097. 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20171303/>. Acesso em: 30 jan. 24.

MORAES, Renata Jacintho Siqueira de. **O Alcoolismo e o Alcoolista no Capitalismo: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p. 133-196, 2011.

MURAD, Maria Ceres Rodrigues. **A ópera como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de baixa renda cursando a 1ª série do ensino fundamental:** uma perspectiva vigotskiana. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, K. **Para a questão judaica.** Tradução José Barata-Moura. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, Weber Suhett. **O problema da vontade em Vigotski:** uma discussão teórica sobre os processos volitivos. 2019. 1 recurso online (120p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639007>.

PANI, Sabrina Gasparetti Braga. **De Medicções a Mediações:** avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, 13(1), 23-38, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>. Acesso em: 30 jan. 24.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 30 jan. 24.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissões e rebeldia**. 4ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. S. **Mutações do Cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLAQUINI, Jessica Elise Echs Lucena. **O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil**: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA**: história, trabalho e práxis pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. Trad. Rafael H. Silveira. São Paulo: Editorial Unesp, 2019.

ROSENBERG, Cláudia de Souza. **Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, L. F. **Treino de autocontrole e aquisição repetida em crianças diagnosticadas de TDAH medicadas com metilfenidato**. Tese de Doutorado em Ciências do Comportamento – Análise do Comportamento, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

SCRUTON, R. **Espinosa**. Trad. Angélica Elisabeth Könke. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

SILVA, Célia Regina. da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Mariana Cristina da. da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara, Araraquara.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477–492, set. 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 30 jan. 24.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª ed., 2018.

TANAMACHI, E. R. et al. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, M.P.R.; BEATÓN, G.A.; BRASILEIRO, T.S.A. SHIMA, S.M.B. (orgs). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá, PR: Eduem, 2018. p. 91-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p63-80>.

TOASSA, G. **O conceito de liberdade em Vigotski**, *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (3), 2-11, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932004000300002&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jan. 24.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 17 (2), 2006, p. 59-83. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891>. Acesso em: 30 jan. 24.

TOASSA, G. UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE SENTIDO E A ANÁLISE SEMÂNTICA DA CONSCIÊNCIA EM L. S. VIGOTSKI. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 111, p. 176–184, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSGvMpCHMs9k6QjB8Ss/>. Acesso em: 30 jan. 24.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2008.

VIEIRA, Ana Paula Alves. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**.

Tradução: Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8. 2008, p. 23-36.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole *et al.* Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreo, Solenage Astro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). **Educação & Sociedade**, vol. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 24.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje. 2012b.