

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

LETÍCIA DE SOUZA RIBEIRO

# **DIÁLOGOS ENTRE HELEIETH I. B. SAFFIOTI E**

**DANIIL B. ELKONIN:** uma contribuição à análise

histórico-cultural da idade pré-escolar

ARARAQUARA – S.P.

2020

LETÍCIA DE SOUZA RIBEIRO

**DIÁLOGOS ENTRE HELEIETH I. B. SAFFIOTI E  
DANIIL B. ELKONIN: uma contribuição à análise  
histórico-cultural da idade pré-escolar**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2020

Ribeiro, Letícia de Souza

Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil

B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade  
pré-escolar / Letícia de Souza

Ribeiro — 2020

235 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências  
e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Feminismo marxista. 3.  
Desenvolvimento infantil. 4. Saffioti, Heleieth. 5. Elkonin, Daniil. I.  
Título.

LETÍCIA DE SOUZA RIBEIRO

**DIÁLOGOS ENTRE HELEIETH I. B. SAFFIOTI E  
DANIIL B. ELKONIN: uma contribuição à análise  
histórico-cultural da idade pré-escolar**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

**Orientador:** Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 21/02/2020

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
Universidade Estadual Paulista.

---

**Membro Titular:**                   **Profa. Dra. Renata Cristina Gonçalves dos Santos**  
Universidade Federal de São Paulo.

---

**Membro Titular:**                   **Profa. Dra. Célia Regina da Silva**  
Universidade de Mogi das Cruzes.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Para Tereza.

## AGRADECIMENTOS

Nessa Terra que gira no oco, ninguém está só.

(Mercadorias e futuro - Jose Paes de Lira)

Para uma estudante recém-saída da graduação como eu, o mestrado foi um dos maiores desafios que já enfrentei. Isso porque aprendi a ter apreço pelo conhecimento na sua relação transformadora da realidade. Sei que a atitude de um intelectual verdadeiro – chamaria Gramsci de intelectual orgânico – não é presente do divino, mas fruto da labuta do dia comum e da profunda vinculação com o que nos faz pertencer a nossa classe. A vida de um jovem pesquisador brasileiro, os latino-americanos sem dinheiro no banco, tem suas esmeraldas, mas tem também todas as dificuldades. Uns fazem sem nenhuma bolsa de pesquisa, tendo que trabalhar em diversos turnos. Uns acabam desistindo no meio do caminho. Uns permanecem, mas profundamente adoecidos pelas condições da academia: competição, pressão, precarização, incertezas e individualismo cortante. Algumas são mães que se veem numa jornada sem fim. Geralmente, mulheres dentro da academia são impelidas a se sentirem impostoras, duvidando desmedidamente de seus potenciais. Por isso, de antemão, agradeço a cada mulher que abriu caminho e com isso possibilitou o meu trajeto de estudos até aqui. Agradeço, especialmente, a todas as minhas professoras da graduação e pós-graduação, espero aprender a ser trampolim para outras mulheres assim como foram para mim. Os agradecimentos vão para todos aqueles que valorizam o conhecimento, que apoiam a pesquisa, a ciência e, principalmente, os pesquisadores atrás dos livros, laboratórios, relatórios e telas de computadores. Aos que desrespeitam, desvalorizam e dificultam a pesquisa e a vida dos pesquisadores no Brasil, não há o que agradecer. Aproveito esse momento não para cumprir meramente uma formalidade, mas para realizar um agradecimento sincero a todos que estiveram comigo no processo de construção deste mestrado. Entendo um agradecimento como um necessário reconhecimento do percurso que trilhei acompanhada e porque os agradecimentos são agulhas que atravessam o tecido do lugar comum e podem fazer com que as palavras digam alguma coisa.

À minha querida orientadora *Juliana Campregher Pasqualini* por me acompanhar desde a graduação e abrir tantas portas para mim dentro da psicologia que acredito. Por ter acolhido minhas mirabolâncias científicas, encorajando meu desejo de pesquisa abrindo espaço de expressão para o feminismo marxista dentro da psicologia e da educação. Por ter me ensinado e inspirado tanto e por compartilhar comigo a necessidade de agir para e pela humanização,

valor fundamental do significado da luta pela educação de qualidade: promover a humanidade em cada ser humano.

À querida amiga, que fez par afetivo-científico comigo, e pesquisadora extraordinária *Samantha Camacam de Moraes*. Tenho a alegria de termos caminhado lado a lado neste mestrado, do início ao fim. Samantha realizou um trabalho impecável e engenhoso de sistematização e estudo da obra de Saffioti. O que demonstra a preocupação em providenciar o acesso público e facilitado a esta grande autora para o maior número de pessoas. Este feito me proporcionou a leitura de cada um dos materiais referenciados nesta pesquisa, além do seu conhecimento incomum sobre Saffioti, que foi essencial para me guiar em textos, leituras, discussões e problemáticas. Não compartilhamos apenas o tempo de mestrado, mas o tema de pesquisa, a orientadora, a banca de qualificação e defesa, as angústias, as crises (de riso e da existência), as casas, as viagens, as dúvidas, o colo e a camaradagem infalível. Samantha não somente me apresentou o nome Heleieth Saffioti, mas me revelou um feminismo que eu não sabia que existia e que era possível. Desafiamos o valorizadíssimo “levar o mérito sozinha” e achamos um remédio poderoso para a doença da solidão. Muitas das linhas que se seguem dessa pesquisa só foram possíveis graças a ela. A nossa parceria é uma das mais bonitas que eu já vi. Juntas caminhamos muito melhor.

Ao *Victor Durço*, o maior companheiro e maior apoiador deste projeto. Por sorte o maior companheiro também é o amor que eu gosto de amar. Muito do que construímos vejo como uma referência de uma boa relação, que me faz sempre expandir e criar. Agradeço por todo amor, carinho, cuidado, incentivo, sincronia, respeito e liberdade. A poética do nosso cotidiano me distraiu quando eu precisei respirar fundo e me entusiasmei quando eu precisei da máxima atenção.

À minha família: minha mãe *Angela Ribeiro*, meu pai *Norival Ribeiro*, meu irmão *Lucas Ribeiro* e minha pequena amada afilhada *Tereza Alcará*, a quem dedico este trabalho. Agradeço pela vida, pela formação, pela profunda confiança em mim. Agradeço, principalmente, pelo apoio inacreditável que me deram em toda a minha trajetória de estudos e profissional.

À *Renata Gonçalves* por ter aceitado ser parte da banca de qualificação, mais que isso, por ter contribuído tanto para a elaboração desta dissertação e por toda generosidade de nos inserir (eu



e Samantha) nos debates feministas e no trabalho legítimo pela memória e divulgação de Heleieth Saffioti, uma mulher que nos une.

À *Célia Regina da Silva* por ter aceitado compor as bancas de qualificação e defesa e por toda orientação, atenção e disposição fornecida. Foram contribuições fundamentais para os rumos do trabalho.

À *Flávia Asbahr* por aceitar gentilmente participar da banca de defesa. Por todo ensinamento desde a graduação e toda a contribuição para minha formação como psicóloga e todos os direcionamentos apontados para a finalização desta pesquisa.

Ao meu querido amigo *Jorge Neves* pelas conversas sobre Lukács, marxismo e cultura popular que foram transformadas em parágrafos dessa dissertação. Agradeço a amizade desinibida, o que sempre nos conduz ao desarme do ambiente sério. Também agradeço por me ensinar a quebrar os protocolos da academia quando necessário.

Aos queridos *Vanessa Durço, Flávia Mori, Marcellus Valim, Lucas Durço, José Raimundo Bijos e Lara Mori* pelo incentivo e carinho.

Ao *toda galere, Beatriz Capelli, Pedro Peres, Rafaela Garcia, Monalisa Gomyde, Marinno Arthur Berno, Hudson Ferreira e Ana Clara Villas Boas* esse octógono maravilhoso (contando comigo). Meus amigos de infância e adolescência que cuidam, acolhem e riem comigo desde quando eu já nem me lembro.

Aos amigos queridos e parceiros de vida *Caio Leite e Navarro Christófar* por tocarem o barquinho (as vezes furado) da vida e remarem comigo sempre apontando para a fé.

A todas as *Colombinas, Maria Caroline Ofsiany, Luiza Barbosa, Bruna Zaitun, Mariana Zaitun, Carolina Nardini, Ana Carolina Alves, Sarah Teodoro, Alessandra Azevedo, Bartira Gonçalves, Julia Boal e Paula Garcia* pela amizade e inspiração mútua, por serem meu lar em qualquer lugar que eu esteja.

Aos queridos amigos *Lucas Pazetto, Jéssica Batista, Juliana Pizano* pelas trocas teóricas, pelo afeto marcante e por compartilharem comigo o necessário desejo de amar e mudar as coisas.

Aos amigos *Vinícius Godeguezi*, *Christian Rechtenthal* e *João Gabriel Lima* pela amizade leve e livre. Por todas as conversas sérias sentados numa mesa de bar.

À querida amiga *Lívia Maraffioti* por nossa amizade de longa data, pela constante renovação do nosso vínculo e pela bruxaria maravilhosa que acontece em nossos encontros que sempre me revigoram a alma.

À *Viviane Modda* pelo feliz encontro proporcionado pelo feminismo marxista e pelo socialismo.

Às queridas amigas *Laís Rodrigues* e *Juliana Montenegro* pela partilha das dificuldades e alegrias do processo de construção de uma dissertação. Pelas dicas, toques, conselhos e o mais importante: por promoverem o autocuidado como uma premissa da vida, o que me manteve sã e feliz apesar das dificuldades do pesquisar.

À minha prima e amiga querida *Tila Facincani* que sempre me incentivou a escolher pela universidade pública. Apoiou, acolheu e sempre confiou em mim.

À minha querida prima *Lívia Noronha* por desenvolver comigo uma relação tão próxima de amor e confiança sobre os dilemas de se tornar uma mulher numa sociedade tão avessa ao nosso sossego, diversão e liberdade.

À *Daniele Motta* pela amizade e acolhida aqui em Campinas, pelo grupo de estudos sobre Heleith Saffioti e as ricas conversas que renderam reflexões presentes neste trabalho.

A todos meus professores da UNESP Bauru e UNESP Araraquara, em especial *Angelo Abrantes*, *Lígia Márcia Martins*, *Flávia Asbahr*, *Juliana Pasqualini*, *Larissa Bulhões*, *Antonio Euzébios*, *Oswaldo Gradella*, *Newton Duarte*, *Francisco Mazzeu* e *Ari Fernando Maia* que possibilitaram uma formação marxista que me tornasse uma psicóloga desassossegada.

Aos meus (primeiros) alunos das turmas de psicologia social da UNESP-Bauru.

Ao CRAS Betinha e Estação de Santa Cruz do Rio Pardo pelo privilégio de ter sido a minha primeira experiência profissional depois de formada. Agradeço imensamente todo o carinho dos monitores e técnicos da assistência social, pessoas dispostas a estudar, cuidar de si e dos outros e ao mesmo tempo lutar pela transformação da sociedade. Agradeço especialmente à *Antiella Ramos* profissional que muito orgulha a psicologia social por trabalhar na, com e para a comunidade.

A todos os trabalhadores da educação infantil de Bauru com os quais fiz formações e estágios e que me abriram as portas das escolas e do diálogo para que pensássemos o significado de um ensino de qualidade e emancipador para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

A todas as crianças que já cruzaram o meu caminho, nos estágios, extensões universitárias, clínicas, parquinhos, praças etc. Elas motivaram o meu desejo de fazer este trabalho pensando em como o futuro deve ser um lugar cada vez mais generoso, justo, emancipado e feliz para a infância.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por isso agradeço o apoio financeiro.

**Sobre o ofício de construir estrelas e os riscos das verrugas**

“Este é o nosso ofício,  
este é o nosso vício.  
Cego enlouquecido,  
visão por trevas tomada  
insiste em apontar estrelas  
mesmo em noites nubladas.”

Mauro Iasi, 2011.

## RESUMO

A presente pesquisa promove o encontro de dois grandes autores, Heleieth Saffioti e Daniil Elkonin, uma socióloga brasileira e um psicólogo soviético, tecendo diálogos em torno da necessidade da incorporação da crítica feminista marxista pela psicologia histórico-cultural. Tal teoria psicológica desde sua origem se constituiu como uma ciência marxista – porque não desconsiderou as contradições das classes sociais e a exploração de uma sobre a outra no regime capitalista. Além disso, se propôs a análise materialista histórico e dialética dos indivíduos a fim de atingir o complexo fenômeno do desenvolvimento psicológico a partir da concreticidade da vida em sociedade. O mote desse estudo foi a perspectiva de que essa ciência explicitamente herdeira da tradição marxista possa também reivindicar-se – e constituir-se como – ciência feminista, abrangendo, em suas análises e formulações, a organização de gênero (e de raça) na sociedade patriarcal-capitalista, que descreve uma relação social concreta de dominação-exploração entre homens e mulheres. O objetivo geral que guiou a investigação foi explorar possibilidades de aproximação entre a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento e o feminismo marxista de Heleieth Saffioti, focalizando a teorização de Daniil Elkonin sobre a idade pré-escolar. Para tanto, foram delineados como objetivos específicos: i) identificar implicações do feminismo marxista para o estudo do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar; ii) identificar conceitos e categorias que possam operar como mediadores na relação entre psicologia histórico-cultural e feminismo marxista; iii) colocar em evidência as relações (patriarcais) de gênero como conteúdo da consciência na idade pré-escolar. O estudo teórico-bibliográfico de obras de Saffioti, Elkonin e autores correlatos do feminismo e da psicologia histórico-cultural apontou para a possibilidade de uma análise histórico-cultural sobre a infância pré-escolar concreta a partir dos conceitos de desenvolvimento humano, consciência-atividade, papéis sociais, nó das contradições gênero-classe-raça, patriarcado e produção-reprodução social. Quando as crianças representam as relações sociais na idade pré-escolar, especialmente na brincadeira de papéis, são flagrantes as determinações de gênero, o que nos oferece uma ferramenta de análise para a formação da sua consciência sobre os significados das relações sociais e a construção de seus valores sociais. Derivamos das conclusões da pesquisa implicações para a educação que se comprometa com a ética feminista marxista, isto é, uma prática social que desenvolva com as crianças pequenas valores anti-patriarcais, antirracistas e anticapitalistas.

**Palavras – chave:** Psicologia histórico-cultural, Feminismo marxista, Heleieth Saffioti, Daniil Elkonin, Desenvolvimento infantil, Brincadeira de papéis, Idade pré-escolar.

## ABSTRACT

This research promotes the meeting of two great authors, Heleieth Saffioti and Daniil Elkonin, a Brazilian sociologist and a Soviet psychologist, weaving dialogues around the need to incorporate Marxist feminist criticism into historical-cultural psychology. Such a psychological theory since its origin was constituted as a Marxist science – because it did not disregard the contradictions of the social classes and the exploitation of one over the other in the capitalist regime. In addition, a historical and dialectical materialistic analysis of individuals was proposed in order to achieve the complex phenomenon of psychological development based on the concreteness of life in society. The motto of this study was the perspective that this science explicitly heir to the Marxist tradition can also claim – and constitute itself – feminist science, encompassing, in its analyzes and formulations, the organization of gender (and race) in society patriarchal-capitalist, which describes a concrete social relationship of domination-exploitation between men and women. The general objective that guided the investigation was to explore possibilities of approximation between the historical-cultural developmental psychology and the Marxist feminism of Heleieth Saffioti, focusing on Daniil Elkonin's theorization about preschool age. Therefore, the following objectives were outlined: i) to identify implications of Marxist feminism for the study of child development in pre-school age; ii) to identify concepts and categories that can operate as mediators in the relationship between historical-cultural psychology and Marxist feminism; iii) highlighting (patriarchal) genderrelations as a content of consciousness in pre-school age. The theoretical-bibliographical study of works by Saffioti, Elkonin and related authors of feminism and historical-cultural psychology pointed to the possibility of a historical-cultural analysis of concrete preschool childhood based on the concepts of human development, activity-consciousness, social roles, node of gender-race-class contradictions and social production-reproduction. When children represent social relationships in pre-school age, especially role play, gender determinations are expressly identified, what offers an analysis tool for the formation of their consciousness about the meanings of social relationships and the construction of their social values. We derive from the research conclusions implications for education, that commits to Marxist feminist ethics, that is, a social practice that develops anti-patriarchal, anti-racist and anti-capitalist values with children.

**Keywords:** Historical-cultural psychology, Marxist-feminism, Heleieth Saffioti, Daniil Elkonin, Child development, Role-playing, Preschool age.

## RESUMEN

Esta investigación promueve el encuentro de dos grandes autores, Heleieth Saffioti y Daniil Elkonin, una socióloga brasileña y uno psicólogo soviético, tejiendo diálogos en torno a la necesidad de incorporar la crítica feminista marxista en la psicología histórico-cultural. Tal teoría psicológica desde su origen se constituyó como una ciencia marxista, porque no ignoraste las contradicciones de las clases sociales y la explotación de una sobre la otra en el régimen capitalista. Además, se propuso un análisis materialista histórico y dialéctico de los individuos para lograr el complejo fenómeno del desarrollo psicológico basado en la concreción de la vida en sociedad. El lema de este estudio fue la perspectiva de que esta ciencia explícitamente heredera de la tradición marxista también puede reclamar, y constituirse a sí misma, como ciencia feminista, que abarca, en sus análisis y formulaciones, la organización del género (y la raza) en la sociedad patriarcal-capitalista, que describe una relación social concreta de dominación-explotación entre hombres y mujeres. El objetivo general que guió la investigación fue explorar las posibilidades de aproximación entre la psicología del desarrollo histórico-cultural y el feminismo marxista de Heleieth Saffioti, centrándose en la teorización de Daniil Elkonin sobre la edad preescolar. Por lo tanto, se delinearon los siguientes objetivos: i) identificar las implicaciones del feminismo marxista para el estudio del desarrollo infantil en la edad preescolar; ii) identificar conceptos y categorías que pueden operar como mediadores en la relación entre la psicología histórico-cultural y el feminismo marxista; iii) destacar las relaciones de género (patriarcales) como contenido de la conciencia en la edad preescolar. El estudio teórico-bibliográfico de trabajos de Saffioti, Elkonin y autores relacionados del feminismo y la psicología histórico-cultural señaló la posibilidad de un análisis histórico-cultural de la infancia preescolar concreta basada en los conceptos de desarrollo humano, conciencia-actividad, roles sociales, nodo de contradicciones género-clase-raza, patriarcado y producción-reproducción social. Cuando los niños representan relaciones sociales en edad preescolar, especialmente cuando juegan roles, las determinaciones de género son sorprendentes, lo que nos ofrece una herramienta de análisis para la formación de su conciencia sobre los significados de las relaciones sociales y la construcción de sus valores sociales. Derivamos de las conclusiones de la investigación sobre las implicaciones para la educación que está comprometida con la ética marxista feminista, es decir, una práctica social que desarrolla valores antipatriarcales, antirracistas y anticapitalistas con los niños.

**Palabras-clave:** Psicología histórico-cultural, Feminismo-marxista, Heleieth Saffioti, Daniil Elkonin, Desarrollo infantil, Juego protagonizado, Edad preescolar.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Brinquedos infantis classificados segundo o gênero	197
-----------------	--	-----



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 HELEIETH I. B. SAFFIOTI, FEMINISMOS, GÊNERO E PATRIARCADO.....</b>	<b>31</b>
1.1. Da relevância histórica do marxismo .....	32
1.2. Da relevância histórica do feminismo .....	44
1.3. Tipologia dos feminismos .....	54
1.3.1. Feminismo marxista .....	62
1.4. Gênero e patriarcado.....	70
1.4.1. Patriarcado .....	71
1.4.2. Gênero .....	74
<b>2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>81</b>
2.1. Psicologia histórico-cultural: uma ciência feminista?.....	82
2.2 Psicologia histórico-cultural: memória, autores e fundamentos.....	92
2.2.1 O contexto histórico do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural: uma ciência pela construção do socialismo real .....	94
2.2.2 Vigotski um homem de seu tempo, o tempo da revolução.....	98
2.3. Dos fundamentos onto-epistemológicos da psicologia histórico-cultural.....	104
<b>3 DANIIL B. ELKONIN, O DESENVOLVIMENTO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E OS PAPÉIS SOCIAIS NA INFÂNCIA .....</b>	<b>108</b>
3.1. Atividade e consciência na psicologia histórico-cultural .....	110
3.1.1. Atividade e consciência na idade pré-escolar.....	131
3.2. A teoria da periodização do desenvolvimento.....	149
3.3. Daniil B. Elkonin e a obra Psicologia do jogo .....	157
3.4. A brincadeira de papéis na idade pré-escolar .....	169
3.5. A questão dos papéis sociais na infância.....	184
3.5.1. Os papéis sociais de gênero na infância .....	191
3.5.2. Os papéis sociais e os valores na idade pré-escolar.....	198

<b>CONCLUSÃO: SAFFIOTI E ELKONIN – UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL .....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>226</b>

## INTRODUÇÃO

Está por vir, um louco está por vir  
Shinigami, deus da morte, um louco  
está por vir

(Boca de Lobo – Criolo, 2018)

A proposição desta pesquisa nasce do questionamento crítico de explicações naturalizantes, a-históricas e preconceituosas dos fenômenos sociais. A origem dessa investigação provém das experiências vividas no cotidiano escolar que forma meninos e meninas segundo as exigências do capital, do patriarcado e do racismo no espaço da educação infantil. Além da trajetória de vida pessoal que condensa sentimentos, memórias e conteúdos que presentificam o significado *histórico-cultural* de ser mulher no início do século 21 – o significado da desigualdade.

O tema das relações de gênero na infância sempre esteve presente, mas só passou a ter elaboração especial durante o período de graduação. Foi no projeto de Extensão Universitária “Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru<sup>1</sup>”, de 2013 a 2016, que o tema sobressaiu aos olhos. Das diferentes ações do projeto uma delas consistia na coordenação, pelos extensionistas, de cursos de formação continuada para os professores do sistema municipal de ensino. O que ficou conhecido como ideologia de gênero nesse período ganhou proporções e chegou até o II Fórum municipal de educação (2016), evento aberto com o objetivo de discutir e avaliar o Plano Municipal de Educação o adequando ao Plano Nacional de Educação. Muitas pessoas confundem o termo ideologia de gênero, atribuindo a ele o significado de “ditadura gay” cujo objetivo maior é a aplicação de uma doutrina capaz de promover a mudança na orientação sexual de crianças e jovens no ensino regular e com isso ameaçar a heterossexualidade, criando a noção de uma suposta homossexualidade compulsória. É importante demarcar que o termo ideologia de gênero para os conservadores é uma coisa e para feministas e marxistas é outra completamente distinta. Estudaremos ao longo do trabalho o significado do conceito de ideologia na tradição marxista de maneira que essa distinção fique nítida. É válido ressaltar que ideologia de gênero como sinônimo de ditadura gay não possui nenhum fundamento concreto e científico. Veremos que a ideologia de gênero dominante no Brasil não é a ideologia denominada pejorativamente pelos

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://tinyurl.com/yyuy895v>

conservadores de “gayzista e feminista”, ao contrário, é uma ideologia de gênero orientada pelo patriarcado e tem como mecanismo a dominação masculina, a repressão à diversidade sexual e reprodução da heteronormatividade<sup>2</sup> e heterossexualidade compulsória. A ala religiosa e conservadora, que desde então começou a fortalecer o seu poder político, compareceu ao fórum e questionou o capítulo do Documento Base do PME que debate a questão da orientação sexual, cuja proposição da discussão é favorável à educação sexual nas escolas e respeito a todas as expressões da sexualidade, uma concepção pluralista da sexualidade humana.

Esses indivíduos se posicionaram naquela ocasião a favor da retirada deste capítulo com o argumento de que falar sobre sexualidade e gênero nas escolas corromperia moralmente os indivíduos, sinalizando o que para eles é a ideologia de gênero (expressão utilizada por alguns conservadores para afirmar que a luta pela diversidade e liberdade sexual é, na realidade, a desmoralização do casamento e da família tradicional, uma ameaça à instituição e aos papéis sexuais, que, em sua compreensão, são naturalmente definidos pela biologia).

O fato gerou incômodo e uma série de perguntas na cabeça de uma jovem que ainda estava se formando profissional e politicamente: por que não seria adequado falar de gênero na educação básica, sendo que o objetivo dessa conversa é o de sanar dúvidas, curar a ignorância, combater os preconceitos e prevenir à violência sexual<sup>3</sup> que vitima crianças e adolescentes<sup>4</sup>? Por que quando se pensa em gênero e infância a lei do silêncio e da repressão é a lei reinante? Por que tal capítulo do documento base da educação do município tirou o sossego daqueles senhores e senhoras que saíram de suas casas para defenderem, politicamente, suas concepções?

Do contato com os professores de educação infantil do sistema municipal, os conteúdos de gênero e sexualidade apareciam nos cursos de formação nas seguintes ocasiões: para saber o que pensar e como lidar com o tema; para saber como minguar a curiosidade fértil de crianças sobre o próprio corpo e o corpo dos colegas; para utilizar de ferramentas pedagógicas visando

---

<sup>2</sup> *Heteronormatividade* segundo Mirla Cisne (2013) diz respeito a uma dimensão da hierarquia social que confere a obrigatoriedade do sistema heterossexual.

<sup>3</sup>Entre 2011-2017 “foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes (...) Comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais e um aumento de 64,6% e 83,2% nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, respectivamente (...) A avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostrou que 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram da raça/cor da pele negra, e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. As notificações se concentraram nas regiões Sudeste (40,4%), Sul (21,7%) e Norte (15,7%)”. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3gw4koz>

<sup>4</sup>Heleieth Saffioti, autora referenciada nessa pesquisa tem diversos trabalhos sobre violência sexual, dos quais mencionamos: *A exploração sexual de meninas e adolescentes: aspectos históricos e conceituais* (1995); *Agressões sexuais contra crianças e adolescentes no Brasil* (1997); *Exploração sexual de crianças* (1989); *Filhas de pais sexualmente abusivos* (1999); *Circuito fechado: abuso sexual incestuoso* (1993); *No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual* (1997).

ensinar as crianças a se comportarem segundo os padrões de gênero tradicionais. Para uma criança isso implica numa série de ações dirigidas a ela conformando uma forma de tratamento por parte dos adultos absolutamente distinto a depender da informação do sexo biológico e da cor pele da criança. Aquilo que o adulto faz com a criança, ou seja, as ações que adota, o que diz a ela e, mais importante, quais as diferenças essenciais que conduzem o trato do adulto com uma e outra criança possui consequências estratosféricas no desenvolvimento infantil. A forma pela qual os adultos tratam as crianças incide na forma que a criança vai constituindo sua personalidade.

Foi nas ideias de Vigotski, Saffioti e Marx que identificamos aproximações possíveis entre autores e teorias. “(...) Marx criou uma nova forma tanto de cientificidade em geral quanto de ontologia, uma forma destinada a superar no futuro a constituição profundamente problemática (...) da cientificidade moderna (LUKÁCS, 2012, p. 206). A partir do método marxiano “Vigotski buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano” (MARTINS, 2011, p.15). Saffioti, pioneira no estudo da mulher na sociedade de classes foi uma “marxista ciosa de seu livre pensar feminista, destacou os limites de algumas análises marxistas no que diz respeito à condição feminina” (GONÇALVES, 2011, p.119). Cada um deles foi subversivo ao sistema à sua maneira. Por quê? Porque não aceitaram mitos, nem hipocrisias, nem desumanização de homens e mulheres (SAFFIOTI, 1987).

Juliana Pasqualini recebeu duas pesquisadoras<sup>5</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara e, em conjunto, visamos trazer a potência do feminismo marxista driblando armadilhas do academicismo rasteiro, o mesmo que alimenta a superespecialização. Ou seja, decide quais são os debates legítimos e autoriza certos temas apenas para especialistas de área. A superespecialização fragmenta a realidade por meio da ciência e junta seus cacos ocasionalmente através da interdisciplinaridade, multidisciplinariedade ou transdisciplinaridade. “Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se dos simples agrupamentos de qualidades particulares” (VYGOTSKI, 1995, p. 121). Dito isso, as fronteiras entre as áreas do conhecimento não são territórios reais, mas territórios institucionais (NETTO, 2016). São esses territórios imaginários – que valorizam o superespecialista de área, que separam a psicologia da sociologia e a psicologia da educação. Ora, o que é a realidade

---

<sup>5</sup> Referência a própria autora desta dissertação e sua parceira de pesquisa Samantha Camacam, ambas orientandas de mestrado de Juliana Pasqualini no programa de Educação Escolar – UNESP/Araraquara.

senão a totalidade de um complexo de complexos? (LUKÁCS, 1969). No caso específico do feminismo marxista há resistência a sua incorporação na academia e isso se deve a duas razões. A primeira é que a ciência reproduz em seu interior esquemas de pensamento hegemonicamente masculinos (SAFFIOTI, 2004). A segunda é que o feminismo, assim como o próprio marxismo, é desqualificado como ciência por realizar-se concomitantemente enquanto uma posição política. Se aceitássemos os limites disciplinares (demarcados pelos territórios institucionais) do academicismo reinante lançaríamos sobre a realidade “a grade da divisão sócio técnica do trabalho intelectual” que observamos nos dias de hoje (NETTO, 2016) e ao mesmo tempo reproduziríamos os conteúdos previstos dentro dos circuitos da ideologia dominante.

Por essa razão, compreendemos a necessidade de ultrapassar o local de fala da ciência particular e fazer os chamados para um debate substantivo entre psicologia, educação e sociologia desde que esse debate esteja atento às reais necessidades das lutas sociais. Essa pesquisa se inspira no exercício de construção da crítica de Marx, Elkonin e Saffioti. Do desafio exposto suscita o interesse aproximar o feminismo marxista com a teoria do desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural. Entendendo que esta aproximação ainda é preliminar.

A crise capitalista se estende completando onze anos desde a crise financeira de 2008. Iniciou-se nos EUA e atingiu América Latina e Brasil com impactos ainda mais severos, contrariando as expectativas do então presidente Lula que tratava o tsunami como se fosse uma *marolinha*<sup>6</sup>. A conjuntura política desde então fez alavancar o projeto capitalista, somando inúmeras derrotas para a esquerda marxista: arrocho salarial, conservadorismo, corte de direitos e desmonte de políticas sociais. Tais medidas são estratégias do capital internacional para reestabelecer o acúmulo de riquezas para o centro do capitalismo mundial.

O recorte histórico – desde o advento do Capital que tornou simbiótica e interdependente a relação entre capitalismo e patriarcado, configura um momento de agudização das crises sentida por todas as categorias sociais e em grau acentuado pelo contingente feminino. O capitalismo brasileiro sofre uma profunda crise econômica, política e social e o remédio neoliberal padrão de nossos tempos é o corte de direitos sociais e trabalhistas, mecanismo garantidor da extração de mais-valor que alimenta o modo de existir dessa sociedade. O corte é responsável pelo reestabelecimento da relação entre capital e trabalho e pelo reestabelecimento do tipo de sociabilidade entre homens e mulheres, acentuando as formas de exploração e dominação. O feminismo marxista afirma que o capitalismo não prescinde das demais formas

---

<sup>6</sup>Expressão utilizada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em depoimento sobre a crise financeira de 2008.

de opressão e dominação (MORAES, 2004) (GONÇALVES, 2011) (SAFFIOTI, 2013; 2004), mas nutre-se do patriarcado e do racismo para reproduzir-se continuamente.

A miséria no Brasil avança a galope. Em 25 anos a extrema pobreza havia declinado 73%, mas desde 2015 cresceu 40%. Houve um aumento de 2 milhões de pobres e de 1,7 milhões de extremamente pobres, ou seja, aqueles que têm renda inferior a R\$ 140,00 por mês (ALVES; ELEUTÉRIO, 2019), segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), entre 2016 e 2017. De acordo com a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Ebia), um em cada seis domicílios vive estado de insegurança alimentar grave (TORRES, 2019). A desnutrição e a mortalidade infantil cresceram, e a precarização intensifica o desmonte de políticas públicas em geral. O número de crianças desnutridas<sup>7</sup> também aumentou: de 12,6% para 13,1% de 2016 para 2017. Segundo o Ministério da Saúde, a taxa de mortalidade subiu, pela primeira vez desde 1990, 4,8% em relação a 2015<sup>8</sup>. 34,5% da população urbana vive em assentamentos e condições precárias, ocupados em sua maioria por mulheres e negras (PETRONE, 2019). Na história do Brasil, há predomínio classe dominante branca, proprietária, europeia e agrária, nos mais de três séculos de escravidão, “[...] produziu profundas violências para as mulheres e especialmente para as mulheres negras e indígenas” (PETRONE, 2019, p. 14). O quadro da violência também assola a população LGBT “a cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018, p. 1). Lembremos de Ágatha Felix, das travestis assassinadas<sup>9</sup> a facadas por apoiadores de Bolsonaro em 2018 (Priscila, Laysa e Kharoline) e de Marielle Franco. Quase dois anos após o assassinato de Marielle Franco (14 de março de 2018) ainda não se “sabe explicar um crime que explica muito o país” (CAMACAM, 2020, p. 133).

Uma mulher é assassinada<sup>10</sup> a cada duas horas no Brasil, em média, são doze mulheres mortas por dia, um aumento de 6,5% das mortes em relação a 2016. Dos 4.473 homicídios em 2017 contra as mulheres, 946 são feminicídios, ou seja, crimes de ódio motivados pela condição de gênero, pelo fato de ser uma mulher. Mulheres negras possuem três vezes mais chances de serem vítimas de feminicídio que mulheres brancas, das 2,4 milhões<sup>11</sup> de mulheres que sofreram

---

<sup>7</sup> Dados do sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional

<sup>8</sup> Isso representa 14 mortes a cada mil nascidos vivos em 2016 (ALVES; ELEUTÉRIO, 2019).

<sup>9</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/so4979t>

<sup>10</sup> Considerando o último relatório da Organização Mundial da Saúde, o Brasil ocupa a 7ª posição entre as nações mais violentas para as mulheres de um total de 83 países. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7hbfwoy>, acesso em: 05 set. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/wjthb5t>

violência 1,5 milhão são negras. Pelo fato de ser uma mulher<sup>12</sup> paga-se salários desiguais, apenas 76,5% do salário pago aos homens. Pelo fato de ser uma mulher é ensinado às meninas que as tarefas do lar, cuidado e educação dos filhos são de suas inteiras responsabilidades, acumulando em média 18 horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, 73% de horas a mais que os homens. O não quantificável em números é expresso pela construção social do sentimento psicológico de inferioridade, submissão e aprisionamento da mulher como reflexo das violências. Os dados nos colocam em sétimo lugar, uma vergonhosa posição de destaque no *ranking* mundial entre os 83 países mais violentos para as mulheres.

Ao precarizar ainda mais as condições de vida das mulheres, a crise capitalista revela o lugar social que as mulheres ocupam no sistema de relações: o lugar da subalternidade. Assim, torna-se fundamental, para uma análise crítica radical da conjuntura que se desenha, que se evidencie quem paga o preço mais elevado pela crise capitalista e pelo avanço do conservadorismo, da extrema direita e do fascismo no mundo e no Brasil, lançando luz sobre os dramas que marcam as vidas de mulheres negras, caiçaras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, faveladas e nordestinas.

Nesse momento de austeridade e prolongamento da crise do capital, acentuam-se essas contradições fundantes deste modo de vida. Com isso ganham fôlego o fascismo e a extrema direita. O capital se serve de um guarda-roupas de possibilidades para momentos distintos da economia mundial, do estado de bem-estar social ao fascismo, ambos servem ao sistema capitalista. Todos são representantes dos interesses do Capital: Hitler, Trump, Macri, Bolsonaro, mas também Roosevelt e Obama. Apesar de todo símbolo progressista na imagem de Obama, este foi um presidente que fez guerra todos os dias de seu governo contra o Estado islâmico. Tendo passado dois mandatos em guerra reforçando tropas americanas no oriente médio Obama será lembrado como o presidente das guerras?

Apesar do caráter internacional dessa crise, o Sul global latino-americano resguarda peculiaridades. Aqui, tanto a burguesia imperialista quanto a burguesia nacional, sempre apostaram na superexploração dos trabalhadores como garantia da dinâmica de organização internacional do capital. A superexploração pressiona os trabalhadores ao limite agudo da sobrevivência. A sobrevivência está e sempre esteve condicionada a existência para reprodução da força de trabalho por mais um dia. O caráter do exercício do poder político no Brasil é de

---

<sup>12</sup> Divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em março de 2018, disponível em: <https://tinyurl.com/y43uha9c>, Acesso em 05. Set. 2018.



democracia restrita – não porque jovem ou atrasada –, mas porque o Brasil se inseriu e continuamente se insere no capitalismo mundial de forma dependente.

A superexploração na periferia é a forma típica inerente ao capitalismo mundial, por isso, como nação dependente, não conseguimos superar nem mesmo o reformismo. De modo que a política nacional se associa às tendências fascistas se assim o capital julgar necessário. No Brasil, a aposta na extrema direita inicia-se no processo do pré-golpe de Dilma Rousseff, no impeachment, nas eleições presidenciais de 2018 e no primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro. Michel Temer iniciou o ciclo e Bolsonaro prossegue: reforma da previdência, reforma trabalhista, cortes na educação. Não são os setores mais atrasados, mas os setores mais avançados da burguesia brasileira que alavancam esse projeto.

A questão da mulher tem mobilizado paixões em nosso momento de acirramento da crise capitalista. O que é fato encarnado nas estatísticas apresentadas é que há uma intensificação da violência contra as mulheres brasileiras neste período histórico do sistema capitalista. Silvia Federici<sup>13</sup> (2017), historiadora italiana, nomeia este momento vivido no terceiro milênio como “o retorno da caça às bruxas em alguns países (como, por exemplo, África do Sul e Brasil)” (p. 25). Faz-se alusão à Idade Média (476-1453) e ao período colonial brasileiro (1500-1822) para falar sobre o aumento e intensificação da violência contra as mulheres, pobres e negros à serviço da acumulação de riquezas, buscando semelhanças históricas para que nos orientemos e engajemo-nos em estratégias que nos libertem destes tempos de barbárie.

A história recente do Brasil acusa a permanência do fascismo desde a ditadura militar de 1964, e que hoje, dá à luz a movimentos neofascistas representados por diversos políticos, dentre eles o recém presidente eleito Jair Bolsonaro. Este é o porta-voz de ideias fascistas, misóginas, racistas, machistas e homofóbicas presentes no cotidiano popular que ganham força de expressão e manifestação no congresso nacional e fora dele. Bolsonaro afirma que não se deve empregar com o mesmo salário homens e mulheres pelas diferenças sexuais naturalizadas e por considerar mulheres menos competentes que os homens. Reforça a cultura do estupro e objetificação do corpo feminino em ataque à parlamentar Maria do Rosário na frase: “eu não te estupro porque você não merece”, discurso na câmara em 2003. No mesmo local, no ano de 2016 quando votou favorável ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff dedicou o

---

<sup>13</sup>Federici publicou sua obra de quase 3 décadas de estudos sobre a opressão da mulher como sustentáculo do Capital pela primeira vez em 2004 em italiano e em 2017 foi lançada a edição traduzida em português pelo coletivo feminista Sycorax, São Paulo. A obra intitula-se “*Calibã e a Bruxa – Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva*”. Disponível em: <https://tinyurl.com/qka8eam>

seu voto à memória do coronel do exército Carlos Alberto Brilhante Ustra, um dos maiores torturadores da ditadura, que naquela ocasião torturou Dilma. Bolsonaro distorce o papel da educação sexual nas escolas equiparando-a a “ensinar sexo para as crianças”. Se apresenta, despudoradamente, favorável à tortura e à pena de morte, assinando embaixo que o “erro da ditadura foi torturar e não matar” (em entrevista na rádio, em junho de 2016). É responsável pelo discurso violento que fere os direitos e a dignidade da população LGBT dizendo “o filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um coro ele muda o comportamento dele. (...) olha, ainda bem que levei umas palmadas, meu pai me ensinou a ser homem” (em programa da TV Câmara em novembro de 2010).

Esses são apenas contornos dentre uma constelação de dizeres e ações pronunciadas pelo *protofascista* filho da ditadura militar brasileira que, preocupantemente, ameaça à integridade dos direitos sociais e humanos – que por si só já não garantem a plena experiência democrática no sistema capitalista, reabrindo o velho capítulo da violência contra a classe trabalhadora, mulheres, negros e LGBTs em nossa nação. Estamos vivendo uma verdadeira guerra de classes que se aproveita de toda à sorte de tradições culturais enraizadas em nossa nação para administrar os mecanismos de exploração e de aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

Entretanto, felizmente, a realidade social não é absoluta e demonstra que a violência resguarda a face da resistência e do potencial revolucionário contra todo tipo de perversidades. No último dia 29/09/2018 dezenas de cidades no Brasil e no mundo aderiram ao *Movimento das Mulheres Unidas Contra Bolsonaro* intitulado “*Ele Não*”. O movimento visou impedir a vitória do candidato nas urnas e originou uma frente de oposição ao governo de Bolsonaro. São Paulo contou com mais de 1,5 milhões de manifestantes, unindo diversos partidos de esquerda, centro e até mesmo alguns setores mais liberais, de direita. A mobilização de mulheres chama a atenção pelo protagonismo, articulação e dimensões atingidas. Prova cabal de que as mulheres foram responsáveis pela mais alta rejeição à Jair entre os presidenciáveis até então, chegando à 46%. A articulação das mulheres, maior movimento de mulheres da América Latina, foi o início da organização contra o retorno dos que nunca foram embora neste momento dramático da política nacional e internacional.

Se a crise capitalista precariza ainda mais as condições de vida das mulheres, ela [crise] é, portanto, reveladora do lugar social que as mulheres ocupam no sistema de relações: o lugar da subalternidade. Se a economia vai mal e a taxa de lucro dos poderosos diminui, quem, historicamente, paga o preço mais elevado na estrutura social são as mulheres. De um lado, assistimos à guerra declarada contra as mulheres - as estuprando, as escravizando, as

violentando física e psicologicamente e as matando. De outro lado, o feminismo se apresenta como possibilidade transformadora do estado de guerra e barbárie.

A preocupação do feminismo com a infância se expressa pela *necessidade* de educar as novas gerações para a liberdade, para a luta contra o sistema patriarcal para o enfrentamento das concepções de ensino que reproduzem a ideologia machista nas escolas. O feminismo se relaciona com a formação da consciência das crianças à medida que provoca *conflito* entre a forma de sociabilidade hegemônica e a forma de sociabilidade expoente das lutas das mulheres. Estes elementos em união foram delineando o interesse em compreender o processo de socialização da criança pequena em sua apreensão da realidade no que diz respeito à *consciência* sobre a relação homem-mulher, analisando sua *atividade* como gênese da formação da *personalidade*.

Quando um grupo de crianças brinca de “casinha”, onde a menina interpreta a mãe, o menino o pai e outra criança o filho, o que a brincadeira pode nos revelar em relação aos nexos entre a criança que “*brinca de ser adulto*” e a sociedade por ela representada? O conteúdo essencial do jogo de papéis são as relações humanas, apropriadas e (re)elaboradas pela criança pelo mecanismo de assunção de papéis sociais adultos na brincadeira. O jogo de papéis é a forma principal pela qual a criança assimila os modelos sociais disponibilizados pela sociedade. O que cabe a nós é o questionamento sobre quais são os modelos sociais fornecidos às crianças na escola (não somente) tendo em vista o contexto político-social, o que tem importância decisiva no processo de desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo (*consciência*).

Em outras palavras, como se forma a consciência e qual a concepção de sociabilidade entre homem e mulher captada pela criança? Estudaremos, portanto, a *brincadeira de papéis* como material de análise da personalidade em formação, isto é, no curso da *periodização* do *desenvolvimento psíquico*. Partimos da crítica ao patriarcado como organização para o gênero, organização que, na educação, predominantemente, ensina valores machistas que rezam a cartilha do preconceito. A educação, se combativa, precisa lidar com as contradições fundamentais da nossa sociedade: a contradição das classes sociais, a contradição de gênero e a contradição das relações raciais. Isto é um problema de grande magnitude. Se a escola reproduz, educa e forma a essencialidade do ser social na criança concreta, de acordo com o seu tempo histórico, como garantir, no interior do capitalismo periférico brasileiro, que a essencialidade do ser social seja constituída para o enfrentamento da própria sociedade em que se vive? Isto é, se somos formados segundo valores burgueses que oportunamente se fundem aos valores machistas e racistas, como construir, de dentro desta sociedade, valores anti-burgueses, anti-patriarcais e anti-racistas? Esta questão toca a própria ontologia que desdobra em tarefas para todo ser

humano, em todas as esferas da dinâmica social e, principalmente, chama a atenção para a responsabilidade da escola na construção de valores outros, que não capitalistas.

Do desafio exposto suscita o interesse em pôr em diálogo franco o feminismo marxista com a teoria do desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural. Tivemos o *objetivo geral* de explorar as possibilidades de aproximação entre a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento e o feminismo marxista de Heleieth Saffioti, focalizando a teorização de Daniil Elkonin sobre a idade pré-escolar, na tentativa de buscar contribuições do feminismo para a psicologia. Deste objetivo geral delinearão-se os seguintes *objetivos específicos*: i) identificar implicações do feminismo marxista para o estudo do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar; ii) identificar conceitos que possam operar como mediadores na articulação entre o feminismo marxista e o estudo científico do desenvolvimento infantil.; iii) colocar em evidência as relações (patriarcais) de gênero como conteúdo da consciência na idade pré-escolar.

As questões que nortearam e mobilizaram a presente pesquisa consistiram na seguinte interrogativa: de que forma o patriarcado se incorpora ao processo de formação da consciência da criança no contexto da educação infantil, no período pré-escolar? Como as relações sociais na infância constituem a formação da representação do feminino e do masculino na consciência infantil? O que é imprescindível para a prática pedagógica resultante da relação entre feminismo e educação, assumindo o combate aos valores patriarcais?

Esta discussão traz o debate sobre a relevância do feminismo como atitude crítica que revoluciona a educação, os indivíduos e a sociedade como um todo. Na tarefa de reprodução social da educação, ou seja, de socializar as novas gerações para a vida em sociedade se destaca a necessidade de revolucionar a prática pedagógica nas escolas na perspectiva feminista, chamando a atenção para a relação entre o ensino e o processo formativo de crianças pequenas. Para tanto, se faz presente a discussão *crítica* sobre o desenvolvimento, sobre a educação e sobre o feminismo. Significando que o ponto de encontro entre teorias psicológicas, educacionais e feministas se dá nas lutas sociais, na política, no plano interpessoal e na *ciência*.

A força motivadora desta discussão consiste na necessidade de incorporar a crítica feminista pelas teorias psicológicas e educacionais herdeiras da *tradição marxista*. Incorporar significa tomar para si a discussão ética do feminismo, onde a educação e a psicologia *marxista* sejam por excelência ciências feministas. Porém, ainda vemos que esta discussão está ausente na psicologia histórico-cultural. Se esta discussão, de gênero-raça/etnia, esteve ausente na psicologia histórico-cultural por razões históricas devemos alterar este quadro e fazer desta discussão algo presente.

A educação, enquanto direito social, está intimamente ligada à história feminista, uma vez que a bandeira do direito à educação de qualidade para todos, consagradamente, é pauta da luta das mulheres. A história da educação infantil é a própria história das lutas femininas e feministas, história que resultou na construção do espaço da educação infantil, onde as mulheres e famílias da classe trabalhadora deixam seus filhos para trabalharem. O fato é que a existência da escola de educação infantil é a consequência da reivindicação de mais participação da mulher na sociedade, é resultado da luta pela democratização da dinâmica coletiva. Segundo Kuhlmann Jr (2000, p.11) “As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.” A luta pela criação das creches no final da década de 1970 no Brasil, nasce da ampliação do trabalho feminino entre os setores baixos e médios configurando a necessidade de um espaço onde as mães pudessem deixar seus filhos. Da criação de centros isolados de cuidado e recreação de crianças da classe trabalhadora cresce o sentimento de valorização da instituição como princípio generalizante de direitos sociais e de políticas públicas. “O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.” (KUHLMANN JR., 2000, p.11)

A educação infantil passou de um centro de convivência infantil para um espaço de ensino, esta mudança ainda dificulta o entendimento sobre a função que a escola desempenha na infância - que se confunde com o próprio espaço doméstico, o espaço do cuidado. “Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. (KUHLMANN JR., 2000, p. 12)” Fato é que não é possível desmembrar o cuidado do ensino na educação infantil. O espaço doméstico, por sua vez, é caracterizado pelo papel feminino. Sendo assim, existe uma confluência entre o papel de mulher cuidadora dos filhos e o papel de professora socializadora da geração imatura. Não é coincidência que o rosto das profissionais que atuam na educação infantil é um rosto de mulher. E não é à toa que o trabalho na educação infantil seja ainda tão desvalorizado. Considerando a trajetória histórica de constituição do espaço escolar na educação infantil, existe uma luta decisiva: a defesa e a valorização do ato de ensinar. Como

valorizar o ato de ensinar neste segmento da educação, se a desvalorização do trabalho feminino é um pressuposto do sistema capitalista? O que é ensinado hoje *por mulheres* nas escolas de educação infantil? As temáticas de gênero e sexualidade, temas com conteúdo potencial para desmistificar os papéis sociais pautados na lógica machista, são postas, hoje, como temas transversais em educação e são alvos de controvérsias e polêmicas. O que é de extrema importância neste momento introdutório é entendermos a existência da relação íntima entre escola e lutas sociais das mulheres, discussão aprofundada que será aprofundada em “*Da relevância histórica do feminismo*”.

A exposição da discussão que se segue está organizada a fim de compreender o objeto de estudo desta pesquisa: *a contribuição da crítica feminista marxista à psicologia histórico-cultural*. Para tanto, na Sessão 1 – intitulada *Heleieth I. B. Saffioti, feminismos, gênero e patriarcado* – iniciaremos com a discussão que avalia a relevância histórica do marxismo, como teoria social que visa a superação do antagonismo de classes e como sistema teórico-metodológico que ampara esta pesquisa a partir do materialismo histórico e dialético. Ainda na Sessão 1, percorremos o significado histórico dos feminismos enquanto teoria e movimento político e, especialmente, como o feminismo marxista compreende a emancipação humana dentro da luta feminista. Ao final desta sessão, traremos as contribuições de Heleieth Saffioti acerca das conceituações sobre gênero e patriarcado. Desta discussão na Sessão 1, finalizaremos este eixo extraindo implicações para o debate franco entre psicologia histórico-cultural e feminismo marxista, compreendendo a necessidade de incorporação de ética feminista pela ciência psicológica, ambas herdeiras do materialismo histórico-dialético.

Assim, inicia-se a Sessão 2 – *A psicologia histórico-cultural* – com o aporte teórico de Heleieth Saffioti que embasa as críticas fundamentais à Ciência hegemônica por identificá-la como mecanismo de reprodução do patriarcado. Este tópico sustenta uma pergunta fundamental: como transformar a ciência psicológica em uma ciência feminista? Na sequência dedica-se à apresentação do contexto histórico, autores e fundamentos da psicologia histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski e Leontiev. Mais adiante, na Sessão 3 – *Daniil B. Elkonin, o desenvolvimento na idade pré-escolar e os papéis sociais na infância* – nos deteremos sobre a análise da atividade e consciência na idade pré-escolar, sobre a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico a partir dos estudos de Elkonin e a formação psicológica da criança segundo a análise do papéis sociais de gênero na infância. Esta sessão (3) teve a tarefa de trazer conceitos mediadores na articulação entre feminismo e infância. Na conclusão da pesquisa sumarizamos as principais formulações derivadas de tal diálogo na

constatação da emergência da incorporação do estudo do gênero-patriarcado na análise histórico-cultural do desenvolvimento.

Justifica-se a relevância desta pesquisa pelo compromisso da ciência em dar respostas a realidade social, principalmente em momentos em que o estado de barbárie comparece em intensificado grau neste momento histórico. Quando o feminismo e o marxismo se aliaram no passado a humanidade como um todo avançou (é isto que visamos demonstrar na primeira parte deste estudo), por outro lado, quando se afastaram, foi o sistema capitalista que mescla exploração-dominação que caminhou a passos largos. Os esforços em demonstrar a frutífera união resultante da relação entre feminismo e marxismo está na preocupação de fornecer as novas gerações a possibilidade de enfrentamento do sistema gestor das desigualdades de classe, raça e gênero. Promovendo com as crianças um horizonte de construção de uma ética alternativa, qual seja: pela liberdade real e pela emancipação humana.

## **1 Heleieth I. B. Saffioti, feminismos, gênero e patriarcado**

Nesse momento histórico de avanço da extrema direita, do fascismo e do conservadorismo no mundo – posições alinhadas ao neoliberalismo, ao imperialismo e ao discurso familista tradicional – é retomada uma práxis feminista e marxista que visa combatê-los. Há paralelos históricos concretos que evidenciam a importância do socialismo real para a derrota do nazifascismo de Hitler e Mussolini e do feminismo para as conquistas que transformaram a vida das mulheres: divórcio, escolarização, voto, direitos reprodutivos e sexuais etc. Contudo, “poucas vezes o feminismo é invocado como sendo o produtor principal das mudanças positivas” (RAGO, 2001, p. 60). Da mesma forma, o marxismo não é reconhecido por seus méritos: lutas anticoloniais exitosas como a chinesa e cubana, revoluções jurídicas e trabalhistas. Esta sessão tem como objetivo a recuperação da memória desses dois movimentos no mundo e no Brasil, atrelando memória e história como um antídoto à modelagem ideológica que falseia e distorce a realidade atual.

Feminismo e marxismo são movimentos teórico-políticos que experimentam encontros e desencontros. Se encontraram na fundação do 8 de março, exemplo da aliança de mulheres com a militância de esquerda porque esteve intimamente ligado ao movimento de greve de operárias da Rússia. Angela Davis resume o elo da luta de mulheres negras e trabalhadoras com sua atuação no partido dos Panteras Negras nos EUA. A nova primavera feminista tem mobilizado mulheres no mundo todo com suas marchas, protestos e greves, como as greves na Glasgow e na Google em 2018. Sem ilusões, o patriarcado está longe, não sabemos quanto, do

seu fim. Mas, tais mobilizações apontam para um feminismo revolucionário consequente neste início de século. Por outro lado, o feminismo assim como o movimento negro, são disputados pelo próprio capitalismo, na aliciação dos coletivos políticos e sua formulação em um sentido liberal: uma luta individual pela igualdade formal. Esta sessão também tem a incumbência de apresentar uma tipologia dos feminismos marcando a tensão entre a vertente liberal e marxista e/ou socialista.

A organização deste capítulo é proveniente do pensamento de Saffioti, grande intelectual brasileira que traduz a perspectiva *feminista marxista*. Sua contribuição sobre o conceito de gênero e patriarcado orientarão nossas investigações nas demais sessões. Destaca-se o fundamental para a questão da emancipação humana dentro da luta feminista marxista, isto é, além da luta contra a superexploração da força de trabalho das mulheres em sua ampla heterogenia na esfera produtiva, também a redefinição dos papéis sexuais na esfera reprodutiva.

### 1.1. DA RELEVÂNCIA HISTÓRICA DO MARXISMO

Não há como discorrer sobre os séculos 20 e 21 sem reconhecer o impacto social e político provocados pelo feminismo e pelo marxismo<sup>14</sup>. As forças mais revolucionárias que reivindicaram e reivindicam a radical transformação na organização produtiva e reprodutiva, nos costumes e valores da sociedade advém dessas tradições. No bicentenário de Karl Marx (1818-2018) avaliamos a potência de sua obra, assim como os desdobramentos sobre as lutas de classes que protagonizaram o último século depois de sua morte. A humanidade viveu a Primeira Guerra mundial (1914-18), a Crise de 1929, a Segunda Guerra Mundial (1939-45), a ascensão e queda do socialismo real na União Soviética (1917-91), a revolução Maoísta chinesa (1949) a revolução socialista cubana (1959), o surgimento da extrema direita com o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália (1919-39), as ditaduras civis-militares em toda a América Latina (1950-89), as revoluções culturais com destaque para o maio de 1968 na França e no México<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup>*Marxismo* remete a um campo de conhecimento e de pensadores estudiosos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), como György Lukács (1885-1971), Antonio Gramsci (1891-1937), Vladimir Ilitch Ulianov – Lenin (1870–1924), Leon Trótski (1879-1940), Rosa Luxemburgo (1871 -1919), Enesto – Che – Guevara (1928-1967), Domenico Losurdo (1941-2018), Florestan Fernandes (1920-1995), Heleieth Saffioti (1934-2010), entre outros. Quando falamos em textos *marxianos* estamos falando sobre a obra do próprio Marx.

<sup>15</sup>O maio de 68 no México foi violentamente massacrado. Liderado por estudantes, a manifestação na praça Tlatelolco, na cidade do México, protestava contra o governo Gustavo Díaz Ordaz, contra o autoritarismo e as liberdades políticas, culturais e democráticas.



Os episódios históricos são expressões da sociedade em permanente disputa, em constante guerra de classes. Para Hobsbawm<sup>16</sup> (2012) o século 20 foi *a era dos extremos*. São marcos que definiram o quadro atual dos países dominantes na economia global - os G7<sup>17</sup>. O século 20 culminou no avanço sem precedentes do Imperialismo Estadunidense que disputa mercados no mundo com a China, país que disparou comercialmente nas últimas décadas. Em síntese, o desenrolar dos eventos ao longo do século passado foram estruturando o mundo capitalista atual, confirmando que este possui um centro e uma periferia. Os países à margem dos centros de poder global, como o Brasil, ocupam a posição de dependência e subdesenvolvimento na relação política internacional. Isso significa que a estratificação social nos países de capitalismo dependente possui maiores restrições à mobilidade social, aos direitos democráticos, às condições dignas de vida e trabalho e a possibilidade de reformas sociais liberais, que garantiriam, no limite, a realização de um capitalismo mais “humanizado”, conhecido por um Estado de social-democracia. Por esse motivo, brasileiros que migram para os Estados Unidos ou Europa, mesmo com diploma superior, são empregados como garçons, empregadas domésticas, babás, ou seja, mão de obra subalterna. Apesar disso, possuem mais acesso a bens e serviços do que exercendo profissão superior no próprio país de origem.

A instabilidade das instituições, da democracia liberal e a permanência do Estado de violência nos países de capitalismo dependente (África, América do Sul e América Central) são dados característicos da dependência. Por que os países dependentes se constituem dessa forma? Afirmar que a democracia é frágil porque não teve história de tradição democrática é uma explicação tautológica e circular do fenômeno, isto é, pleonástica. Além disso, não aprofunda explicação a partir da base material que produz essa característica. O capitalismo é um sistema universal, todavia, a forma de ser do capitalismo é particular nas periferias globais (SILVA, 2018). O capitalismo à brasileira é a forma de ser do capitalismo dependente que tem como mecanismo a transferência de riquezas para os países centrais. Os que provêm essa transferência são as multinacionais que exploram intensamente a mão de obra pagando menores

---

<sup>16</sup>“(…) as guerras foram visivelmente boas para a economia dos EUA. Sua taxa de crescimento nas duas guerras foi bastante extraordinária, sobretudo na Segunda Guerra Mundial, quando aumentou mais ou menos 10% ao ano, mais rápido que nunca antes ou depois. (...) É provável que o efeito econômico mais duradouro das duas guerras tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância sobre todo o Breve Século XX (...). As guerras, que os fortaleceram enquanto enfraqueciam, relativa ou absolutamente, suas concorrentes, transformaram sua situação. Se os EUA (nas duas guerras) e a Rússia (sobretudo na Segunda Guerra Mundial) representam os dois extremos dos efeitos econômicos das guerras, o resto do mundo se situa entre esses dois extremos (...)” (HOBSBAWM, p.55, 2012).

<sup>17</sup>G7 é um grupo internacional composto por: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido. São os países com as maiores economias do mundo, acumulando 65% da riqueza mundial.

salários nas piores condições atendendo ao pagamento de *royalties* e a governança global (FMI, ONU e Banco Mundial).

Por essa razão, os países centrais propagandeiam melhores condições de vida e de fato possuem. Enfatizam, para citar de exemplo, maior responsabilidade ambiental. Fato é que, semelhantemente a transferência de riquezas da periferia para o centro, os danos ambientais são transferidos do centro para a periferia. É na periferia global que as multinacionais instalam suas empresas, com licença jurídica, econômica e política para degradar e explorar. A história recente de nosso país denuncia esses crimes ambientais sem precedentes, da Samarco em Mariana à Vale em Brumadinho. Por essas grandes empresas multinacionais tirarem das vistas toda prova de danos nos países centrais, lá parecem ser um povo mais civilizado, mais consciente, mais preocupado com o meio ambiente e com a população, configurando a boa imagem dos países dominantes. Só é possível se apresentar dessa forma porque em outros continentes do mundo o povo e a terra estão pagando o preço elevado da acumulação do capital e do alto padrão de vida. A suposta responsabilidade ambiental, a maior “erudição dos povos nórdicos” são argumentos culturalistas, embasados em preconceito que taxa o povo latino-americano de bárbaro, inculto e ignorante. O que gera a brutal desigualdade dentro do capitalismo mundial é o padrão de acumulação dominante que só opera graças à superexploração dos povos e de seus territórios.

Florestan Fernandes (1968, 1973)<sup>18</sup>, assim como Ruy Mauro Marini (1973) e Vânia Bambirra (1978), elaboram sobre a teoria marxista da dependência<sup>19</sup> na América-latina. Salvo as especificidades de cada autor, esse fenômeno ocorre porque “a burguesia de uma sociedade capitalista subdesenvolvida concentra o melhor de suas energias, de seu talento e da sua capacidade criadora na luta por sobrevivência econômica (FERNANDES, 1968, p.49).” Além disso, “a economia capitalista subdesenvolvida engendra uma burguesia que é vítima de sua própria situação de classe. Ela possui poder para resguardar sua posição econômica e os privilégios dela decorrentes no cenário nacional. Mas é impotente noutras direções fundamentais, a tal ponto que induz e fomenta um crescimento econômico que a escraviza cada vez mais intensamente ao domínio dos núcleos hegemônicos externos. (p. 48-49)”. A dialética

---

<sup>18</sup>Saber mais em: *Sociedade de classes e subdesenvolvimento e Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* de Florestan Fernandes (1968, 1973).

<sup>19</sup> Vale lembrar que a teoria marxista da dependência não se confunde com a teoria da dependência de Fernando Henrique Cardoso (1970, 1972). A segunda, não aponta a dependência como uma condição a ser superada, mas como inevitável situação da divisão internacional do trabalho na qual só o que nos resta é a renegociação dos nossos graus de dependência.

da condição da burguesia é que ela é dominante na economia nacional e dominada na economia mundial, a burguesia nacional é classe “dominante-dominada” (BAMBIRRA, p. 42, 1972).

Seria incoerente uma defesa do capitalismo “humanizado” ou de qualquer espécie de capitalismo, pois, entende-se que a qualidade de vida dos cidadãos nos centros imperialistas se dá às custas dos países dependentes e subdesenvolvidos, essa condição de vida é financiada pelas classes trabalhadoras mais exploradas. A teoria marxista da dependência joga luz nos conflitos de classes e sofisticada a análise das particularidades do capitalismo nas periferias do mundo.

As disputas entre projetos societários distintos estimulam questões históricas em pleno exercício e, embora o marxismo tenha perdido sua força internacional em decorrência da queda do socialismo real na URSS no século passado - inflando o nihilismo político e consolidando o neoliberalismo econômico como norma, não significa dizer que o marxismo tenha perdido a sua legitimidade diante da guerra de classes. Ao contrário.

Passados duzentos anos do nascimento de Marx, ainda se justifica o valor de seu pensamento e enquanto o capitalismo não for uma realidade superada a obra marxiana permanece como leitura obrigatória para construção da práxis revolucionária, de acordo com a necessidade de transição a um novo patamar da vida humana. Reconhecer a grandeza de um pensador, no entanto, não significa construir blindagens em torno de sua teoria, ao contrário, a boa ciência não é aquela que apenas reproduz revisionismos dos sistemas teóricos já existentes, mas é aquela que, em novas oportunidades históricas, elabora novas sínteses. É aquela que ousa, que avança e que cria. Não pela redundância da inovação que se curva aos modismos acadêmicos, mas pela produção acadêmica que se atualiza para qualificar o concreto pensado. E o concreto não é estático, é histórico, portanto, é movimento.

Todavia, advertimos o problema em se tomar como superada a teoria marxiana como teoria que explicita os fundamentos do capitalismo, e, equivocadamente, o próprio capitalismo. O pensamento pós-moderno proclama o fim das metanarrativas modernas que explicam o mundo em sua totalidade, caindo na ideologia do fim da história pós queda do muro de Berlim. O termo metanarrativa, metarrelato, narrativa-mestra ou metadiscorso é cunhado pelo filósofo Jean-François Lyotard, um dos mais importantes autores que advogam sobre a pós-modernidade. O autor

(...) define o pós-moderno como o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX, sendo a pós-modernidade a incredulidade com relação às metanarrativas, interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal. (SOUSA, 2009, p. 32)

A pós-modernidade, para ele, é a dissolução das metanarrativas entendidas como dogmas do modernismo representados por autores como Parsons ou Marx. Isso significa que todas as teorias modernas passam a ser questionados do ponto de vista científico. Nessa perspectiva

(...) cada qual é entregue a si mesmo. Desta decomposição dos grandes relatos segue-se o que alguns analisam como a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais” (LYOTARD, 2013, p. 28).

As transformações sociais como a informação, as tecnologias e a cibernética marcam para o autor a conformação de novas identidades sociais, abandonando velhas estruturas e subjetividades. A história perde lugar de importância como categoria epistêmica e critério de verdade, pois, a ciência, agora vista como mero discurso, é incessantemente reformulada de modo a modificar a legitimidade histórica do passado. A legitimidade está na auto-verdade, que tem um fim em si mesma, isto é, nas narrativas. A verdade histórica da luta de classes, na visão pós-moderna, é tida como credence ou dogma. “Nos países comunistas, o retorno, em nome do próprio marxismo, do modelo totalizante e de seus efeitos totalitários, tendo sido as lutas em questão simplesmente privadas do direito à existência” (LYOTARD, 2013. p. 22). “O século XX foi o período das descobertas, mas também foi o tempo de desacreditar nestas certezas” (LYOTARD, 2013, p. 38). Na pós-modernidade nega-se a possibilidade de conhecer sistemas e estruturas sociais, apreender e transformar a realidade alegando que a verdade não existe, sua máxima expressão manifesta-se como um fragmento de verdade, uma verdade efêmera que escorre entre os dedos, ou mesmo a verdade para aquele sujeito singular (relativismo). Toda e qualquer teoria que ouse explicar a realidade em sua estrutura é tida como metanarrativa, dogma e totalitarismo. Assim, o pós-modernismo se restringe a análises individuais, difusas, isoladas e fragmentadas. Ora, por que foi possível explicar o mundo, a realidade e o ser humano em sua totalidade somente no período em que a burguesia era a classe revolucionária?

A transição do feudalismo para o capitalismo representa a passagem do período revolucionário da burguesia para o período contra-revolucionário da burguesia, que tem por objetivo conter a revolução da classe trabalhadora assim que toma o poder (LOVATTO, 2016). O iluminismo, respaldo científico e filosófico da burguesia revolucionária, afirmava que era possível não apenas compreender a totalidade do mundo, mas como era possível, a partir de sua compreensão, transformá-lo. O iluminismo é a valorização da razão e do esclarecimento, sem purismos intelectuais, pois o iluminismo esteve a serviço da ideologia da classe revolucionária em ascensão da época: a burguesia. O conhecimento foi elemento fundamental da luta revolucionária. Quando o pensamento pós-moderno afirma a incapacidade de se compreender a totalidade do mundo enquanto estrutura social e política as possibilidades de transformação

da organização social se esvaem. “Goethe diz acertadamente: “O homem deve perseverar na crença de que o incompreensível é compreensível; caso contrário, ele não pesquisaria”” (GOETHE apud LUKÁCS, 2013, p. 321). Quando se nega a compreensão de totalidade, se ampara o *status quo*.

Quais fundamentos iluministas auxiliaram a romper com a visão de mundo medieval mergulhado na rigidez das explicações católicas por mais de um milênio? Em primeiro lugar, o iluminismo teve uma postura historicista. Foi historicista quando questionou a estática visão de mundo medieval que se pautava na figura de Deus como determinante das relações sociais. Se deslocou a figura de Deus como centro do universo para a figura do ser humano como central, destacando, em segundo lugar, o conceito de autonomia. O ser humano como o autor da própria história. Se a burguesia não estivesse convencida destas noções e se não travasse, ao longo de quatrocentos anos de história uma luta no campo ideológico com a Igreja – tendo início com o renascimento científico - as possibilidades concretas de uma revolução burguesa seriam questionáveis. (LOVATTO, 2016)

*Idéologie* é o termo preservado do francês por Marx, traduzido por ideologia. Na história do pensamento humano e da filosofia esse campo de estudos surge na segunda metade do século 18 e início do século 19 com o iluminista francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836), com o livro “Elementos de ideologia” (1801). O autor realizou uma ciência das ideias, que visava separar, num sentido positivista, as “ideias verdadeiras” das “ideias falsas”. O que é verdadeiro estaria ao lado da ciência e o que é falso estaria ao lado da ideologia. Essa discussão aparece no livro Ideologia alemã de Marx & Engels (2007), uma obra que é um acerto de contas com a filosofia hegeliana, da qual os autores são herdeiros. O que para Hegel é uma crítica das ilusões do conhecimento do espírito, para Marx e Engels é a ideologia. Embora o método ainda seja apenas enunciado nesta obra, há um deslocamento importante do debate do plano das ideias puras, da desmistificação das ideias equivocadas sobre a realidade, para o plano da realidade concreta onde as ideias são formadas.

Nessa acepção, ideologia é entendida como falsa consciência. Portanto, é o falso socialmente necessário, produzido dentro da luta de classes, para esconder as contradições existentes na sociedade capitalista. Assumir ideologia como falseamento do real, simplesmente, apresenta alguns riscos. Qual seria o conhecimento verdadeiro? Qual é a ciência verdadeira em uma sociedade onde a ciência hegemônica é a ciência burguesa? Se assumirmos esta concepção – que é uma derivação mais marxista do que marxiana, caímos no terreno positivista, dicotomizando a relação entre ciência e ideologia. Significa que teríamos, de um lado, a ciência

confundida com a verdade (face objetiva) e a ideologia confundida com a mentira (face subjetiva) (LESSA, 2018).

Nessa lógica, a ciência, para ser verdadeira necessariamente teria que estar impermeável às ideologias. Para que serve a ciência senão para encaminhar respostas aos conflitos sociais de seu tempo? Lukács (2013) dá um salto na apreciação da ontologia marxista, identificando na obra de Marx uma compreensão mais complexa sobre ideologia. “Logo, as objetivações e as alienações a elas vinculadas têm um efeito análogo tanto sobre a vida cotidiana como sobre o próprio metabolismo com a natureza, a saber, o da generalização, da sistematização do entorno fática e vivencialmente relevante do homem num “mundo”, cuja imagem ideal e sentimental recebe na consciência dos homens o caráter de uma “concepção de mundo” (p. 329). Esclarece que para Marx - não necessariamente para todos os marxistas – ideologia é 1) concepção de mundo; nesse sentido, ideologia é representação de mundo compartilhada em dada sociedade, “generalização social das normas de ação humana” (LUKÁCS, 2013) produzidas no mundo, como imagem de mundo, num momento histórico. Como representação totalizante de mundo, existiu a ideologia da antiguidade clássica, a ideologia medieval e, há hoje, a ideologia capitalista.

A essencialidade histórica do ser social se forma na estrutura social da época, fazendo de todos nós, por habitar esse tempo-espaco atuantes num hic et nunc, essencialmente capitalistas. “Assim sendo, não há, desde a alimentação e a sexualidade até a exteriorização mais abstrata de uma ideia [Gedankenäußerungen], nenhum componente do ser social cujo ser-propriadamente-assim concreto não seja essencialmente co-determinado pelas circunstâncias sociais de seu nascimento. É isso e só isso que significa a mais geral das determinações da ideologia. [...] O que se deve entender por ideologia no sentido mais amplo da palavra, a saber, que a vida de cada homem e, em consequência, todas as suas realizações, sejam elas práticas, intelectuais, artísticas etc., são determinadas, no final das contas, pelo ser social em que o referido individuo vive e atua” (LUKÁCS, 2013, p. 338-339).

Mas, ideologia também é 2) concepção de mundo de classe; significando que no interior da visão de mundo compartilhada pelo momento histórico se desdobra a ideologia fruto das relações de classes. “A questão principal é, por conseguinte, que o surgimento de tais ideologias pressupõe estruturas sociais, nas quais distintos grupos e interesses antagônicos atuam e almejam impor esses interesses à sociedade como um todo como seu interesse geral. Em síntese: o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca registrada geral das sociedades de classes” (LUKÁCS, 2013, p.339). Abrindo esse horizonte de conceituação a ideologia não é tomada como falsa consciência simplesmente.

Com certeza é correto dizer que a esmagadora maioria das ideologias se baseia em pressupostos que não conseguem resistir a uma crítica rigorosamente gnosiológica, especialmente quando esta toma como ponto de partida um intervalo vasto de tempo. Nesse caso, porém, trata-se de uma crítica da falsa consciência; contudo, em primeiro lugar, há muitas realizações da falsa consciência que jamais se converteram em ideologias e, em segundo lugar, aquilo que se converteu em ideologia de modo algum

é necessária e simplesmente idêntico à falsa consciência. (LUKÁCS, 2013, p.347-348)

Lukács não nega a definição marxiana de ideologia como falsa consciência e as propriedades que ela assume na sociedade capitalista com a finalidade de manter alienada a classe trabalhadora. A ideologia, logo, cumpre o papel de fazer inversões, ocultamentos, naturalizações, justificação da necessidade do estado atual de coisas e apresentação do interesse privado como se fosse interesse da humanidade.

O principal problema detectado pelo autor é a análise da ideologia à luz da gnosiologia exclusivamente. O que faz com que um conhecimento vire ideologia é a função que este cumpre na luta de classes, na disputa por poder. Se é científico ou não, se é verdadeiro ou não, por si só, não atinge a função da ideologia. O exemplo dado por ele traz a comparação entre Nicolau Copérnico e Giordano Bruno. Nicolau Copérnico, fez ciência quando afirmou, em contraponto à teoria geocêntrica, que a Terra não era o centro do universo como a sociedade da época acreditava, a Terra seria mais um dos vários planetas que orbitavam ao redor de um Sol (heliocentrismo). Giordano Bruno, ancorado nas ideias tanto de Copérnico quanto de Galileu, transformou esse conhecimento científico em ideologia quando questionou o poder da igreja no século XVI-XVII reivindicando o poder para a classe revolucionária da época - a burguesia. Podemos dizer que o conhecimento é o mesmo. Neste caso, o conhecimento se torna ideologia porque interfere na luta de classes, justificando uma posição política neste contexto. Não por coincidência, Giordano Bruno foi condenado à morte na fogueira pela Inquisição romana acusado de cometer heresia contra a Igreja católica.

Da mesma forma, afirmamos, do ponto de vista científico-gnosiológico, que a educação promove o desenvolvimento das capacidades humanas nos indivíduos uma vez que mobiliza e forma funções psicológicas, cognitivas e afetivas. Afirmamos, por essa razão, a educação como um valor importante do ser genérico. A pedagogia e a psicologia versam sobre isso enquanto ciências. Esse conteúdo científico se transforma em ideologia quando grupos se organizam em defesa da educação pública de qualidade, contra medidas do ministério federal que cortem o investimento na educação, contra a precarização da escola pública, contra o desmonte da educação, contra a desvalorização do trabalho docente etc.

O que é de grande valor para esta discussão é que, em dimensões milenares da vida humana na Terra, apenas recentemente, conhecida por Revolução Industrial (1776), a sociedade humana foi capaz de produzir mais do que o necessário para sobreviver. Significa, em termos da produção e reprodução da vida da espécie, que durante séculos, a relação entre trabalho e satisfação das necessidades de todos os indivíduos era materialmente inviável. Entre a

revolução neolítica (passagem da coleta e caça para a agricultura e pecuária) e a revolução industrial se institui a relação entre trabalho excedente e carência. Antes da Revolução Industrial o que era produzido não era o suficiente para todos. Em outras palavras, se o produto do trabalho humano fosse distribuído igualmente para todos, ainda não supriria as necessidades do contingente populacional. Quer dizer que a miséria era condição inevitável da existência humana até a revolução industrial (LESSA, 2018). Em todos os períodos históricos a miséria é um dado da realidade objetiva. Essa condição se estende por todos os períodos históricos, exceto um deles. Com o marco da revolução industrial, a capacidade de trabalho extrapola a necessidade humana. A condição inevitável da miséria pode ser superada a partir da revolução industrial em nosso período histórico-social.

Neste momento é que adentramos propriamente a grande questão que caracteriza a ideologia como um conceito típico de seu período histórico, não à toa a ideologia se apresenta como um conceito à humanidade apenas no início do século 19. Até então, como visamos demonstrar, não fazia sentido algum pensar que a miséria e a pobreza eram resultado de um trabalho de convencimento ideológico. Justamente porque a miséria era uma realidade inegável. A partir do momento em que a miséria se apresenta como algo superável pelo conjunto da humanidade, devido ao desenvolvimento das forças produtivas, são necessárias justificativas eficazes. Portanto, justificativas ideológicas. Justificativas ideológicas que mantenham a miserabilidade como realidade em nossa sociedade quando ela poderia ser superada se o fruto do trabalho humano fosse distribuído igualmente, já que é produzido coletivamente pelo conjunto dos homens e mulheres. Quando a ideologia dominante não cumpre sua função, qual seja: de convencer e apassivar as massas, a violência do Estado burguês entra em ação. O que faz da ciência uma ideologia, portanto, é a função que o conhecimento desempenha no interior da luta de classes. O marxismo se apresenta como uma ontologia materialista capaz de captar a historicidade do ser social e ao mesmo tempo uma ideologia contrária ao capitalismo e a favor da superação da condição evitável de miserabilidade do ser humano (LESSA, 2018).

Como a burguesia constrói um projeto científico-ideológico que enterre no cemitério da história a possibilidade da revolução social que suplante o capitalismo, se, nas vésperas de sua tomada do poder estava vigorosamente afirmando os ideais revolucionários? Este processo não é instantâneo. Como transladar uma concepção de mundo totalizante para uma concepção de mundo fragmentado? Como transferir uma concepção de mundo racionalista para uma concepção de mundo irracionalista? (LOVATTO, 2016) Não está na alçada deste trabalho abrir este horizonte de análise. No entanto, desde o positivismo, o relativismo e o irracionalismo extraímos indicativos em suas bases filosóficas de como se opera o início do ataque à totalidade



e à razão no período pós-revolucionário como expressões do poder ideológico da burguesia como classe dominante desse período. “As ideias dominantes são, em todas as épocas, as ideias da classe dominante” (MARX & ENGELS, 2013 p. 37). Opera-se o ataque sem descartar a totalidade e a razão por completo e paulatinamente se introduz o desmonte e a miséria da razão (LOVATTO, 2016). O pós-modernismo, deste prisma, se apresenta como pensamento filiado a matrizes relativistas e irracionistas, porém, radicalizando suas concepções.

Particularmente, o marxismo é atingido como teoria social crítica explicativa da materialidade em que se produz a vida no capitalismo. Se a essência material onde se constitui o ser social permanece a mesma (divisão internacional do trabalho, proprietários e não proprietários dos meios de produção) poderíamos rejeitar as teorias que expliquem as lutas de classes, o acúmulo de capital, a mercadoria, a ideologia, a propriedade privada dos meios de produção? Poderíamos rejeitar as categorias marxianas por que as consideramos antiquadas e anacrônicas? O intento do pensamento pós-modernista quando procura avançar nas análises sobre a sociedade de consumo, sobre a cultura e as mudanças na classe trabalhadora são louváveis (LYOTARD, 2013) (BAUDRILLARD, 1995). Mas se faz um elogio à ideologia burguesa quando oculta a classe e, principalmente, o trabalho como categoria fundante do ser social deslocando do plano central a materialidade da vida de milhares de trabalhadores e trabalhadoras.

O que mudou de Marx até a contemporaneidade? Aquilo que mudou é representativo de uma transformação estrutural da sociedade capitalista? Admitimos diversas mudanças conjunturais, mas não estruturais. Os clássicos da filosofia, da economia, da ciência e das artes surgem em momento de sínteses históricas de mudanças estruturais gritantes, como foi no período de decadência no mundo grego, no renascimento italiano, na transição do século 18 para o 19. Tanto o século 20 quanto o 21 ainda não apontaram para um momento de viragem nas estruturas que produzem esta sociedade. Permanecer como interlocutores da obra de Marx no século 21 não é um demérito, mas uma inevitabilidade histórica. A superação de uma teoria não depende exclusivamente da genialidade individual de um ou outro pensador. A consideração da análise marxista da sociedade capitalista contemporânea consiste na constatação de que as estruturas não se transformaram ao ponto de olharmos para o capitalismo como algo do passado, assim como olhamos para o feudalismo e para a antiguidade clássica. Inovaram as roupagens, as aparências, porém, a essência do modo de produção capitalista ainda se mantém. Esta ponderação e reconhecimento dos méritos da teoria não negam as lacunas teóricas no marxismo. Como analisaremos adiante.

Se torna tarefa importante para todos os marxistas conectarem o autor ao momento histórico-social em que viveu – concatenar a bibliografia com a biografia de Karl Marx, o concebendo como produto próprio de seu tempo, nem atrás, nem à frente. Tendo isso em vista, o entendemos como um pensador que realizou sínteses extraordinárias sobre o capitalismo moderno, tendo como problema central a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa (NETTO, 2011, p. 17). “Esta pesquisa, de que resultarão as bases de sua teoria social, ocupará Marx por cerca de 40 anos, de meados de 1840 até a sua morte (...)” (idem, *ibidem*).

Desde a Antiguidade Clássica pré-socrática com os filósofos materialistas Leucipo, Demócrito<sup>20</sup> e Epicuro (341 a 500 anos a.C.), representantes do atomismo - filosofia que trata do estudo da menor parte constitutiva da matéria; os maiores pensadores dos séculos descenderam das tradições da filosofia idealista, como Sócrates (470 a.C.), Platão (348 a.C.), Aristóteles (384 a.C.), Descartes (1596), Kant (1724), Hegel (1770). Marx representa a primeira crítica materialista de grande porte à hegemonia idealista como concepção filosófica de mundo, por se tratar de um autor que construiu os fundamentos de um novo método para a teoria social: o materialismo histórico e dialético.

Para tanto, era legatário do que Lênin considerou como o que de melhor existia na humanidade no século 19: “a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LÊNIN, 1977, p.4). Exemplo disso, foi a decisiva importância da filosofia hegeliana para consolidação da expressão do método marxiano, incorporando a dialética, mas se opondo ao idealismo de Hegel que considerava o processo de pensamento como criador do real, “para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano” (MARX, 1968, p. 16). “Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier et alii)” (NETTO, 2011, p. 18). “Numa palavra, Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (Idem, *ibidem*).

Marx viveu no epicentro econômico-político do mundo, especialmente naquela época, na Europa. Produziu sua obra no auge da Primeira Revolução Industrial. Indicou tendências

---

<sup>20</sup>Tese de doutorado defendido por Marx em 1841 intitulada “As filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro”, disponível em: <https://tinyurl.com/raem8o5>.

acertadas no capitalismo, não por profecia ou pura genialidade, mas pela objetividade científica da qual a prática social e histórica são critérios de verdade. Da análise do *Capital*, Marx (1996, p. 245-338) extraiu a lei geral de acumulação capitalista, isto é, no modo de produção capitalista a pobreza se apresenta “como condição necessária da riqueza” (p. 274). “A pobreza da grande massa (...) apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar” (p. 339). Para a acumulação de riqueza no capital é inexorável a reprodução contínua da pobreza, seja ela relativa ou absoluta. Indicou, também, a impossibilidade de existência de um capitalismo sem crises econômicas: a crise não é uma exceção ao modo capitalista, mas dele estruturante.

Das tendências/*leis* do capitalismo assinaladas por Marx destacamos as seguintes: crises econômicas cíclicas, queda tendencial na taxa de lucro<sup>21</sup> e concentração de capital cada vez mais acentuada. Do ano de 1929, assinalado como o ano da grande depressão, até 2019 observamos a diminuição do intervalo entre as crises econômicas, principalmente a partir do ano de 2008 até então, crise motivada pela especulação do mercado imobiliário dos EUA. A queda na taxa de lucro está intimamente relacionada com as crises econômicas como forma de reestruturação produtiva para reestabelecimento do potencial acumulativo de riquezas da burguesia, embora no interior desta lei coexistam outras tendências contrárias a queda na taxa de lucro (intensificação da exploração do trabalho, aumento das jornadas de trabalho, flexibilização das leis trabalhistas). Em suma, o capitalismo global atual em comparação as suas fases iniciais, é característico da superprodução e da maior oferta de mercadorias a preços inferiores. Acerca da concentração de capital, o monopólio das grandes empresas mundiais e multinacionais traduzem essa realidade. Coca-Cola, Unilever, Nestlé e Bayer (indústria farmacêutica que em 2018 comprou a Monsanto por 63 bilhões de dólares, maior empresa de sementes transgênicas agrícolas, pesticidas e fertilizantes), são alguns exemplos de empresas monopolistas que detêm domínio sob determinado setor da economia. Só a Coca-Cola possui mais de 30 marcas que foram compradas pela The Coca-Cola Company. Segundo Mooney (2018), existem apenas quatro empresas no mundo que controlam 68% de todo o fornecimento comercial de sementes e somente quatro empresas que controlam 71% de todas as vendas

---

<sup>21</sup>Ler mais em: Seção III do Livro III d’O *Capital*, Karl Marx, 2017. Queda na taxa de lucro não é o mesmo que mais-valia. Com o avanço tecnológico e aumento da produtividade, o trabalhador produz mais produtos em igual tempo de trabalho. Quer dizer que, numa mesma jornada de trabalho o trabalhador, que antes fabricava, por exemplo, “duas mercadorias”, passa a produzir “quatro mercadorias” com a utilização de uma tecnologia mais avançada. Assim, a parcela de capital variável (montante de salário) contida no custo de cada produto diminui em relação ao capital constante (meios de produção em geral). A queda tendencial na taxa de lucro ocorre ainda que a mais-valia aumente.

globais de pesticidas. São essas tendências que se confirmam no capitalismo atual e que traduzem as leis gerais do capitalismo: crises cíclicas, queda tendencial na taxa de lucro e concentração acentuada de capital.

No entanto, Marx não teria condições objetivas de ter elaborado sobre o capitalismo financeiro-rentista, sobre o desastre ambiental ulterior em decorrência do avanço desenfreado do capital industrial e sobre a particularidade histórica das formações sociais nos países periféricos do capitalismo dependente mundial, como no Brasil. E, por sua vez, também não poderia elaborar de maneira enciclopédica sobre todos os problemas contemporâneos a ele e menos sobre problemas póstumos a ele. Não é o mesmo que afirmar que as categorias marxianas fundantes são antiquadas do ângulo da sociedade capitalista atual no nível de explicação do real, porque, em essência, a sociedade burguesa assenta-se sob as mesmas estruturas: a propriedade privada, a mercadoria, o estado burguês, as lutas de classes entre trabalhadores e burguesia. No entanto, identificam-se na teoria social marxiana algumas problemáticas e que foram aprofundadas dentro da tradição marxista a partir do método materialista-histórico e dialético. *A categoria gênero na organização patriarcal* é uma delas. Dedicamos espaço da relevância histórica da obra marxiana no século 21 não com o objetivo de fazer historiografia do marxismo, mas, com o objetivo da própria realização do marxismo na história. Em outras palavras, o que nos interessa são os problemas concretos de nosso tempo e em que medida o sistema teórico acumulado até então contribui na tarefa de compreendê-los para enfrentá-los.

## 1.2. DA RELEVÂNCIA HISTÓRICA DO FEMINISMO

O maio de 68 no mundo condensou diversas contestações sociais, reuniu manifestações contra todo o tipo de conservadorismo e autoritarismo presentes no sistema universitário, nas instituições, nos governos e na família. Setenta anos após o lançamento d'*O Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir são perceptíveis os avanços na condição da mulher, que, em alguns países, começou a sair da completa minoridade jurídica, o que é conquista louvável, todavia, ainda insuficiente do ângulo da igualdade social. Cinquenta anos após o lançamento d'*A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1969) de Heleieth Saffioti, examinamos o atual estado de coisas com foco na condição da mulher em nossa sociedade tendo como ponto de referência histórica o maio de 68 no mundo e especialmente no Brasil. Enquanto nos Estados Unidos e Europa o movimento era pela libertação social e cultural, na América Latina o primordial era o fim das ditaduras civis-militares (MORAES, 2008).

Para mim, 1968 foi o ano das revoluções. Contra a família repressiva; contra a universidade conservadora; contra o imperialismo norte-americano, contra as burocracias políticas e contra as ditaduras militares. A favor da liberdade dos povos, da liberação sexual, da paz no Vietnã e do socialismo libertário. 1968 tem a marca da juventude e da cultura urbana, pois ocorre, simultaneamente, em várias capitais do mundo ocidental. 1968 é o ano em que os jovens emergiram como força de contestação, como vanguarda política. 1968, na Europa, vai das barricadas de Paris à primavera de Praga. Nos Estados Unidos da América tem as poderosas revoltas estudantis contra a guerra do Vietnã e pelos direitos civis das mulheres e dos negros. A universidade de Berkeley na Califórnia é o campus emblemático. Na América Latina, temos o massacre dos 500 estudantes na Plaza de Tlatelolco no México, a tomada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na rua Maria Antônia e a manifestação dos 100 mil no Rio de Janeiro. 1968 é, antes de mais nada, o ano em que os jovens emergiram como força de contestação, como vanguarda política. (MORAES, 2008, p.110)

A década de 1960 no Brasil iniciava com a eleição do presidente Jânio Quadros. Concorreu pelo PTN, partido pequeno que não possuía ligações com os grandes partidos da época. Seu slogan de campanha “*varre, varre, vassourinha*”, prometia *varrer* a corrupção do país. Jânio ficou conhecido pelas polêmicas de proibir o uso de biquínis nas praias, as brigas de galo e o lança-perfume (MÉNDEZ, 2008). Era representante da moral conservadora utilizando esse atributo como marketing político. Saía às ruas multando carros irregulares, inspecionava calçadas e buracos no asfalto e isso ecoava na grande mídia reforçando a imagem de paladino da moral. Esse amor platônico dos brasileiros pelo moralismo como sermão tem uma história de pioneirismo com Jânio Quadros neste início de década. A justificativa era que “no início dos anos de 1960, a moral tradicional da sociedade brasileira passava por uma crise. O traje de banho de duas peças - aparentemente inocente - dava a medida das mudanças de comportamento da população feminina” (MÉNDEZ, 2008, p. 100). Mostrar o corpo publicamente, o uso do lança perfume e as manifestações culturais como o *rock ‘n’ roll* abalavam a maneira pela qual a velha geração encarava a juventude da época, chamada de “juventude transviada”, juventude perdida para vícios e imoralidades aos olhos dos mais velhos (Id., *ibid.*). Como vice, foi eleito João Goulart (PTB). Nesta época existiam duas votações distintas, uma para eleger o presidente e a outra para o vice. Jango foi vice de Juscelino Kubitschek e ministro do trabalho no governo Vargas onde estabeleceu reajuste do salário mínimo dos trabalhadores em 100%. Notadamente, era um político relacionado ao sindicalismo brasileiro adepto a pautas progressistas, como a reforma agrária. Em sete meses de governo (agosto de 1961) Jânio Quadros renunciou. As tensões aumentaram com a posse de João Goulart por parte dos segmentos militares e civis. O risco de um golpe já estava anunciado. Jango assumiu graças ao apoio de forças políticas e populares em defesa da Constituição e da Legalidade, mas, também pelo fato de o Congresso ter aprovado o regime parlamentarista, com o objetivo de restringir os poderes do presidente. Em 1963 o regime presidencialista volta por plebiscito com 82% dos votos.

Em 13 de março de 1964 João Goulart fez o comício da central do Brasil no Rio de Janeiro que reuniu 150 mil pessoas, defendendo as *reformas de base* explicando para a população a necessidade de serem realizadas. Dentre elas a reforma agrária, reforma educacional, reforma tributária e reforma urbana. Os setores médios e os mais conservadores da burguesia nacional organizaram no dia 19 de março do mesmo ano em São Paulo a grande Marcha da Família com Deus pela Liberdade com mais 500 mil pessoas, em resposta contrária as propostas do presidente. Com apoio popular somado às pressões dos Estados Unidos contra o governo de Jango, os militares encontraram um contexto político-social oportuno para instaurar um regime de ditadura militar, concretizado com o golpe no dia 1º de abril de 1964.

O papel dos Estados Unidos não foi trivial, visto que forneceu apoio militar e logístico ao golpe, naquilo que ficou conhecido como *Operação Brother Sam*. Enviou uma frota naval que carregava consigo um porta-avião, quatro destróieres e cruzadores de apoio no Porto de Santos. Foram embarcadas mais de cento e dez toneladas de munição, armas leves e gás lacrimogênio para conter as massas de oposição aos militares. A política imperialista e intervencionista dos Estados Unidos em plena Guerra Fria com a URSS, ofereceu todo apoio necessário para que o golpe militar de 1964 tivesse êxito. Esse império mundial que massacrou o oriente médio justificado pela farsa do combate ao terrorismo em anos recentes da história também foi aliado no financiamento e administração do golpe de Estado no Brasil e demais países latinos. O golpe se estendeu com a legalização e institucionalização do terror, dos assassinatos, das torturas e das perseguições políticas no Brasil durante os períodos sombrios da ditadura militar que durou 21 anos.

Segundo levantamento da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos<sup>22</sup> sabe-se que 50 mil pessoas foram presas e cerca de 20 mil brasileiros foram torturados. Além das milhares de prisões políticas não registradas, das quatro condenações à pena de morte, dos 130 banidos, dos 4.862 cassados, das levas de exilados e das centenas de camponeses assassinados. Conforme levantamento feito pela Comissão Nacional da Verdade, 191 brasileiros que resistiram à ditadura foram mortos, 210 estão até hoje desaparecidos e foram localizados apenas 33 corpos, totalizando 434 militantes mortos e desaparecidos.

Nova versão da Marcha da Família com Deus pela Liberdade clamando a volta dos militares ao poder ocorreu em 2014 às vésperas de se completar os cinquenta anos do golpe. O antipetismo crescente eclodiu na reeleição de Dilma Rousseff em 2014 que canalizou os discursos de ódio. Parte da população via no PT a *ameaça comunista*, coincidências históricas

---

<sup>22</sup>Disponível em <https://cemdp.sdh.gov.br/>

ou não, tanto o PT quanto o governo de Jango serviram de bode expiatório da classe média e burguesia para justificar as ilegalidades institucionais cometidas para “livrar” o país da suposta “ameaça comunista”, a velha narrativa brasileira. Os desfechos para os dois governos foram desastrosos: golpe de Estado em 1964 e golpe parlamentar em 2016, com o impeachment inconstitucional de Dilma Rousseff. Recontar a história do golpe militar tem se tornado tarefa tão necessária quanto desafiadora nesses tempos em que se avança a extrema direita no mundo destruindo a memória da ditadura com os artifícios da *pós-verdade* (BRUM, 2018), cuja objetividade dos fatos históricos é constantemente burlada pela mídia, pelo cotidiano e pelos políticos oficiais. Assim se justifica a reapresentação da história de horror desses anos de força bruta e do significado prático repressor que o regime representava a qualquer jovem militante de esquerda e feminista naquele período.

Segundo a análise da historiadora Natália Méndez em sua tese de doutorado que investiga os *percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960*, “a importância das transformações decorridas na década de 1960 podem ser medidas pelas mudanças na participação feminina no mercado de trabalho nas duas décadas posteriores” (2008, p. 120). De fato, os números<sup>23</sup> apontam para essa maior participação feminina no mercado de trabalho. No entanto, a maior participação da mulher no mundo do trabalho depende do padrão de acumulação do Capital em determinado período e conjuntura política. Esta observação é digna de nota uma vez que aponta para a ideia fundamental presente em *A mulher na sociedade de classes* de que “o fator sexo opera nas sociedades de classes de modo a alijar da estrutura ocupacional grandes contingentes de elementos do sexo feminino” (SAFFIOTI, 2013, p. 39). As vagas de empregos, no sistema capitalista-patriarcal, são primeiro preenchidas pelos homens e, depois, pelas mulheres. Significa que a oferta em quantidade é variável, o que é tendencial no capitalismo é que este sistema se alimenta da determinação de sexo e da determinação de classe - em relação simbiótica, para definir o primordial e o secundário, o sujeito essencial e o sujeito inessencial; opera como mecanismo próprio que faz da categoria mulher categoria que se *integra socialmente apenas de forma subordinada* ao contingente masculino.

Para compreender o lugar social ocupado pelas mulheres na sociedade de classes é preciso captar a dialética produção-reprodução social. As mulheres são superexploradas no trabalho (menor salário para igual trabalho, preenchimento de cargos desvalorizados) e

---

<sup>23</sup>No início da década de 1970, as mulheres já representavam 18,5% da população economicamente ativa. Em 1985, a porcentagem alcançava 36,9%. Em uma década o contingente de mulheres trabalhadoras triplicou, passando de 6 milhões em 1970 para 18,5 milhões em 1985 (Méndez, 2008).

historicamente confinadas à casa, ao serviço doméstico. São responsáveis pelo trabalho não remunerado, a atividade de reprodução social que é base para a vida humana no planeta. A reprodução social além de ser aquela atividade responsável pela procriação da espécie é também a atividade de regeneração cotidiana dos indivíduos, da recomposição da força de trabalho. Tudo aquilo que envolve o cuidado dos indivíduos, das novas gerações e do espaço em que se vive. A reprodução social é indispensável à vida cotidiana e à vida no planeta. O que é a reprodução social como um problema político de nosso tempo histórico e o que o feminismo tem a ver com isso? Trata-se de uma especificidade histórica na maneira pela qual a reprodução social compete exclusivamente às mulheres; especificidade que serviu e serve para situar a categoria mulher numa condição de opressão. No bojo de nossa capacidade reprodutiva, conjunto de atividades invisibilizadas mas imprescindíveis, localiza-se a fusão do papel social das mulheres com o papel de mães. O problema é justamente tomar essa questão como um não-problema ou, quando localizado tomá-lo como algo da ordem da natureza sexual das espécies.

O feminismo traz a questão da reprodução social, na dialética produção-reprodução na sociedade de classes, como um problema político de primeira ordem (BIROLI, 2019). Entretanto, este não é assunto de qualquer feminismo, mas de um feminismo que faz a crítica radical às formas de exploração e degradação da vida no capitalismo. Esta será recuperada na discussão adiante, no tópico destinado à tipologia do feminismo, identificando no feminismo marxista esta profunda preocupação.

Retomando ao cenário político dos anos 1960, a Méndez (2008) destaca a participação de mulheres com certo protagonismo nesses grandes eventos da década, seja do lado conservador, seja do lado progressista.

Neste cenário é possível visualizar uma polarização da participação política das mulheres. De um lado, estavam aquelas que aderiram ao movimento em defesa da família e da propriedade, do outro, estudantes, intelectuais, militantes de partidos de esquerda. Muitas, após o golpe, tiveram que viver na clandestinidade, outras foram presas, torturadas, ou ainda exiladas. Sem dúvida, este momento histórico foi um divisor de águas na participação política feminina, o que em parte colaborou para o crescimento das ideias feministas, uma vez que este engajamento político suscitava conflitos com os papéis sociais pré-estabelecidos. (MÉNDEZ, 2008, p. 120)

Na política a participação feminina se apresentou de forma intensa, dividida entre os grupos de mulheres alinhados ao conservantismo e os grupos de mulheres ao lado da militância de esquerda (reúne um grande espectro de posições que, em síntese, enquadrados no campo socialista e progressista). O segundo grupo é aquele que forma no Brasil os movimentos feministas. Quer dizer que nem todo movimento feminino é um movimento feminista. O feminismo, grosso modo, localiza a luta dos contingentes femininos na direção contrária aos



valores conservadores e, nos casos mais avançados, atrelado à luta anticapitalista. Na intelectualidade brasileira os estudos sobre a mulher eram restritos.

Heleieth Saffioti aparece neste cenário histórico e conjuntural, de poucos estudos sobre a mulher e sua condição na sociedade brasileira capitalista. A originalidade desta socióloga brasileira se expressa de duas principais formas: na superação dos limites do pensamento marxista da época no que diz respeito a análise da opressão contra as mulheres (CAMACAM, 2020) e na denúncia da insuficiência do reformismo do feminismo pequeno-burguês (GONÇALVES, 2011). Heleieth Iara Bongiovani Saffioti nasceu em Ibirá, cidade do interior de São Paulo no ano de 1934 e morreu, ainda em atividade, em 2010 aos 76 anos. Filha de pai pedreiro e mãe costureira, Heleieth trabalhou desde adolescente – trabalhava durante o dia e estudava à noite (MENDES, BECKER, 2011). Aos 18 anos morando em São Paulo Saffioti conta que

Houve ocasião em que cheguei a ter três empregos, simultaneamente. Pela manhã ia a um emprego; à tarde, a outro; à noite, estudava e, entre as 17 horas, quando deixava o trabalho, e as 19 horas, quando entrava na Escola Normal da Praça, dava aulas particulares. (MENDES, BECKER, 2011, p.146)

Heleieth sempre foi uma aluna dedicada e uma profissional e intelectual exemplar. Em 1960 formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e relatou que já nessa época Florestan Fernandes (seu orientador no trabalho de livre-docência) teve papel fundamental em sua formação acadêmica, formação esta no curso de Ciências sociais que ela considerou como muito reacionária. Apesar disso, Saffioti pertenceu a uma turma da qual “resultaram excelentes intelectuais, como Michel Lövy, Roberto Schwarz” e “Gabriel Bolaffi” (MENDES, BECKER, 2011, p. 148). Casou-se aos 22 anos com o químico Waldemar Saffioti. Waldemar e Heleieth mudaram-se para Araraquara em 1962 a convite de Paulo Fonseca, Waldemar para organizar o curso de físico-química e Heleieth para lecionar na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (que hoje pertence à UNESP).

Comecei minha carreira acadêmica com 27 anos, apenas um ano depois de haver terminado a graduação em Ciências Sociais. Aos 33 anos, graças à visão política do professor Florestan Fernandes, já era livre-docente, em Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara [FFCLA], da hoje UNESP [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. (MENDES, BECKER<sup>24</sup>, 2011, p. 149)

Heleieth Saffioti foi uma socióloga, professora, intelectual e feminista pioneira nos estudos sobre a mulher e sobre gênero na América Latina, fato que a tornou referência conhecida mundialmente. Heleieth possui uma obra vasta: dezenas de artigos, participações em

---

<sup>24</sup> Saber mais em *Entrevista com Heleieth Saffioti* de Juliana Cavilha Mendes e Simone disponível em: <https://tinyurl.com/y9dage7o>.

conferências e mais de 10 livros publicados. A autora é conhecida especialmente pela sua obra *Mulher na sociedade de classes: mito e realidade* resultado de sua pesquisa de livre docência orientada por Florestan defendida em 1967 e publicada pela primeira vez em 1969 pela editora Quatro Artes e reeditada pela editora Vozes em 1976. O livro foi traduzido em diversas línguas tornando a obra um clássico nos estudos sobre a mulher e sobre o gênero. Além desta ainda destacamos obras como: *Profissionalização feminina: professoras primárias e operárias* (1969), *Mulher brasileira: opressão e exploração* (1984), *O poder do macho* (1987), *Mulher brasileira é assim* (1994) e *Gênero, patriarcado, violência* (2004).

Em entrevista a Gonçalves e Branco (2011), Saffioti conta o que havia disponível de acervo bibliográfico no início de sua carreira como pesquisadora e lastima a escassez e a qualidade do conteúdo daquilo que existia no Brasil até então. “*Grandes damas do II Império*”, textos de Alva Myrdal, Viola Klein e Evelyne Sullerot “em inglês ou em francês” (p.73), o que existia em português era *O Segundo Sexo*. O acesso ao material teórico marxiano e marxista, por sua vez, era tão ou mais dificultoso. Os principais textos foram publicados tardiamente no Brasil. A maior parte das obras de Marx a autora leu em francês. “Ironia das ironias” (GONÇALVES, 2011, p. 123) foi no mesmo ano do Ato Institucional número 5 que apareceu no Brasil a primeira edição de *O Capital*, em 1968. Em síntese, a bibliografia na área era toda estrangeira. De uma perspectiva global, Saffioti fez sínteses cuidadosas acerca do que havia de material nos “estudos sobre a mulher”, sobretudo, das obras das estudiosas francesas como Marie-Victoire Louis e Colette Guillaumin, além das já citadas. O que se impunha enquanto necessidade no sul global, como fator que diferenciava as feministas daqui das de lá - era que as feministas brasileiras viviam em um contexto extremamente autoritário, cuja moral conservadora atingia estatuto de política de Estado.

Nesse sentido é que *A mulher na sociedade de classes*, lançado nos anos de chumbo da ditadura<sup>25</sup> em 1969 é considerada por muitos autores uma obra pioneira (MÉNDEZ, 2008; GONÇALVES, 2011). Justamente no período histórico mais controverso Heleieth Saffioti defendeu sua tese de livre-docência sob orientação de Florestan Fernandes. Socióloga, professora universitária e pesquisadora, Saffioti foi uma das primeiras a inserir os estudos sobre

---

<sup>25</sup>“Em 13 de dezembro de 1968 o presidente Costa e Silva fechou o Congresso Nacional e decretado o Ato Institucional número 5, que lhe atribui os seguintes poderes: fechar o Congresso Nacional, intervir nos estados, cassar mandatos; suspensão de direitos políticos por 10 anos; direito de demitir, remover, aposentar ou pôr à disposição funcionários públicos; direito de demitir e remover juízes; poder de decretar estado de sítio; direito de confiscar bens como punição por corrupção. (...) O AI 5 definiu a suspensão dos direitos e garantias constitucionais para cidadãos envolvidos em crimes contra a segurança nacional, o poder de suspender o direito de *habeas corpus* em caso de crimes contra a Segurança do Estado, o julgamento de crimes políticos por tribunais militares, sem recurso para réus.” (MÉNDEZ, 2008, p. 118)

a mulher dentro da academia brasileira. Das poucas que ocupavam essa posição incorporou os estudos sobre as relações sociais de sexo na pauta da intelectualidade brasileira, feito que tem relevância histórica ímpar. “A tese foi publicada em 1969. Veja as contradições. Imagina publicar um assunto daqueles que não pertencia à academia, não era considerado legítimo, (...) feito por uma mulher e ainda comunista<sup>26</sup>” (p. 80), “a única coisa que me favorecia era ser branquinha” (p.75). Por ser identificada com o feminismo e com o marxismo Saffioti enfrentou as dificuldades típicas, resultado de seu posicionamento teórico e político.

Na mesma entrevista, a autora relata sobre o episódio de sua defesa de livre-docência, dia marcado por tensões. Contextualiza: “na cidade, o Saffioti [marido] e eu – olha que era grave nossa situação, nós dois éramos tidos como comunistas” (p. 77). Nessa época, Heleieth já era professora universitária. Foi seu orientador que indicou que ela fosse direto para a livre-docência, mesmo contra sua vontade. Ela queria defender o doutorado primeiro com o apadrinhamento de Florestan.

Quando eu vi que não havia outro jeito: ou eu ia para a docência me arriscando ou não ia, eu tive que concordar. Segundo a Nicole Claude Matthieu, não consenti, eu cedi. Estava numa posição de poder totalmente desigual, então era ceder mesmo ou não fazer tese nenhuma e ir para rua. Eu fiz. Ao mesmo tempo em que o Conselho Estadual de Educação fez guerra contra mim, fez também propaganda gratuita. (p. 77)

Segundo me contou um membro da banca, o Conselho Estadual de Educação disse ao Heraldo Barbuy: “olha, esta é que uma candidata comunista, você vai para lá com carta branca para reprová-la porque ela só leu o Manifesto do Partido Comunista.” (p.78)

Para que Saffioti permanecesse como docente era necessário que ela defendesse a tese, caso contrário perderia o emprego. Com a rigidez do momento político sofrera perseguições que poderiam levar a sua reprova. O Conselho Estadual de Educação interveio modificando os membros de sua banca, colocando no lugar membros que fossem mais convenientes para eles. O objetivo ameaçá-la e reprová-la indicando todos os membros da banca, no entanto, não conseguiram tirar aqueles docentes que possuíam prestígio na universidade, trocando apenas dois membros. Disse a autora que “foi a única banca até hoje em que o Conselho Estadual de Educação mexeu” (MÉNDEZ, 2008, p.287) . No entanto, não retiraram os membros que possuíam status e prestígio acadêmico. “Não fizeram isso porque mexer com os três medalhões não é para qualquer um. Acho que ficaram com receio” (MÉNDEZ, 2008, p. 287). Permaneceram Antônio Cândido, Florestan Fernandes e o Ruy Coelho, professores da

---

<sup>26</sup>Heleieth Saffioti, em afirmação própria, se considerava socialista. Utilizou o termo comunista porque era a forma que, indiscriminadamente se taxava todo militante de esquerda no período da ditadura. Saber mais em *Entrevista – Heleieth Saffioti por ela mesma: antecedentes de “A mulher na sociedade de classes”*, disponível em: <https://tinyurl.com/rzhcuug>

nomeação inicial. Dessa forma, Saffioti foi aprovada continuando no cargo de professora universitária da UNESP de Araraquara. Apesar das tensões e contradições da época, o trabalho de Heleieth disputou espaço na academia e conquistou reconhecimento internacional. Além disso, a inserção do tema e da própria presença de Saffioti como parte da intelectualidade da época representa o esforço daquela geração de mulheres brasileiras para que pudessem aspirar a outras oportunidades de integração social fora do ambiente doméstico.

O feminismo dos anos 1960-1970 enfrentou o fundamentalismo católico acerca da moral sexual que exercia controle sobre a sexualidade e vida reprodutiva das mulheres, não sendo correto afirmar que este seja um controle sobre os corpos femininos superado, tanto do ponto de vista da religião quanto do Estado. No entanto, foi neste período que, na Itália e na França foi conquistado “o direito ao divórcio e ao aborto por plebiscito nacional, com o apoio da esquerda socialista e comunista” (MORAES, 2000, p.92). No Brasil, era promulgada a Lei 4.121 em 1962, conhecida como *estatuto da mulher casada*, antes dessa lei as mulheres perdiam os direitos civis ao casar-se só podendo trabalhar com o consentimento do marido (SAFFIOTI, 2004). A lei do divórcio nº 6.515 foi promulgada anos depois, em 1977. O desenvolvimento tecnológico possibilitou avanços significativos para as mulheres, como: o teste de DNA para legitimar a paternidade e a pílula anticoncepcional possibilitou uma alternativa de escolha sobre a vida reprodutiva, embora se questione os efeitos colaterais de seu uso<sup>27</sup>, e saibamos que o controle sobre a capacidade reprodutiva das mulheres ainda seja assunto das políticas de Estado.

As mudanças a partir da década de 60 alavancaram reformas civis relevantes. Não nos esqueçamos que o contingente de mulheres não é um todo homogêneo, havendo desigualdades internas, como as de raça e etnia. Na África do Sul, o direito ao voto feminino foi conquistado em 1936 para mulheres brancas e em 1994 para as mulheres negras. Na Nigéria, em 1958 o direito aprovou-se, primeiro, para as mulheres do sul do país enquanto as mulheres do norte, predominantemente muçulmanas, só puderam votar a partir de 1976. A exemplo, no Brasil, em mais de 500 anos de história de invasão portuguesa e genocídio dos nossos povos originários, tivemos apenas no ano de 2018, pela primeira vez uma candidata indígena concorrendo dentro de uma chapa presidencial, Sônia Guajajara.

---

<sup>27</sup>Pesquisas relacionam o uso de pílulas anticoncepcionais com o risco de trombose (GROOTHEEST et al., 2003; MAGUIRE et al., 1979; SHULMAN et al., 2003) entre outros efeitos como a diminuição da libido. Embora os efeitos colaterais e riscos dos contraceptivos hormonais via oral sejam objeto de debate, pesquisas na área médica associam o seu uso com o tromboembolismo “merece ser ressaltado que todos os contraceptivos orais combinados (COC) aumentam o risco de TEV (tromboembolismo venoso) de 3 a 4 vezes, quando comparado ao risco de mulheres não usuárias”(ALDRIGHI, 2003).

A década de 1960 marcadamente agitou o mundo em relação aos direitos das mulheres e a contestação em relação ao discurso conservador, cultural e religioso que “preconizava a conformidade da mulher com seu destino de mãe e esposa” (MORAES, 2000, p. 92). A importância dos anos 1960 está na força que o movimento feminista demonstrou mundialmente. Do ponto de vista dos movimentos sociais e populares, o feminismo teve avanços significativos quando esteve vinculado à militância de esquerda. Do ponto de vista acadêmico, esta Era também marca o início da inserção da temática dos estudos sobre a mulher na pesquisa brasileira. O feminismo tomou corpo neste momento, ainda que ensaiasse sua atuação em décadas anteriores.

A origem histórica do 8 de março é exemplo da aliança com a militância de esquerda, porque está intimamente ligada ao movimento de greve de mulheres operárias da Rússia, que, naquele dia saíram às ruas reivindicando por paz e pão, isto é, contra a 1ª Guerra Mundial e contra a fome. Este movimento de mulheres foi o estopim da Revolução Russa de 1917. Este dia está relacionado com Clara Zetkin, liderança importante das Conferências Internacionais das Mulheres Socialistas, organização que tinha como proposta uma agenda de manifestação anual com caráter sindical e socialista dedicada a questão das mulheres pela igualdade de direitos. June E. Hahner (1981) em seu livro *A Mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937* investigou as atividades das mulheres no fim do século 19 e início do século 20. Foi na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que se deparou com um jornal publicado na década de 1870 chamado *O Sexo Feminino*, a partir de então teve acesso a um acervo de materiais desconhecidos que remontava a atividade de mulheres em direção à organização do movimento pelo sufrágio feminino. “Assim, para a compreensão do feminismo e as experiências feministas no Brasil, é necessário alargar esta cronologia para alguns anos anteriores, a fim de configurar as condições de produção e emergência de um discurso feminista” (MÉNDEZ, 2008, p. 30). Destacamos a origem histórica do 8 de março bem como as atividades de feministas antecessoras do final do século 19 para ressaltar o caminho de continuidade histórica que culminou na força política do feminismo na década de 1960.

Considerados todos os avanços das gerações de feministas que nos antecederam, as reformas civis-culturais-jurídicas ainda se mostram insuficientes diante das desigualdades existentes. Como situamos na introdução deste trabalho a violência contra as mulheres é um dado estatisticamente preocupante. No primeiro trimestre do ano de 2019 o feminicídio no estado de São Paulo cresceu 76% e 8 em cada 10 casos ocorrem dentro de casa.

### 1.3. TIPOLOGIA DOS FEMINISMOS

*O feminismo*, como vimos, remonta a uma tradição teórica, filosófica e política. Como explica Maria Lygia de Moraes (2004, n/p)

o feminismo, um dos mais expressivos movimentos sociais da segunda metade do século passado, variou enormemente segundo o país e as circunstâncias históricas. Desde seus primórdios, esteve dividido em ao menos duas grandes tendências: a liberal e a socialista. Ambas afirmavam a opressão da mulher e a necessidade de sua superação. Mas, enquanto o feminismo liberal não tinha uma visão anticapitalista, o feminismo socialista afirmava a importância da dupla dimensão: classe e gênero.

No artigo *Feminismos e seus frutos no Brasil* que compõe o livro *Movimentos sociais na transição democrática*, Saffioti (1987) pondera que “múltiplas taxionomias de abordagens da questão da mulher podem ser construídas, dependendo da perspectiva teórico-metodológica”. Apropriadamente, como é empregado pela autora “em nenhum país do mundo se pode falar em feminismo no singular” (p.105). Acerca desta taxionomia proposta, são elencadas cinco abordagens que, na sua visão, desdobram as diferentes compreensões sobre os níveis de consciência do problema da mulher. Estas cinco posições ou descrevem diretamente os feminismos existentes ou influíram nas visões sobre o nível de compreensão da questão da mulher na sociedade. A saber: 1. Conservantismo; 2. Liberalismo; 3. Marxismo dogmático; 4. Feminismo radical e 5. Feminismo socialista.

Em linhas gerais, já discutimos sobre o conservantismo no tópico que abre o presente capítulo, tratando *Da relevância histórica do feminismo*, quando enfatizamos a atuação das mulheres da década de 1960 que enfrentaram o discurso conservador que, geralmente esteve ligado à igreja, acerca da moral sexual da mulher. Acrescenta-se o fato deste pensamento ser o principal responsável pela visão da desigualdade como um estado de natureza. Isto é, busca explicação na biologia da espécie, o que, em dada medida é mais ideologia da mística da inferiorização feminina, do que propriamente derivação de estudos da biologia como ciência da vida.

Sobre o liberalismo fundador do feminismo liberal-burguês dedicaremos especial atenção ao longo deste capítulo a ele, sendo válido antecipar o que sobressai deste casamento: a igualdade entre os sexos entendida como igualdade formal e não substantiva. No caso do marxismo dogmático, enfatizaremos a necessária crítica a esta visão que reduz a análise dos fenômenos sociais à categoria classe, as demais categorias como sexo/gênero e raça/etnia ficando subscritas na classe social. É esta uma análise que opera por um pensamento analógico entre classe e gênero. A questão do Feminismo Radical é relevante em si, mas para essa discussão, delimitando os objetivos da pesquisa, ela serve apenas tangencialmente. Fundamentalmente, é importante pela reconhecida contribuição que as feministas radicais

trouxeram para o conceito de patriarcado e que reaparecerá à frente neste trabalho. Grosso modo, em associação paralela, salvo as divergências existentes: assim como o marxismo ortodoxo prioriza desmedidamente a questão da classe, como categoria exclusiva, o feminismo radical “privilegia extraordinariamente o antagonismo entre as categorias de sexo” (SAFFIOTI, 1987, p. 113). Por fim, o 5. *Feminismo socialista* ou, por nós adotado como feminismo marxista, é aquela orientação teórico-metodológica que tenta “lidar simultaneamente com a problemática das relações de gênero e com a questão das relações entre as classes sociais” (ibid.).

Uma classificação dos feminismos existentes é de extrema relevância. Considerando a década em que o artigo de Saffioti foi escrito, a propulsão do tema do feminismo na virada do milênio e a crescente formação de novos tipos de feminismos hoje no mundo, entendemos que a tarefa de organização tipológica do feminismo não está acabada. Significa que reconhecemos a necessidade da continuidade do trabalho que Saffioti empreendeu no final da década de 1980. O que se revela interessante é o fato de a autora não recorrer à clássica exposição das vertentes ou tipos de feminismos através da explicação das *ondas históricas do feminismo* (Primeira, Segunda e Terceira Onda; alguns autores já reconhecem uma Quarta Onda, não adentraremos nesse mérito). Essas classificações podem auxiliar na assimilação do quadro histórico organizado do feminismo, porém, não necessariamente expõem as bases teórico-filosóficas e, principalmente quais são e por quê há divergências entre essas bases. Quer dizer, os movimentos feministas podem se associar em dados movimentos históricos, agrupados por pautas comuns, mas isso não significa que as identidades desses feminismos são convergentes entre si. Além disso, a história do feminismo contada por ondas tende a ofuscar a presença de mulheres negras e de territórios para além de Europa e Estados Unidos.

As ondas dos feminismos na história provavelmente estejam relacionadas ao movimento político como esferas de atuação das mulheres em determinada época. O que conclamou mulheres, de modo geral, em um mesmo movimento político em momentos específicos foi a questão do sufrágio feminino durante a Primeira Onda e a questão da igualdade dos direitos civis durante a Segunda Onda. A pauta contra a violência é algo que o feminismo como um todo concorda, o que faz dele um movimento coeso enquanto pauta política. Mas, as ideias para lutar por essas questões para o feminismo socialista podem ser umas e do feminismo capitalista podem ser outras.

Uma elucidação feita por Sabrina Fernandes, também socióloga preocupada com questões marxistas e feminista (2019), facilita o nosso entendimento nessa complexa tarefa. Ela apresenta a questão da seguinte maneira a partir da análise das relações entre teoria, metodologia e prática: 1. A forma pela qual os feminismos localizam a *origem da opressão da*

*mulher* difere grandemente; 2. A práxis política dos feminismos se aproxima e se distancia em momentos conjunturais sob o critério da defesa de pautas comuns (tática), todavia, diferem radicalmente quando a discussão é projeto societário (estratégia). A tipologia aqui defendida se vale desses critérios. Dessa forma, as principais vertentes do feminismo são: feminismo marxista, feminismo liberal, feminismo anarquista, feminismo pós-moderno e feminismo radical. A vertente é a fonte política de projeto societário, concepção de sociedade e perspectiva da emancipação humana na luta feminista.

A existência de feminismos como: feminismo negro, feminismo classista, feminismo indígena, ecofeminismo, transfeminismo, feminismo descolonial, putafeminismo, feminismo cristão etc., se enquadram enquanto feminismos epistêmicos. Os feminismos epistêmicos podem se relacionar com as diferentes vertentes. Por exemplo, do encontro entre vertente e epistemologia pode haver a realização de um feminismo negro e marxista. Isto significa, em termos práticos, que a epistemologia do feminismo negro comunica a situação concreta de vida das mulheres negras “a partir e para” o marxismo. Outros casos também são possíveis, como transfeminismo marxista, ecofeminismo anarquista e outros, considerando as fronteiras das concepções teóricas de cada um deles. Há um limite quanto às conciliações dentro dos feminismos, como, por exemplo, quando identificamos a impossibilidade de existência de um transfeminismo radical ou mesmo um feminismo cristão marxista, verificados os limites teóricos.

A consubstancialidade e a interseccionalidade não são nem vertentes nem epistemologias propriamente, mas metodologias que podem interagir e integrar essas diferentes epistemologias. Helena Hirata (2014) e Daniele Motta (2017) discutem sobre os conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade compreendendo ambas enquanto referências para refletirmos as possibilidades de uma análise articulada, na melhor das hipóteses indissociável, dos diferentes eixos que constituem as categoriais sociais formuladas fundamentalmente em gênero-raça-classe. Interseccionalidade é um termo cunhado ao final dos anos 1970 por Kimberlé Crenshaw (1989), uma jurista afro-americana ligada ao *Black Feminist*. Consubstancialidade é datada do mesmo período originada por Danièle Kergoat na França que objetivada “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (KERGOAT, 2010, p. 93 apud HIRATA, 2014, p. 65). Kergoat apresenta divergências com a posição interseccional atribuindo a esta um sentido geométrico e fixo de uma análise categorial que não pode ser outra coisa senão dinâmica.



(...) “consustancialidade” de Danièle Kergoat, (...), foi elaborada a partir do final dos anos de 1970 em termos de articulação entre sexo e classe social, para ser desenvolvida, mais tarde, em termos de imbricação entre classe, sexo e raça. Embora ambas partam da intersecção, ou da consustancialidade, a mais visada por Crenshaw no ponto de partida da sua conceitualização é a intersecção entre sexo e raça, enquanto a de Kergoat é aquela entre sexo e classe, o que fatalmente terá implicações teóricas e políticas com diferenças bastante significativas. Um ponto maior de convergência entre ambas é a proposta de não hierarquização das formas de opressão. (HIRATA, 2014, p. 63)

A ideia de consustancialidade, que leva em consideração as relações de poder entre gênero-raça-classe busca uma compreensão mais estruturante e dinamizada da totalidade social. Enquanto a interseccionalidade faria uma análise mais específica da mesma dinâmica. Pontuamos que os conceitos possuem origens históricas específicas e ambos são importantes nos estudos que congregam diferentes aspectos das relações sociais. Embora interseccionalidade e consustancialidade sejam metodologias de análise das imbricações conjugadas gênero-classe-raça, as autoras comentam da polêmica em torno de uma tendência da compreensão interseccional em “privilegiar uma ou outra categoria” (MOTTA, 2018, p. 83). Nossa compreensão é que são conceitos importantes do ponto de vista teórico-metodológico e político e que no Brasil a interseccionalidade tem se popularizado entre os coletivos feministas. São conceitos em disputa, todavia, válidos para muitas vertentes e epistemologias do feminismo e em especial para o feminismo marxista. Chamamos atenção para a compreensão de Saffioti sobre a *metáfora do nó* que, segundo as autoras se aproxima de uma compreensão consustancial.

Então o nó, por exemplo, que acho muito próximo da ideia de consustancialidade, é uma ideia paralela. Não foi uma influência recíproca. Não é que Daniele tenha sido influenciada por Heleieth ou que Heleieth tenha sido influenciada por Daniele. Mas se assistiu ao desenvolvimento de um pensamento mais ou menos comum. Houve uma época, evidentemente, em que as duas se encontraram e se conheceram. Quer dizer, a Heleieth conheceu e leu os trabalhos da Daniele, mas em um momento posterior, provavelmente na década de 1990 (Helena Hirata em entrevista à CASTRO e RONCATO, 2016, p. 6 apud MOTTA, 2017, p. 85).

Situado o contexto dos conceitos, suas aproximações e possíveis divergências, sublinhamos a importância do conceito de nó trabalhado por Saffioti como parte de seu trabalho de decodificação da realidade brasileira. O nó, nesse sentido, opera como instrumento analítico para a investigação profunda da autora sobre a formação social brasileira. No processo de amadurecimento intelectual, Saffioti aperfeiçoa “a ideia de modo a não hierarquizar fatores de sexo, raça e classe e desenvolver a ideia do nó entre classe, raça/etnia, gênero”. O nó das contradições sociais advém do estudo social da realidade brasileira “com a perspectiva de não separação entre as noções de exploração/dominação” (MOTTA, p. 85).

Enfatizamos que metodologia sem teoria e sem vertente não possui nitidez de interpretação política e nem direciona, mesmo que seja em noções, onde e como o movimento

deve caminhar. O feminismo marxista, nesse sentido, tem engajado com a interseccionalidade e consubstancialidade, trazendo a análise de todas estruturas (gênero, raça e classe) do ponto de vista do materialismo histórico e dialético. O materialismo histórico-dialético qualifica a interpretação desde um ponto de vista de classe-raça-gênero. Ressalta, portanto, as determinações não deterministas de caráter econômico em cada uma dessas estruturas. O feminismo marxista não compreende uma visão de mundo que comporte a interpretação da totalidade como um jogo de sistemas autônomos que simplesmente se interagem. As categorias sociais, cada uma delas, são “totalidades parciais” (SAFFIOTI, 2013) que compõem a estrutura da unidade do sistema capitalista.

A interseccionalidade em si pode engajar com diferentes vertentes que não possuem esta visão de mundo e de ser humano do marxismo. Quer dizer, a interseccionalidade quando se vincula à visão de mundo liberal, mesmo que exponha a relação das estruturas de gênero, raça e classe em conjunto pode concluir dessa interação uma análise que aceite os mitos individualizantes de mobilidade econômica e/ou mitos individualizantes de empoderamento individual.

A vertente que contém uma *concepção de mundo* é importante porque vislumbra a explicação de como cada um dos feminismos enxergam o fim do sistema de opressão e exploração. Para concluir, a vertente é defendida por Fernandes (2019) não como usualmente entendemos, nos termos de uma “corrente” ou “linha de pensamento” que se difere de outras meramente. Para a pesquisadora, é mais que isso, ou seja, ela impõe não apenas diferenças, mas questões inconciliáveis e incompatíveis entre si. Isto é, evidencia uma relação excludente entre vertentes. Distinto das epistemologias que, podem ser complementares e até confrontarem umas com as outras, porém, nunca numa relação de exclusão e incompatibilidade categórica. Não se coloca um juízo de valor na relação do que é melhor ou pior, ou qual está abaixo ou acima das explicações, tanto vertente quanto epistemologia e metodologia são classificações importantes. O grande receio desta análise é que ela seja tomada de forma compartimentada e é esta uma preocupação correspondente tanto da autora quanto deste trabalho. Os enquadres e classificações sempre incorrem neste risco, mas a grande contribuição é a reflexão acerca da forma pela qual os feminismos interagem, como se localizam e fundamentalmente, quais são as concepções que balizam sua forma de pensar e agir enquanto movimento teórico e político.

Não adentraremos as especificidades de cada uma das vertentes, por não se tratar dos objetivos do trabalho. O que se mostra essencial é uma breve apresentação do feminismo liberal e, na sequência do feminismo marxista. Isso porque trata-se de vertentes conflitantes, quer dizer, mais que isso, são vertentes antagônicas. Tem-se o objetivo de superação de um

feminismo restrito, para poucas; o que se almeja é a realização de um feminismo que seja para todas.

O feminismo liberal<sup>28</sup> como vertente informa na sua concepção de sociedade que não é um feminismo anticapitalista. Ao contrário, identifica os problemas da desigualdade entre homens e mulheres, mas sua solução política para isso ocorre dentro das instituições capitalistas de maneira a equalizar alguns direitos (a legalização do aborto não é um deles), e, principalmente, pela livre iniciativa individual. A noção de liberdade é baseada na liberdade de mercado, desse modo, liberal advém do liberalismo econômico. Nas palavras de Saffioti (1987), o *liberalismo* se expressa por:

Sistema de ideias que, embora já não corresponda às novas formas assumidas pelo capitalismo, prevalece como a ideologia das democracias liberal-burguesas, posto que permite legitimar o êxito econômico-político de alguns e seu corolário necessário, ou seja, o fracasso de muitos. (SAFFIOTI, 1987, p. 106)

O problema da solução que este feminismo tem a oferecer é que apenas um número restrito de mulheres possa escalar a hierarquia corporativa, deixando a grande maioria para trás (ARRUZZA et al., 2019). A emancipação da mulher está atrelada a sua emancipação financeira. “Por definição, as principais beneficiárias são aquelas que já contam com consideráveis vantagens sociais, culturais e econômicas” (ARRUZZA et al., 2019, p. 38).

Como não parte da realidade material e histórica da categoria mulher, categoria atravessada por contradições - heterogênea em classe social, raça, etnia e sexualidade, o ideal de liberdade é um ideal meritocrata e excludente. A primeira grande geração de feministas no final do século 19 até a década de 1930, na *Primeira Onda*, popularizou o movimento das *sufragistas*, que lutou pelo direito ao voto feminino. O movimento teve início na Inglaterra, posteriormente se espalhou pelo mundo. “Tal fase foi organizada por mulheres das classes médias e altas e, frequentemente, por filhas de políticos ou intelectuais” (MATOS, 2010, p.68). Quando o feminismo é insensível à classe, à etnia e à raça ele se vincula ao “elitismo e ao individualismo” (ARRUZZA et al., 2019, p.38).

De acordo com Saffioti (1987), os princípios de igualdade no liberalismo, bradados durante a Revolução Francesa de 1789 sob o lema de *liberdade, igualdade e fraternidade* – não ultrapassaram a esfera formal, “exibidos enquanto conquistas da democracia” (p.106). A classe

---

<sup>28</sup>O primeiro livro liberal dedicado aos direitos da mulher é da inglesa Mary Wollstonecraft (1792) intitulado *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*. No século 19, expoente da causa liberal foi o livro *Sujeição feminina* (1869) de John Stuart Mill, casado com a defensora dos direitos da mulher Harriet Taylor. No Século 20, nos EUA, o livro de Betty Friedan *A mística feminina* (1963). No Brasil, Bertha Lutz liderou o movimento de direito ao voto da mulher (1919 a 1932) e possui o livro *13 princípios básicos* (Sugestão ao anteprojeto da Constituição), 1933. (SAFFIOTI, 1987)

dominante cria as leis sob as quais as classes dominadas devem seguir, e ela mesma (classe dominante) não se obriga a seguir tais leis. O feminismo liberal chega a ser defensável apenas parcialmente no que tange à esfera dos direitos sociais, mas não deve ser considerado enquanto horizonte último da luta por igualdade *de fato*.

No início do capítulo anterior, tratamos da relevância histórica do feminismo. Buscamos evidenciar a potência do movimento feminista quando este se articula com a militância de esquerda e socialista indicando, precisamente, que, quando a esquerda reflui o resultado é a ascensão da barbárie. O contrário é verdadeiro: quando a esquerda se fortalece, todos os movimentos sociais e políticos se beneficiam disso. Assim como os encontros entre feminismo e socialismo foram frutíferos, os desencontros, ao inverso, foram desastrosos.

Os movimentos conhecidos hoje como *movimentos identitários* (o próprio feminismo, movimento negro e LGBT) foram historicamente secundarizados, mesmo dentro dos sindicatos e das organizações políticas da esquerda marxista, hierarquizando as lutas na seguinte ordem: primeiro revoluciona-se o capitalismo depois modificam-se as relações opressoras entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre heterossexuais e homossexuais. Nesse sentido, a compreensão de Rosa<sup>29</sup> Luxemburgo (1900), que se contrapõe a essas hierarquias, se mostra bem-vinda: revolução social e reformas sociais. As reformas sociais estão incluídas como lutas parciais na luta revolucionária; a segunda, como estratégia última, sem alimentar ilusões com o capitalismo. Os movimentos que pautam identidade geralmente demandam igualdade social, representatividade, visibilidade e reconhecimento.

O termo identitário pode abarcar desde grupos com lutas engajadas contra as estruturas de poder, mas pode significar também grupos cooptados pelo capitalismo representantes da política liberal, que, no limite, incentivam o empoderamento individual ao invés do coletivo. Possibilitam a representatividade simbólica, mas não possuem como perspectiva a representatividade substantiva real, porque a representatividade substantiva exige transformações na realidade universal (FERNANDES, 2019). Nesse sentido, o capitalismo é a estrutura que desde sua origem se aproveita das heterogeneidades da classe para explorar a uns mais do que outros.

Quando se perde a perspectiva de classe, esses movimentos tornam-se lutas por causas isoladas e não por uma classe, por uma categoria social. “Lutar por uma causa é suficiente diante do quadro da sociedade de classes?” (LOVATTO, 2019) O *identitarismo* é exemplo de como a pauta da identidade se torna um meio e um fim. Uma política de identidade que mais

---

<sup>29</sup>Ler mais em: *Reforma ou Revolução?* (LUXEMBURGO, 1900).

reforça o ressentimento e o sofrimento de seus membros como fator de pertencimento do que a construção e o combate dos comportamentos opressores e estruturas opressoras (FERNANDES, 2019). A crítica do marxismo ao identitarismo ou política de identidade, explicita as insuficiências que deslocam a luta coletiva para a luta individual e, por sua vez, mascaram as contradições. O identitarismo promove a incorporação dos indivíduos pelo capitalismo criando a ilusão de que o sistema vigente pode negociar as liberdades requeridas conforme o *script* individualizante. Reforça-se a lógica: se um membro do grupo, apesar das opressões vividas, conseguiu atingir novos patamares dentro da estrutura do capital, por que outros não conseguiriam? São nesses discursos que a meritocracia é apreciada. O horizonte de luta dos movimentos que pautam políticas de identidade se define pela maior adesão à disputa entre os indivíduos dentro do capitalismo? O objetivo último da luta política anti-opressão não deve se perder nas armadilhas liberais, como a criação de oportunidades para que os negros disputem o capitalismo com os brancos e as mulheres disputem o capitalismo com os homens (FERNANDES, 2019). “Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres” (ARRUZZA et al, p. 37, 2019)

A igualdade deve se pautar a partir da raiz econômica e social. De toda maneira, não se pode confundir esta crítica com o posicionamento contrário às ações afirmativas, que reformam as políticas públicas no sentido das correções históricas para a desigualdade racial, socioeconômica e de gênero (cotas e direitos civis, por exemplo). Lutas por dignidade e inclusão são absolutamente necessárias, mas, é preciso compreender que são insuficientes dentro do sistema que as gera – o capitalismo. O que é de grande relevância para este capítulo é o seguinte balanço histórico em forma de questionamento, nas palavras de Sabrina Fernandes (2019, n/p): *“a esquerda-marxista substituiu as pautas de classes por pautas identitárias ou se encontra isolada por não ter construído as pontes necessárias entre as demandas da classe e as suas dimensões de gênero, raça, etnia e sexualidade?”*

Esta reflexão proposta pela autora reabre a discussão em que parte do marxismo recusou a acolhida das pautas anti-opressão, entendendo que esta abertura poderia enfraquecer a luta e desviar a atenção da centralidade da classe. Estamos de acordo com a análise desta socióloga sobre a seguinte assertiva: o que enfraquece e fragmenta a classe não é a assimilação das pautas de combate às opressões em geral pelo marxismo, mas a própria opressão. Não as incorporar organicamente à luta da classe foi e ainda é uma barreira histórica que necessitamos romper. A incoerência no marxismo está em se colocar contra um tipo de opressão-exploração e

normalizar as outras. A autora conclui seu pensamento se indagando como seria se o marxismo tivesse tratado a causa judia durante a segunda guerra mundial como um mero movimento identitário? Sabe-se da importância do papel da URSS para a derrota do exército nazista alemão que marchava rumo a conquista da Europa oriental.

### 1.3.1. *Feminismo marxista*

Sem deixar de fazer críticas severas ao marxismo e ao feminismo, Saffioti incorpora com competência a necessária postura da realização de uma teoria crítica sim; com autocrítica (1995). Isto é, uma ponderação sem isenções a autores e a teorias, mas que, ao mesmo tempo não rompe nem com a tradição marxista, nem com a feminista.

A questão da mulher é um complexo problema social estudado dentro da tradição marxista, no entanto, estudado apenas como protótipo da questão da opressão da mulher nas obras clássicas, salientada nos textos engelianos e marxianos. Na parte I do livro *A mulher na sociedade de classes* são abordados os níveis de consciência do problema da mulher por Saffioti que organiza essa discussão explanando a questão da mulher na perspectiva socialista. Para iniciar, coloca que o “problema da mulher apresenta-se como uma constante do pensamento socialista” (p. 113), desde o socialismo utópico e, posteriormente, no socialismo científico. A solução para o problema da mulher na perspectiva do socialismo científico está na destruição do regime capitalista e passagem para a sociedade socialista. Marx, em artigos da Gazeta Renana e no volume I d’O Capital exprime algumas ideias sobre o casamento, a situação da mulher e a nova forma familiar que o capitalismo instauraria a partir das relações de produção.

Em rejeição ao ponto de vista hegeliano de que o casamento é indissolúvel, Marx opõe o casamento como *fato social*, portanto, nada comporta de indissolúvel. Sobre as relações sexuais de prostituição, Marx critica as formas de objetificação das mulheres como objeto do desejo do homem, dessa forma, como mercadorias.

Reificando-se a mulher, reifica-se também o homem, pois quem se satisfaz com um objeto, quem não tem necessidade de entrar em relação com outro ser humano, perdeu toda a sua humanidade. A verdadeira libertação da mulher é encarada por ele [Marx], portanto, como o processo geral de humanização de todo o gênero humano. É por isso que o tipo de relação entre os sexos se lhe afigura como o índice de desenvolvimento da humanidade do homem. (SAFFIOTI, 2013, p. 116)

O importante desta ideia é que o processo de reificação da mulher denuncia o próprio processo de alienação do homem, isto é, da relação entre seres humanos. Isto encerra a discussão de que a objetificação da mulher, a superexploração da mulher é um problema somente da mulher. A opressão sobre a mulher é um problema da humanidade. É preciso ter o

devido cuidado e sensibilidade para admitir que quem sofre diretamente essa violência na pele são os sujeitos fundamentais dessa luta: em reconhecimento da violência sofrida e protagonismo político. Nos referimos, portanto, à importância da auto-organização das mulheres. Apesar de Marx não ter realizado uma análise minuciosa da situação da mulher, os escritos onde o tema aparece indicam que ele vislumbrava a complexidade da questão.

Há que se reconhecer as importantes reflexões sobre o tema no texto de Engels (2017) “A Origem da Família, da propriedade privada e do estado”. Nesta obra, Engels se empenha em analisar a economia doméstica em organizações sociais pré-capitalistas desde a pré-história até a civilização moderna, tendo como parâmetro o surgimento histórico da família monogâmica burguesa. Engels (2017) coloca nos seguintes termos:

Segundo a concepção materialista, o fator determinante, em última instância, na história é a produção e a reprodução da vida imediata que, no entanto, se apresentam sob duas formas. De um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. De outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país está condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado, pelo grau de desenvolvimento do trabalho e, de outro, pela família. (p.10)

Engels está preocupado em relacionar a origem histórica da família burguesa com o Estado, sendo a propriedade privada a grande mediadora desta forma de organização civilizatória nascente. Se caracteriza pela solidez “dos laços conjugais”, protagonizados pelo binômio homem-mulher. A origem da família monogâmica se associa ao advento do capitalismo na exigência reprodutiva da espécie enquanto mão de obra para o desenvolvimento do trabalho e para legitimar os herdeiros que se apossarão dos bens paternos. A família é, pois, a unidade econômica da sociedade. E a monogamia é entendida por Engels não em seu sentido etimológico, mas em seu sentido histórico, ou seja, como célula do Estado burguês. Ainda, Engels expõe a relação de dominação do homem na estrutura familiar.

Assim, pois, nos casos em que a família monogâmica reflete fielmente sua origem histórica e manifesta com clareza o conflito entre o homem e a mulher, originado pela dominação exclusiva do homem, temos um quadro em miniatura das mesmas oposições e contradições em que se move a sociedade, dividida em classes desde os primórdios da civilização, sem poder resolvê-los nem superá-los. (ENGELS, 2017, p. 91-92)

Justifica-se porque tomamos as ideias de Engels como prototípicas da análise histórico-dialética da condição da mulher, pois, a primeira relação de opressão existente na sociedade identificada pelo autor é a opressão do homem sobre a mulher. “Na família, o homem é o burguês e a mulher é o proletário” (p. 98). Maria Lygia de Moraes comenta sobre a importância dessa obra para o movimento feminista como um todo.

Em A origem da família, da propriedade privada e do Estado a condição social da mulher ganha um relevo especial pois a instauração da propriedade privada e a

subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes. Nesse sentido, o marxismo abriu as portas para o tema da "opressão específica", que seria retomado e retrabalhado pelas feministas marxistas dos anos 1960-70. (MORAES, 2000, p. 89)

O prevalente no marxismo é a ênfase na historicidade das instituições humanas. O destaque que Engels dá à família como fenômeno social na qual a divisão social do trabalho é ao mesmo tempo uma divisão sexual entre as funções de homens e mulheres não é qualquer constatação. A referida investigação atinge diretamente o pensamento corrente que trata a família como uma entidade “supra-histórica”. Ou seja, uma instituição sempre idêntica, na qual as leis naturais dos sexos atribuem as divisões das funções e papéis masculinos e femininos. Como o marxismo é responsável pela captura da historicidade dos fenômenos sociais, as teorias que se desdobram dessa ideia entenderão os processos sociais como transformadores do *homo sapiens* em ser humano e da fêmea da espécie em mulher. Nesse sentido, a autora considera que o trabalho de Engels fundamentou, em certa medida, feministas de esquerda na Europa na construção de uma “teoria da opressão” (MORAES, 2000, p. 89).

Tratando o casamento como instituição, Engels problematiza o contrato sexual na medida da análise do amor moderno. “Se a monogamia foi, no entanto, de todas as formas conhecidas de família, a única em que se pôde desenvolver o amor sexual moderno, isso não significa, de modo algum, que ele se tenha desenvolvido de maneira exclusiva ou ainda predominantemente, sob a forma de amor mútuo dos cônjuges. A própria natureza da monogamia, solidamente baseada na supremacia do homem, exclui essa possibilidade.” (ENGELS, 2017, p.94). Relacionando com a propriedade privada, expressa o matrimônio como condicionado pela posição social dos “contratantes”, isto é, pela ideia de conveniência. A conveniência do matrimônio, frequentemente se converte em prostituição, habitualmente sendo sofrida pela mulher. “Esta só se diferencia da prostituta habitual pelo fato de que não aluga seu corpo por hora, como uma assalariada, mas sim porque o vende de uma vez, para sempre, como uma escrava.” (p. 95).

Recuperamos de Engels a crítica ao contrato sexual. No casamento assume-se a existência um contrato livre entre ambas as partes. Admitindo-se, portanto, os mesmos direitos e deveres de um perante o outro. Em paralelo, supomos o mesmo sobre o contrato de trabalho entre patrão e empregado, admitindo-se que seja um contrato livremente firmado entre essas partes. À lei cabe a defesa da ideia de que enquanto houver contrato há a suposição de que as duas partes desfrutem de direitos iguais. À lei não interessa o poder que a desigualdade de situação de classe desempenha sobre uma das partes, nem mesmo a pressão desse poder investido. (ENGELS, 2017). “A lei e o jurista não se preocupam com o que se passa por trás



dos bastidores jurídicos, em que corre a vida real, nem como se tenha chegado a esse consentimento de livre vontade” (Id., 2017, p. 97). Recuperamos de Engels, também, a ideia de que a “administração do lar” é um serviço privado que compete às mulheres e “a família individual moderna está baseada na escravidão doméstica, transparente ou dissimulada, da mulher” (p. 98). A ética socialista defendida por Engels põe fim à privatização da educação das crianças, que, em seu entender, deveria ser uma questão pública. E defende, também, a liberdade sexual da mulher, uma vez que a monogamia, na prática, é monogamia apenas para as mulheres.

O que Engels defende nesta obra é a ideia de que o casamento burguês depende inteiramente das condições econômicas e, portanto, para combatê-las basta eliminar a estrutura econômica que o produz. Para ele a monogamia deriva da propriedade privada. “Quando se superar a sociedade capitalista, desaparecerá da monogamia todos os caracteres que lhe foram impressos pelas relações de propriedade a que se deve sua origem. Esses caracteres: supremacia do homem e indissolubilidade do matrimônio” (ENGELS, p. 107). Acerca do direito de sucessão do herdeiro, da paternidade incontestável, a análise de Engels que correlaciona monogamia e propriedade privada adquire certo sentido. Porém, e é nisto que Saffioti adverte – “seria simplificar demais a realidade asseverar que a propriedade privada constitui a fonte exclusiva da inferiorização da mulher na sociedade. Por outro lado, parece ainda mais discutível que as relações entre o homem e a mulher sejam da mesma natureza que as relações entre as classes sociais” (p.121). Se a análise de Engels fosse verdadeira, o fim da sociedade de classes capitalista automatizaria o fim da dominação e exploração sobre as mulheres. Não é este o dado que temos das sociedades socialistas do século passado, por mais méritos que elas tenham, não foram capacidades de atingir o status da igualdade social entre homens e mulheres.

As classes sociais são “totalidades parciais”, assim como são as categorias de sexo. Saffioti explica que “existem formas de domínio que não derivam diretamente da propriedade privada” e aí está a amplitude deste conceito. Quer dizer que mesmo em sociedades onde alterou-se a relação de propriedade, da privada para a coletiva, as formas de dominação mais tradicionais continuaram existindo. E, mesmo quando a mulher esteve mais ativa economicamente no mercado de trabalho, o que é análogo ao que ocorre em nossos dias, mesmo assim, a direção de sua emancipação econômica não foi suficiente para “libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente.” (2013, p.128). Longe de negar a importância da emancipação econômica das mulheres, o problema consiste em mostrar que a emancipação econômica é parte da solução e não a solução completa.

Muito acusam Saffioti, como comentou Méndez (2008), pela obra *Mulher na sociedade de classes...*, que esta seria uma análise economicista, ou seja, estudo do fenômeno que tudo advém da economia, não como determinante – o que ela é, mas como determinista. Todavia, quem está na mira de Saffioti pelo caráter economicista de suas reflexões é o próprio Engels. A análise da autora tanto não é economicista que ela critica o quanto os autores se iludiram quando dessa forma o fizeram. E, além disso, procura demonstrar que a sociedade comporta categorias específicas, que se relacionam com a classe social e vice-versa, e que, por existirem e se relacionarem complexificam demasiadamente a questão da mulher na sociedade competitiva. “Até o presente, a história não mostrou a possibilidade concreta de se promover uma ruptura simultânea de todas as estruturas parciais da sociedade. O desenvolvimento do capitalismo, assim como do socialismo, mostra que certos padrões culturais forjados em outras estruturas persistem na nova (...)”. (SAFFIOTI, 2013, p. 130).

Ao tornar o papel reprodutivo da mulher um substituto de seu papel produtivo, a sociedade potencia a determinação de sexo, distanciando, na esfera social, a mulher do homem. Eis por que a liberdade feminina está estreitamente ligada à possibilidade de a mulher aceitar ou rejeitar livremente a maternidade. (p.135)

Estes entraves ao desenvolvimento da personalidade feminina só podem encontrar solução na abolição da propriedade privada e na substituição da economia doméstica individual pela economia doméstica socializada. Entretanto, Lênin sempre soube que transformar hábitos de há muito arraigados não é tarefa simples; mas considerou que, com a criação do Dia Internacional das Mulheres, “o gelo foi quebrado”, e o processo de libertação feminina impulsionado. (p. 137)

Na perspectiva de Saffioti (2013), que, para nós traduz a perspectiva *feminista marxista*, o fundamental para a questão da emancipação da mulher envolve, além da luta contra a superexploração da força de trabalho feminino na esfera produtiva, também a redefinição dos papéis sexuais na esfera reprodutiva, isto é, “a necessidade de se repartirem equitativamente os serviços do lar” (p. 138). Conclui, em avaliação, que a “experiência soviética demonstra que, se a libertação da mulher e sua consequente integração plena na sociedade não se realizou completamente sob o regime socialista, foi neste regime que ela atingiu seu maior grau” (p.139). Para citar alguns exemplos foi neste regime que a paridade entre homens e mulheres na estrutura econômica se aproximou expressivamente; as mulheres representavam 54% das pessoas com ensino superior, superior incompleto ou secundário especializado. Esses dados são expostos por Saffioti extraídos de *La femme et l'enfant em URSS* (SAFFIOTI, 2013, p. 139).

É importante reter que o feminismo marxista extrapola a dimensão da classe social, porque engaja com outras contradições sociais. As relações sociais são “envoltas por conflitos, exploração e lutas entre grupos e classes antagônicas” (CISNE, 2018, p. 212).

O entendimento dessa sociedade exige compreender que as classes sociais não são meras abstrações, mas sim relações sociais que envolvem antagonismos inscritos em uma materialidade de corpos reais, que possuem sexo/sexualidade, raça/etnia. (id., 2018, p. 213)

Significa que o feminismo marxista é importante não apenas naquilo que interfere diretamente na luta entre trabalhadores e burgueses. Pois, ele [feminismo marxista] articula simultaneamente demais conflitos sociais de outras ordens. Tão importantes quanto os conflitos propriamente de classe. Oras, sexualidade-raça-etnia-gênero são subdivisões que compõem a classe trabalhadora. Uma teoria que é capaz de captar as desigualdades da classe e consegue trabalhá-las com seriedade em seu interior, possui em mãos uma estratégia para facilitar o combate das opressões inerentes a classe. Desse modo, tem como consequência fortalecer esta classe. É falsa a oposição entre centralidade da classe ou centralidade da questão de gênero-raça. É preciso combater a ideia presente em setores da esquerda de que a luta feminista desvirtua o caminho da luta de classes (CISNE, 2018).

Por precisar uma teoria da opressão com base no materialismo histórico e dialético, o feminismo marxista olha para a questão da mulher de forma a tornar tão importante quanto a questão da classe a questão do gênero. Não é o fato, isoladamente, de o feminismo marxista abrigar a questão da classe que faz dele um feminismo que “merece ser ouvido” pelos marxistas. Não são as categorias tomadas em separado que fazem dele um pensamento válido. Mas, por colocar numa relação de equivalente importância essa dupla dimensão da vida material que nos afeta profundamente, se tomamos como horizonte a superação de um projeto de sociedade livre da alienação, que promova a emancipação e o pleno desenvolvimento das pessoas, capaz de eliminar todas as formas de exploração, dominação e opressão. Nesse sentido é a própria reformulação daquilo que acreditávamos ser a totalidade material quando nos referíamos à classe como categoria universal.

Todas as mulheres, pela condição de mulher, estão sujeitas a sofrer violência independente da classe social. Independente não significa indiferenciadamente. Coloquemos nos termos de uma relativa independência, por melhor dizer. No entanto, sabemos que mulheres negras e pobres da classe trabalhadora estão mais expostas a certas violências, no cruzamento substancial de certas das categorias sociais que moldam suas vivências no mundo. Todavia, não podemos negar que mulheres burguesas também sofrem violência. Embora mulheres burguesas estejam na condição de explorar as mulheres da classe trabalhadora, a partir da função de

empregada doméstica ou babá, por exemplo. São elas, as mulheres burguesas, as responsáveis pela casa, ainda que seja para contratar e explorar outras mulheres. Há uma lógica na estruturação das relações sociais, com base no patriarcado, que antecede o capitalismo e ao mesmo tempo, incorporado por ele. O patriarcado sobrevive na organização de classes. Não apenas sobrevive como é absolutamente necessário a reprodução do capitalismo.

Todas nós passamos pelo processo de “sexagem” (CISNE, 2018, p. 217), que é a transformação da fêmea da espécie em mulher, processo que tem início antes mesmo do nascer. A sexagem, como ideologia, faz com que mulheres sejam resumidas ao sexo. Simultaneamente nos tornamos coisa e mercadoria para além da nossa força de trabalho. Isso significa, em outras palavras, que não somos mercadoria apenas na venda da nossa força de trabalho, fato que nos iguala aos homens de nossa classe. Existe uma relação de apropriação do corpo feminino. Ao referido processo de sexagem como ideologia, tem-se como consequência a existência das mulheres como sujeitos não apropriados de si mesmos. É um sujeito que tem por definição do seu ser servir a um outro ser, esse sim, considerado sujeito de si mesmo, os homens. Como estudamos no tópico que abre esse capítulo, *Da relevância histórica do marxismo*, especificamente nos apontamentos sobre ideologia na tradição marxista, toda ideologia possui uma base material, assim nos ensinaram Marx, Engels e Lukács. Quais são as bases materiais que determinam a construção dessas ideologias machistas decorrendo no processo de sexagem? Por que foi e é tão importante a reprodução de uma cultura patriarcal que coloca a mulher como coisa e como sujeito subserviente?

Vimos que a divisão sexual do trabalho e a reprodução social são centrais para responder concretamente aos interesses materiais que as motivam. Portanto, nos processos de tomada de consciência, além de as mulheres terem que se reconhecer como trabalhadoras, é necessário que elas se reconheçam enquanto sujeitos apropriados de si, isto é, de seus corpos, de seus desejos, de seu próprio tempo. Pois, o tempo da mulher na sociedade capitalista-patriarcal tende a ser o tempo do outro, o tempo do cuidado do outro, o tempo roubado e depositado na responsabilidade absoluta pela reprodução social. Por razão justificada em manifestações diversas por vezes são encontrados os seguintes dizeres nos cartazes: “feminismo é a ideia radical de que mulheres são seres humanos”. Esta frase é uma resposta a ideologias como a da sexagem que conferem o lugar do não-sujeito às mulheres, provando o contrário disso.

O que significa se reconhecer como sujeito apropriado de si (CISNE, 2014)? Significa a possibilidade de tomar conhecimento de si como sujeito dotado de capacidade política, de reconhecer desejos que são próprios, da possibilidade de expressar-se e representar-se sem que um outro se interponha e realize essa tarefa pelo indivíduo. Como se pode desenvolver o

complexo processo de consciência de classe, que, por excelência, é a própria emergência do sujeito histórico e político autodeterminante de si, para si e para sua classe, se as mulheres não se reconhecem como donas de seus desejos mais fundamentais? Essa condição é diferente para os homens dentro da cultura patriarcal. Os homens são criados para serem os representantes, para falarem por si mesmos, para serem os principais atuantes na política. No caso das mulheres essa mística internalizada em seus sentidos, significados e ações é um problema a ser superado, sobretudo dentro dos movimentos feministas.

Da mesma forma que o patriarcado serve aos interesses deste sistema, a questão racial também é usufruída pelo capital. A desvalorização do sujeito enquanto categoria social é a mesma desvalorização de sua força de trabalho, justificativas da superexploração. Em tempos em que ressurgem ideologias conservadoras que reafirmam racismo e sexismo os trabalhos bárbaros são reprisados: trabalho infantil, trabalho escravo, superexploração dos trabalhos dos negros e das mulheres.

Neste capítulo se deseja romper com alguns mitos criados dentro da esquerda como um todo de que o feminismo divide a classe. A constatação de heterogenia da classe serve a sua compreensão, desvendando os mecanismos de superexploração do nosso maior inimigo comum – o Capital. Quando assim o fazemos, enfraquecemos não a classe, mas o alvo de destruição da classe, o capitalismo. Quando nos cegamos às dimensões que são estruturais do mundo do trabalho e fora dele, nós não contribuimos na luta pelo combate a esse sistema. Por isso a luta anticapitalismo, nesta acepção, é necessariamente uma luta anti-patriarcal e anti-racista. Aos que resistem a apreender tal significado, na insistência da afirmação da classe como categoria exclusiva, acusando o feminismo por dividir a classe, cabe o questionamento de qual tipo de humanidade se pretende construir por aqueles que dessa forma argumentam. O feminismo questiona todas as estruturas onde se desenvolvem as relações sociais, assumindo que esta é uma estrutura que confere vantagens aos homens. Resistir ao valor do feminismo como reorganizador das relações sociais que conferem vantagens a uns e desvantagens a outros, pode revelar o lugar social ocupado pelo sujeito que não assimila tamanha importância - o lugar da vantagem.

Se se deseja a dignidade, a igualdade e humanização de todos indivíduos como um valor inegociável das sociedades coletivas, não é possível que se aceite a exclusão de alguns desse projeto de vida coletiva, sejam muitos ou poucos. Ainda que algumas bandeiras não estejam diretamente vinculadas à luta de classes, elas não deixam de ser relevantes para esse projeto societário. No processo revolucionário, na construção de uma nova sociedade, o que queremos é uma sociedade sem violência contra as mulheres, sem racismo, sem opressões e explorações.

Superar a propriedade privada é insuficiente para dirimir as demais contradições presentes na sociedade. Há que se articular, na luta pelo fim do capitalismo, a luta pelo fim de todas as opressões. O feminismo marxista é o exercício próprio da revisão de valores existentes e quais ainda precisamos construir nas relações sociais. O que chamamos "questão das mulheres" não é um problema das mulheres, esse é um problema social e político que pertence à humanidade.

#### 1.4. GÊNERO E PATRIARCADO

Daremos relevo ao último livro de Heleieth Saffioti publicado em vida “Gênero, patriarcado e violência” (SAFFIOTI, 2004), relançado em sua segunda edição pela editora *Expressão Popular* em 2015. Nesta ocasião, a autora explica que esta obra é indicada para todos aqueles que possuem interesse, sejam vítimas, agressores ou apenas curiosos - em tomar conhecimento de fenômenos sociais relativamente ocultos, que é o caso da violência contra as mulheres. Fenômeno oculto porque a violência se esconde dentro do “lugar sagrado” que é a família, ou pelo menos considerada como tal. Este livro articula as conceituações de três categorias: gênero, patriarcado e violência, que são caras ao movimento feminista como um todo, categorias que já se manifestaram nos tópicos anteriores deste capítulo, mas, ainda não tomaram espaço para que fossem mais bem explicitadas. Saffioti (2004) justifica que este livro também se destina a estudiosos insatisfeitos com o que aprenderam sobre esses conceitos, com a liberdade para criticá-los, absorvê-los ou rejeitá-los. O objetivo deste tópico é a discussão sobre o conceito de gênero e do conceito de patriarcado formulados neste livro, particularmente naquilo que é desenvolvido no capítulo 4, o último capítulo, intitulado “*Não há revolução sem teoria*”. O capítulo está dividido em seis partes. Compreendemos que a transparência desses conceitos tem implicações diretas no movimento feminista e na teoria feminista, sendo embasamento do pensamento e da ação.

Logo no início do capítulo em questão, a autora faz menção ao termo patriarcado, ainda sem muitas definições precisas. Nesta introdução, inclui Weber para situar a discussão sobre dominação, que é a raiz teórica do termo opressão, porém, o significado assumido se distancia da concepção weberiana. No constructo teórico weberiano a dominação é um conjunto de relações pré-burocráticas, isto é, um poder político independente do Estado, é condição anterior à civilização e formas de regulação a partir do Estado. Apesar do conceito de dominação ser tão importante na obra de Weber, Saffioti examina que o termo patriarcado não é filiado a Weber, principalmente pelo fato de as feministas verificarem que mesmo com a ascensão do Estado burguês os tipos de dominação continuaram existindo. Explica que foram as teóricas do

feminismo radical que engendraram o termo patriarcado. No feminismo radical não se mencionava a exploração que, “na opinião da autora deste livro, constitui uma das faces de um mesmo processo: dominação-exploração ou exploração-domação” (p. 95). Para a autora o conceito de opressão é a congregação da dialética: dominação-exploração. Examinaremos estas questões a seguir.

#### *1.4.1. Patriarcado*

Todas as feministas que formularam ou se valeram do conceito de patriarcado não o utilizaram sob filiação do conceito weberiano de dominação, porque identificaram que este tipo de dominação patriarcal nas sociedades contemporâneas já não se tratava de uma sociedade que estivesse organizada independente do poder do Estado (SAFFIOTI, 2004). Antes de conceituar propriamente o que é patriarcado em sua visão, Saffioti se questiona do porquê não adotar outras expressões para o fenômeno, como dominação masculina, falocracia ou androcentrismo? A razão central é que o conceito de patriarcado agrega todas essas outras expressões. Não apenas a expressão, mas a captura da realidade objetiva dessa dominação masculina. Ou seja, patriarcado estampa de forma cristalina o que é expresso em todos esses termos e ainda traz a força da instituição (SAFFIOTI, 2004). Não acidentalmente o título deste item onde a discussão se desenvolve é “A máquina do patriarcado”. O patriarcado, para ela, se expressa enquanto uma máquina, aquela que opera sem cessar, que funciona mesmo quando é dispensada a presença do patriarca. A figura do patriarca não é a mesma desde Atenas clássica ou Roma antiga se comparada à figura do patriarca nas sociedades urbano-industriais do Ocidente. Além disso, Saffioti constata diferenças no grau do domínio exercido pelos homens em diferentes culturas sem desconsiderar a natureza do fenômeno como rigorosamente a mesma. O regime do qual falamos é o mesmo que fomenta a guerra entre as mulheres seja na competição pelo marido, seja na competição por cargos e funções; enquanto máquina que opera sem cessar, o patriarcado pode ser acionado inclusive e, controversamente, por uma mulher.

O patriarcado contempla um sistema de opressão de homens sobre as mulheres. Patriarcado é um sistema/regime/estrutura que organiza a ordem das categorias de sexo em um sentido ou vetor, qual seja: a supremacia masculina em detrimento do feminino. Esta máquina dispõe de mecanismos de **1. Exploração**: se descreve pela relação de trabalho entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, cuja força de trabalho dos não proprietários está à serviço dos proprietários. Estes (proprietários) regulam salários, carga horária e funções. A exploração do trabalho feminino, como exposto anteriormente em mais de

uma ocasião, é mais acentuada em termos econômicos e não econômicos, como a contratação por cargos e funções menos favorecidas e desvalorizadas. **2. Dominação:** se estabelecem pelas relações de controle e medo. Se expressam pelo controle sobre a sexualidade, a capacidade reprodutiva, a definição de papéis sociais e a integração social sempre subordinada à lógica do grupo dominante masculino. A combinação dialética desses dois mecanismos é que define a opressão da mulher na estrutura social contemporânea.

Como mencionado, mulheres podem ser agentes do patriarcado embora não se beneficiem disso. “(...) imbuídas de ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai.” Há que se investigar as razões próprias de mulheres que acionam a máquina da violência contra a sua própria categoria social, mas, “ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo” (p 102). Os homens, ao contrário, obtêm diversas vantagens do patriarcado, pois, através dele asseguram os meios para a produção diária de suas vidas. Nesse sentido que o patriarcado diz respeito a uma economia doméstica, quer dizer, relações sociais domesticamente organizadas.

No patriarcado as mulheres são objeto de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros e de novas reprodutoras, força de trabalho fora e dentro do lar e, por fim, responsáveis pela satisfação de todas as necessidades fundamentais à vida, necessidades do cuidado diário. O patriarcado não é meramente um “adjetivo de uma ideologia”, mas um sistema próprio de “pensar/sentir/agir” (SAFFIOTI, 2004). A preocupação da autora é de suplantar a lógica dualista que compartimenta o sujeito, separando o corpo da mente, a natureza da cultura, a razão da emoção. Nesse caso, pensar, sentir e agir são facetas autênticas de uma mesma unidade: o ser humano. Sua reflexão acerca dessas dimensões do ser social possui filiação lukácsiana, porque explicita as três esferas ontológicas: a inorgânica, a orgânica e a social. A ontologia tem a complexa tarefa de compreender quais são as leis válidas para explicar o último e mais elaborado modo de existência do ser que é o *ser social*. Para tanto identifica no mundo três modos de existência do ser (ser inorgânico - remete ao mundo mineral e sem vida; ser orgânico - remete à natureza biológica em que há vida e há reprodução da vida; ser social – remete ao ser humano como ser de consciência teleológica forjado na atividade de trabalho). A herança cartesiana na ciência e no cotidiano separou o indissociável: corpo e psique, emoção e razão, ideal e material. “Como, entretanto, restabelecer a unidade do ser humano sem recorrer a uma abordagem ontológica?” (SAFFIOTI, 2004, p. 103).



Saffioti deixa explícito o seu intento em construir uma *ontologia feminista*, registra seus esforços em dois trabalhos “Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero” e “No caminho de um novo paradigma” (1991, 1997) e, tal dedicação aparece também nesses moldes no capítulo aqui trabalhado. Apesar disso, ela mesma avalia a necessidade de se avançar na questão de uma ontologia feminista. Comenta as dificuldades desta realização identificando a “tensão entre a experiência histórica contemporânea das mulheres e sua exclusão dos esquemas de pensamento que permitem a interpretação desta experiência” (p. 104). Para a questão do patriarcado em si é “imprescindível o reforço permanente da dimensão histórica da dominação masculina” (p. 104.). Pelo compreendido a afirmação se justifica pela crítica ao conceito de patriarcado indicando que este supostamente traria a-historicidade. Ao contrário desta simplificação, a historicidade está presente no constructo de patriarcado, segunda ela. O fato de este sistema mesclar dominação e exploração é entendido como expressão de uma realidade nova, diferente das manifestações anteriores de patriarcado.

Apesar de se apresentar como um novo sistema uma vez que funde capitalismo, racismo e patriarcado, é válido lembrar que a base material do patriarcado nunca fora destituída. É importante reter esta ideia pois é recorrente o mito de que as mulheres já alcançaram a igualdade na sociedade contemporânea e que o patriarcado é coisa do passado. Para justificar esta falsidade ideológica são exemplificadas mulheres bem-sucedidas, mulheres que ocupam a posição de presidente, casos ultra individualizantes como “na minha casa é a minha mulher quem manda”. Como afirmou incisivamente Saffioti, a mudança de um sistema para o outro não é uma mudança quantitativa. Significa dizer que qualquer indício, qualquer nível ou grau de incidência de dominação-exploração é suficiente para se afirmar a existência do patriarcado.

Se na Roma antiga o patriarca tinha direito de vida e morte sobre sua mulher, hoje o homicídio é crime capitulado no Código Penal, mas os assassinos gozam de ampla impunidade. Acrescenta-se o tradicional menor acesso das mulheres à educação adequada à obtenção de um posto de trabalho prestigioso e bem remunerado. Este fenômeno marginalizou-as de muitas posições no mercado de trabalho. A exploração chega ao ponto de os salários médios das trabalhadoras brasileiras serem cerca de 64% dos rendimentos médios dos trabalhadores brasileiros, embora, nos dias atuais<sup>30</sup> o grau de escolaridade das primeiras seja bem superior ao dos segundos. A dominação-exploração constitui um único fenômeno, apresentando duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva. Seja para convencê-las a controlar a quantidade de nascimentos e o espaço de tempo entre os filhos, o controle está sempre em mãos masculinas, embora elementos femininos possam intermediar e mesmo implementar estes projetos. (Id., p. 106)

---

<sup>30</sup>Dados de 2001.

É fato que temos, atualmente, mulheres que atingiram postos de poder político e econômico. No entanto, não se trata de uma mudança estrutural, menos ainda que essas conquistas individuais e particulares, signifiquem a destituição do patriarcado. São ilustrações individuais que não transformaram estruturalmente as relações entre homens e mulheres. Ademais, as categorias de sexo na organização patriarcal “enovelado com classes sociais e racismo” (SAFFIOTI, 1996), trazem “em seu bojo, uma contradição de interesses” (p.106-107, 2004).

Isto é, a preservação do *status quo* consulta os interesses dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre homens e mulheres respondem às aspirações femininas. (p. 107)

Para tamanha contradição não há superação possível neste mesmo regime, conclusão que não é nova neste trabalho. Há que se encaminhar a humanidade para uma ordem não-patriarcal de gênero. Segundo a autora, e estamos de acordo com isto, teremos, nesta nova ordem de gênero, de preservar as diferenças eliminando as desigualdades.

É mais adiante no texto que Saffioti analisa a estrutura patriarcal no capitalismo a partir do contrato sexual, já antecipado nesse trabalho quando se discutiu as contribuições de Engels ao tema. No contrato sexual há uma troca, onde mulheres trocam obediência e subserviência por proteção. Se mostra uma troca questionável por não se tratar de uma troca justa. Nos perguntamos acerca do que elas teriam que ser protegidas? Das ameaças de outros homens? Se assim o for, revela-se a ilogicidade da questão: apenas um homem pode proteger sua mulher do perigo que oferece um outro homem. Do ponto de vista legal, e assim verificamos nas análises sobre o *liberalismo*, é conferida a liberdade para ambas as partes que firmam o contrato. Ressaltamos: liberdade formal. Nessa relação contratual a parte que oferece “proteção” dita as formas pelas quais a outra parte cumprirá suas funções. Decodifica-se um par onde insere-se um subordinado e um sujeito propriamente dito: de que maneira isso poderia representar uma relação de liberdade? (SAFFIOTI, 2004).

#### 1.4.2. Gênero

Na sequência do texto adentramos “*As origens do conceito de gênero*” iniciando com a contextualização quanto ao surgimento do constructo de gênero. Ao contrário do que se pensa, não foi uma mulher que cunhou e conceituou o termo gênero e sim um homem – Robert Stoller (1968), psicanalista estadunidense. Ocorreu que o conceito se popularizou anos mais tarde com Gayle Rubin (1975), antropóloga norte-americana. No Brasil, o conceito só chega nos anos

1990, com Joan Scott. Antes disso, esse campo de estudos denominava-se “estudos sobre a mulher”.

Saffioti entende que o conceito nasce da crítica ao essencialismo biológico, porém, a desconsideração do corpo é tão pretensiosa em alguns autores que se corre o risco de cair num essencialismo social. Em artigo “*Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*” publicado anos mais tarde alega:

A título de ilustração, pode-se tomar a afirmação de que o gênero é socialmente construído. Todavia, nem mesmo sobre isto o acordo é tão profundo. O gênero é socialmente construído, desde que se considere o substrato material – O CORPO – sobre o qual a sociedade atua. Uma das razões que me levaram a começar o trabalho de pesquisa sobre a ontogênese do gênero foi exatamente esta, ou seja, o essencialismo social, no qual se caiu, tentando-se combater o essencialismo biológico. Nenhum essencialismo joga luz sobre os achados das ciências. Neste caso específico, não se pode esquecer de que o ser humano constitui uma totalidade una e indivisível, merecendo e devendo ser tratado como tal. (2009, p. 1)

Em sua consideração de aspecto positivo, gênero foi a importante contribuição da ideia de *elaboração social do sexo biológico*. Esta ideia é predominante, na crítica feminista, e é tributária da célebre frase de Beauvoir (1969), repetida e entendida todas as vezes que proferida “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Embora não tenha sido Simone que cunhou o conceito de gênero é válido considerar o germe da ideia de gênero que se faz presente em sua afirmação. Gênero é a representação enquanto imagem social que se tem do feminino e do masculino e versa sobre caráter relacional – para Saffioti “ênfase pleonástica”, entre categorias de sexo. A ideia presente na definição de gênero dado por Rubin (1975, p. 11) como “um sistema de sexo/gênero” que consiste em uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. Adiante assevera “falar em sistema de sexo/gênero, por outro lado, é usar um termo *neutro* que se refere ao domínio em questão e indica que a opressão não é algo inevitável, mas, sim, produto de relações sociais específicas que a organizam. (p. 20, grifos nossos)”

Saffioti elogia o artigo de Rubin pela sofisticação empreendida e buscar dialogar com a autora. Porém, contesta o qualificativo *neutro*, não porque está em desacordo quanto ao significado, mas, para a ocasião não considerou o uso apropriado. Retomaremos mais à frente. Além disto, chama a atenção para que não se incorra em dicotomias entre sexo e gênero, que os situe em campos com fronteiras tão demarcadas ao ponto de camuflar a realidade nessas abstrações teóricas. Dito de outra maneira, o receio é que cativem o sexo como assunto da biologia e/ou natureza e, por seu turno, gênero se mantenha refém dos temas ligados à sociedade e/ou cultura. Este cuidado não é qualquer rigor teórico vazio, mas se expressa pela necessidade

mesma da superação das categorias cartesianas que cindiram o ser humano definitivamente. Na opinião de Saffioti, esta superação tem sido representativa dentro dos contingentes feministas.

Por essa razão, gênero é, então, pensado por ela enquanto unidade sexo-gênero: “não existe sexualidade biológica independente do contexto social” (p.109). A atribuição do conceito de gênero no sentido do par visa a refutação do essencialismo social. A pergunta importante é: “*e o corpo?*” (p.110). Qual a função do corpo?

Há mulheres que, não obstante jamais terem sofrido violência física ou sexual, tiveram suas roupas ou seus objetos de maquiagem ou seus documentos rasgados, cortados, inutilizados. Trata-se de uma violência atroz, uma vez que se trata da destruição da própria identidade destas mulheres. Sua ferida de alma manifesta-se no corpo sob diversas modalidades. Muitas passam mal, chegando a desfalecer. São levadas ao pronto-socorro, saindo de lá com uma receita de calmante. Diagnóstico? Doença dos nervos, quando, a rigor, são as manifestações das feridas da alma. Um profissional psi faria um diagnóstico inteiramente distinto, propondo uma psicoterapia, talvez aliada a remédios, dependendo da situação, na qual certamente se descobririam as razões de seu mal-estar. (p.111.)

O excerto exposto acima trata-se do processo de somatização. É neste processo que as lesões “da alma”, melhor dizendo, feridas psicológicas do indivíduo são entendidas não como uma entidade à parte do corpo. Tanto pertencem ao corpo que manifestam suas dores nesse mesmo corpo. Constata-se na psicologia a difusão radicalizada de concepções ultra *discursivas* e simbólicas. Simbolismo sem correlativo material. Nesse sentido, por ser discurso sem sujeito, é discurso abstrato. É preciso reconectá-lo à materialidade do corpo ao qual pertence, isto é, superar o abstrato pela apreensão do concreto.

Em nosso exame, embora Saffioti anteriormente tenha advertido sobre o uso não apropriado do qualitativo neutro por Rubin naquela ocasião, critica Scott justamente pela razão contrária. O que causou certa confusão. Acusa Joan Scott pelo caráter descritivo em excesso, nesses termos, gênero como substituto do termo mulheres (2004). Oras, parece-nos, portanto, que a qualidade de *neutralidade*, melhor dizendo, *abrangência* (pois não há nada em teoria social que seja neutro) do gênero expressa a sua vantagem; indicando maior extensão ao ponto de comportar diversas formas de organização das relações homem-mulher. O benefício do uso do conceito de gênero está na abertura do vetor da dominação-exploração (p. 112). Significa, pois, que a ordem de gênero na estrutura patriarcal indica dominação-exploração das mulheres pelos homens, mas, não poderia o sentido dessa organização ser diferente, alterando a ordem da organização do gênero? Não é o gênero que expressa o sentido da opressão, das relações de poder, nem mesmo a constatação da desigualdade sexual na sociedade. Quem exprime esse sentido, que é o sentido da opressão de mulheres em dada estrutura, é o conceito de patriarcado. A ideia a ser preservada deste item é a possibilidade de o poder ser construído em duas diferentes direções: para a igualdade de gênero e para a desigualdade de gênero. O valor deste

texto está na demonstração do quanto o conceito de gênero aparece de diferentes formas na tradição feminista e nos estudos sobre a mulher. Saffioti (2004) é testemunha da dificuldade encontrada em “dimensionar a sua importância, assim como sua capacidade para articular relações de poder” (p.113).

Segundo os critérios adotados para apresentação da tipologia do feminismo de acordo com Sabrina Fernandes o *feminismo materialista*<sup>31</sup> de Cristine Delphy (1984) não se constitui apropriadamente como vertente ou epistemologia. Delphy afirma que não sabemos com o quê os valores, os traços de personalidade individual ou a cultura de uma sociedade não-hierárquica se pareceriam, e temos grande dificuldade de imaginar isso. Arremata: “Talvez só seremos capazes de pensar sobre o gênero no dia em que pudermos imaginar um não-gênero” (p.9). Outras teóricas sustentam a ideia de um “não-gênero”, como a feminista radical Shulamith Firestone (1976) no trabalho *A Dialética dos Sexos*. Afirma que “assim como o objetivo final da revolução socialista seria não somente a eliminação do privilégio de classe econômica, mas a distinção da classe econômica em si mesma, assim também o objetivo final da revolução feminista deve ser não somente a eliminação do privilégio masculino, mas a distinção de sexo em si mesma: diferenças genitais entre seres humanos não mais importariam culturalmente.” (n/p)

Parecem-nos imprecisas as duas afirmações anteriores. A primeira, na qual a impossibilidade de se imaginar uma sociedade igualitária é obstaculizada pela ideia de gênero. E, oferece-se como solução a eliminação das categorias sexuais (ao menos a ideia de) para se vislumbrar a imagem de um mundo sem opressões. Na segunda, o que se mistura é o alvo da crítica e, em última instância, da ação política. Não são os sujeitos políticos, enquanto categoria, que visamos destituir, mas o sistema de exploração-dominação que são gerados a partir deles. É preciso, além disso, distinguir as especificidades da luta pelo fim da luta de classes e da luta pelo fim das desigualdades entre os gêneros. Não são as diferenças físico-anatômicas que uma teoria da opressão ataca centralmente, mas, as desigualdades erguidas, superestruturadas no processo social de simbolização dessas diferenças. De outra forma, o problema não é a diversidade atestada na diferença, inclusive se pretende o direito à diversidade humana, mas o imbróglio está na diversidade transformada em desigualdade social.

Não é o gênero que contém a opressão, como já defendido. Gênero trata da transformação do corpo cru em corpo sexualizado e socializado. Os conteúdos da socialização

---

<sup>31</sup>Saber mais em Arruzza, C., 2017 “Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos”. Disponível em: <https://tinyurl.com/u6eg6gm>

e sexualização deste corpo dizem respeito à cultura e organização social que se pretende analisar. É confusa a solução dada pelas autoras agora em questão, qual seja, a destruição do gênero. Não é a destruição das categorias sociais de sexo/gênero em si que viabilizariam a imagem de um mundo sem hierarquias; identificando, inclusive, tamanha dificuldade nesse empreendimento, já que de povo para povo e de século para século, sempre foram assinaladas representações sobre o feminino e o masculino. O que é cabível de questionamento são os conteúdos das representações forjadas nas relações sociais, mas, repetimos, não as categorias sociais de sexo em si.

Pelas razões apresentadas se torna uma tarefa árdua conceituar gênero, principalmente, por este conceito ser trocado por outros em certas discussões, como sinônimo de poder, patriarcado, e até mesmo ideologia. É evidente que são conceitos em relação articuladora, ainda mais para entender a realidade compósita dessa fusão e dinamismo. Todavia, há que se desenlaçar esses novelos, por vezes, a fim de capturá-los. Na postura do marxismo feminista a luta é pelo fim do patriarcado, porque é neste que está descrita uma *situação* específica das relações de gênero, que confirmam o controle dos homens em relação às mulheres, controle este que perpassa todas as esferas da convivência social. O poder refere-se à dinâmica entre homens e mulheres na estrutura social patriarcal, onde estes grupos não são vistos apenas como diferentes, mas como *desiguais*. A *qualidade* de desigualdade configura a relação de poder, onde este é exercido mesmo contra a vontade dos subordinados (SAFFIOTI, 2004). Resumidamente, poder reporta-se à relação desigual de gênero entre opressor-oprimido (homem-mulher) dentro de uma estrutura patriarcal. A ideologia (*sexismo*) atua como mecanismo de autorização ao dominador para discriminar categorias sociais, ou seja, o portador do preconceito (fenômeno social e não individual) encontra-se investido de poder, habilitado pela sociedade patriarcal para marginalizar grupos do convívio social comum (Id., Ibid.). A ideologia de gênero constitui um elemento de reificação, alienação e coisificação, dispondo de diversas tecnologias e da violência (*ideologia que se materializa, corporifica-se* (2004)), em última instância, para a manutenção do *status quo*.

Acerca das relações de poder é preciso discutir algumas máximas enfrentadas sobre este tema. Somente recorrendo à dialética galgamos entendimento de que o poder pode “ser democraticamente partilhado, gerando liberdade, como também exercido discricionariamente, criando desigualdade” (p. 113). Insistimos, não é o poder em si o mal da desigualdade, mas como ele incide nas relações sociais. Nas relações de gênero verificamos “uma privilegiada instância de articulação das relações de poder” (Ibid.). O que se deseja superar nesta trama de interações é a superação da integração subordinada para a integração por meio da igualdade.

Na ordem patriarcal de gênero, o poder é conferido aos homens para controlarem a integração social de mulheres de forma subordinada a eles.

Poder, segundo Martin-Baró (1989), significa a posse diferencial de recursos (seja esse recurso material ou imaterial). Um sujeito/grupo pode ser possuidor de dinheiro ou mesmo de conhecimento. Empoderar-se é sinônimo de possuir alternativas de ação, quanto mais alternativas concretas, mais poder concreto é conferido. Neste regime patriarcal, as mulheres possuem menos alternativas concretas. No entanto, não é o mesmo que dizer que as mulheres não têm poder algum. A situação de violência descreve essa relação de destituição máxima de um oprimido. O máximo desta destituição, no entanto, não encerra o oprimido como um não-sujeito. Este é um mérito das percepções de Saffioti. Mesmo em relações de opressão extrema o par permanece como binômio de dois sujeitos ativos. Um, com poder conferido, outro com menor grau de poder conferido.

Deste ângulo, as mulheres, destituídas ao limite extremo das posses de recursos nesta sociedade e, em muitas circunstâncias agentes que ativam a máquina do patriarcado, não compactuamos com a ideia de que são elas cúmplices desse sistema. Para que assim o fosse, necessitariam estar no *mesmo patamar* de poder que os homens. Consentimento, portanto, só existe se as partes desfrutam do mesmo poder. O que fazem as mulheres, por muitas vezes em diversas circunstâncias, é ceder. Ceder a uma ameaça não é consentir senão render-se em certos contextos como prova de não possuir alternativas concretas (SAFFIOTI, 2004).

Adiante no texto, Saffioti conclui algumas ideias, quais sejam: 1. **Gênero** é um conceito muito mais vasto que patriarcado, por essa razão 2. **Patriarcado** descreve uma situação específica das relações de gênero. Por assim dizer, patriarcado perde em extensão conceitual, mas ganha muito em precisão teórica. Indica que a recusa do conceito de patriarcado torna invisível os mecanismos de exploração-dominação.

Quando relaciona gênero e ideologia, afirma que tanto o sexismo quanto o racismo não são apenas preconceitos: considerando relações de poder, são autorizações para agir de acordo com o que diz o preconceito. Ideologia, então, é a homologação conferida ao grupo dominante para discriminar demais categorias sociais oprimidas. Tais preconceitos possuem códigos nas subestruturas do *nó*. O conceito de *nó* das contradições (1985), por ela formulado, é o ordenamento das relações sociais, compostas por gênero, raça e classe. Não se tratando de somar raça + gênero + classe, mas de perceber a realidade como constituída por esses entrelaçamentos.

[...] formado por estas três contradições (gênero, raça/etnia e classe), apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta

dessa fusão [...]. Não se trata de um nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes. (SAFFIOTI, 2004, p. 115, 133)

Alguns dos signos nessa estrutura compósita, são signos de poder nas relações sociais. Alguns são válidos apenas em algumas das subestruturas do nó, não sendo válido para outras. O exemplo dado pela autora é o seguinte: falar com voz grave remete a um símbolo de masculinidade, portanto um símbolo de poder. Porém, este signo terá efeito explícito se um homem levantar a voz para sua mulher. Essa ação tem significado nas relações da subestrutura patriarcal. Se um empregado falar grosso com o seu patrão não é essa uma ação que empodera o assalariado, “pois o código na estrutura de classes é outro” (p. 124)”. Os preconceitos possuem códigos específicos que só fazem sentido dentro do nó e em cada uma de suas subestruturas.

Aproximando-nos das considerações finais para este tópico concluiremos a partir do que fora dito por Saffioti. Na discussão entre gênero e patriarcado e sobre que postura adotar teoricamente nos usos desses termos ela defende, de maneira esquemática (p.132):

*A utilidade do conceito de gênero*, mesmo porque ele é muito mais amplo do que o de patriarcado, levando-se em conta os 250 mil anos, no mínimo, da humanidade.

*O uso simultâneo dos conceitos de gênero e de patriarcado*, já que um é genérico e o outro específico dos últimos seis ou sete milênios, o primeiro cobrindo toda a história e o segundo qualificando o primeiro ou, por economia, simplesmente a expressão patriarcado mitigado ou, ainda, meramente patriarcado;

*A impossibilidade de aceitar*, mantendo-se a coerência teórica, *a redutora substituição de um conceito por outro*, o que tem ocorrido nessa torrente bastante ideológica dos últimos dois decênios, quase três. (grifos nossos)

Dessas conclusões, bastante precisas, nos valem de uma reflexão cara às ciências de modo geral e, em particular, para as ciências psicológicas. Reflexão que nos instiga na realização e motivação deste trabalho. Por que gênero foi um conceito mais bem aceito dentro da academia e, em contrapartida, patriarcado um conceito tido como antiquado?

Por um lado, gênero serviu aos interesses ideológicos da academia porque é um conceito “por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, a-político e pretensamente neutro. (p. 138)” Isto explica, em partes, porque sua entrada na academia brasileira substituiu rapidamente o campo dos estudos sobre a mulher a partir ao final da década de 1980 e início da década de 1990. Assim como a crítica marxista é específica para os modos de produção capitalista, patriarcado também o é para este ordenamento das relações de gênero. Ao contrário do exposto, patriarcado é um conceito do “reino da História”, é explicitamente político e não se volta à generalidade, menos ainda à neutralidade.

Por outro, gênero como uma ontologia – e é o que Saffioti (2004) pretendia concretizar nesses esforços, se expressa enquanto as três dimensões do ser. É por meio do gênero que o sexo se expressa e é também por ele que o sexo aparece vinculado ao poder. No patriarcado, de



outra forma, é onde se descortinam as engrenagens de exploração-dominação. O intento desse projeto autêntico da autora ao pretender uma ontologia feminista, traz questões interessantes que auxiliarão nas discussões pertinentes à parte 2 dessa dissertação. Por hora, relembremos Lukács a partir de Saffioti

A ontologia lukacsiana permite ver, com nitidez, que os seres humanos, não obstante terem construído e continuarem a construir uma esfera ontológica irreduzível à natureza, continuam a pertencer a esta unidade, que inclui as três esferas ontológicas. Mais do que isto, Lukács distingue dois tipos de posições teleológicas: as posições que incidem sobre a natureza, visando à satisfação das necessidades, por exemplo, econômicas; e as posições cujo alvo é a consciência dos outros, na tentativa de modelar-lhes a conduta. Está aqui, sem dúvida, a “consciência dominada” das mulheres (...) e, ao mesmo tempo, sua possibilidade de escapar de seu destino de gênero, via transgressão, que permite a criação de novas matrizes de gênero, cada uma lutando por destronar a matriz dominante de sua posição hegemônica. (p. 134, 2004)

Gênero como ontologia, foi construído historicamente como a diferença sexual, que, anteriormente apenas existia na esfera orgânica, notoriamente, sem o significado próprio do ser social. Atingir o estatuto de ser social, entretanto, não elimina a natureza orgânica e sua vinculação, isto é, o sexo, que permanece circunscrito no gênero. Já o patriarcado, ou ordem patriarcal de gênero não se constitui como categoria ontológica. Pois, da mesma forma que foi construído enquanto sistema, apesar do longo processo de mais de 2.500 anos, pode se desfazer à medida da tomada de consciência social sobre sua estrutura e ações teologicamente encadeadas na direção de sua destruição.

A posição teleológica que interessa sobremaneira a este trabalho, a partir das contribuições do feminismo marxista enaltecendo singularmente Heleith Saffioti no trabalho que prestou ao sistema teórico do feminismo com a discussão primorosa sobre gênero e patriarcado, é “a posição cujo alvo é a consciência dos outros, na tentativa de modelar-lhes a conduta”.

## **2 A Psicologia Histórico-Cultural**

O feminismo marxista nos ampara, com a sua análise multifacetada sobre relações sociais, a enxergar a realidade social como unidade. Esta é uma lição marxiana. O salto que o feminismo marxista oferece, todavia, está em compreender a unidade no reconhecimento das diferenças e desigualdades no interior da classe social. Visando fortalecer, portanto, a luta pela superação destas desigualdades. A psicologia histórico-cultural se vale da lição marxiana de totalidade como unidade do diverso em seu respaldo teórico-metodológico, mas a questão de gênero e raça – como integrantes da trama da totalidade – simplesmente se ausentaram da

discussão dessa ciência. Como continuidade da sessão anterior, apresentaremos e analisaremos a psicologia histórico-cultural como campo marxista que se constituiu como ciência que advoga a favor da classe trabalhadora. Contudo, esta classe é destituída de gênero e raça. A discussão que se segue visa contribuir para que no percurso de desenvolvimento histórico-conceitual da psicologia histórico-cultural, essa ciência explicitamente herdeira da tradição marxista possa também reivindicar-se – e constituir-se como – ciência feminista marxista.

### 2.1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CIÊNCIA FEMINISTA?

Existe um princípio bom, que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau, que criou o caos, a escuridão e a mulher.

(Pitágoras)

Em 1979, Heidi Hartmann, economista feminista estadunidense, publicou um trabalho afirmando que as categorias marxistas são *sex-blind*, traduzido por “cegas para o gênero”. Dentro da ótica majoritária estaria ausente a discussão sobre a díade opressão-exploração da mulher dentro do marxismo, assim, verificamos o sentido do trabalho de Hartmann. Todavia, fora do feminismo, qual era a ciência no século 19 e 20 que discutia suficientemente a questão da mulher? Saffioti (2000, p.3) pondera a respeito da repercussão do trabalho de Hartmann da seguinte forma:

Esta denúncia difundiu-se rapidamente dentre as e os estudiosos antimarxistas e até mesmo dentre simpatizantes de Marx, incapazes de reformular conceitos antigos e/ou formular novos. Nunca li nenhuma publicação que contivesse a mesma afirmação a respeito do (neo)positivismo ou da sociologia da compreensão. O objetivo era encontrar defeitos no marxismo, o que não é difícil, como não o é nos demais construtos mentais formulados da ótica patriarcal. Fora do feminismo não existem conceitos sensíveis à questão de gênero. Por que Marx foi escolhido?

Segundo Saffioti, existem razões ideológicas para essa crítica seletiva ao marxismo – o bode expiatório da vez – porque, na realidade, tal crítica deveria valer para as ciências em geral. Ela argumenta: “(...) mas Freud também não é um pensador dominante? Muito mais misógino que Marx, Freud foi, a meu ver, muito menos atacado que o primeiro. Mais do que isto, nunca li que as categorias freudianas são cegas para o gênero. Este terreno é o da epistemologia. Por que, então, se rejeitam alguns conteúdos da obra de Freud, sem colocá-los em xeque do ângulo epistemológico?”. A psicanálise freudiana organiza a sexualidade em torno da lei paterna, o que tem correlação direta com a estrutura real do patriarcado. Ora, se a ordem de gênero fosse a igualdade entre homens e mulheres como a teoria da sexualidade freudiana se justificaria?

Freud teria formulações para outra ordem de gênero senão para a ordem patriarcal? (SAFFIOTI, 2004)

No campo da psicologia – embora a psicanálise se considere um campo privilegiado do saber (CAMPOS, 2014) se aproximando e distanciando da psicologia tradicional – em termos objetivos, a psicanálise compõe grande parte dos currículos de psicologia e é apresentada, inclusive, como cartão de visitas da psicologia, embora exista diversidade de teorias nas ciências psi. Além disso, a psicanálise é reconhecidamente grande expoente do pensamento humano. Sua mais autêntica importância está na afirmação de uma dimensão inconsciente, o que confronta a filosofia tradicional cartesiana ancorada no pressuposto da pura racionalidade. Pelo feito, Freud foi responsável por causar a terceira ferida narcísica<sup>32</sup> da humanidade, ao lado de Nicolau Copérnico e de Charles Darwin (CAMPOS, 2014). Dito isso, se considera importante a discussão trazida por Saffioti pelo exame crítico das grandes matrizes do pensamento humano não imunizando nenhuma do crivo feminista. A psicanálise não é a base epistemológica que trabalharemos no campo da psicologia, mas a lembrança dessa crítica é absolutamente oportuna.

O ensaio de Saffioti (1991), *Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero*, integrante da Coletânea *Mulher em seis tempos*, material parte de um seminário temático organizado por Maria Aparecida de Moraes Silva, discute a importância de construir uma ciência e uma práxis sem modelos dicotômicos e discriminadores. Sua inovação consistiu em propor formulações que consideravam a mulher não apenas como um objeto de investigação, mas como a mulher era vista pela ciência (LOVATTO, 2011, p. 112). Nosso objetivo é resgatar passagens desse ensaio e propor, por fim, uma articulação com os pressupostos e fundamentos da psicologia histórico-cultural.

Neste ensaio de poucas páginas, Saffioti situa o leitor quanto à crise dos paradigmas vivida nas Ciências Sociais, na qual é colocada em dúvida a validade dos sistemas explicativos utilizados até então, sustentados por uma lógica cartesiana. Essa crise se espalha entre as ciências de modo geral, por isso, uma crise da Ciência com C maiúsculo. Saffioti caracteriza

---

<sup>32</sup> Nicolau Copérnico afirmou que a Terra não era o centro do universo como a sociedade da época acreditava, a Terra seria mais um dos vários planetas que orbitavam ao redor de um Sol causando, assim, a primeira ferida narcísica. A Segunda ferida narcísica teve como causador Charles Darwin através de seus estudos como naturalista afirmou que a espécie humana é fruto de longos processos evolutivos pondo em dúvida a criação do homem como obra divina. E a terceira, como já anunciado aqui, temos Freud como precursor de mais uma ferida narcísica da humanidade, quando assume a dimensão mais profunda em nós, algo que foge à nossa consciência, logo, o inconsciente. Essas três feridas atacam diretamente a noção de indivíduo. Na ferida narcísica provocada por Freud, propõe-se novo significado sobre a vida psíquica. Nesse sentido, a ideia posta é: não somos senhores do nosso desejo e o desejo do inconsciente é opaco a todos nós.

esta crise dizendo que as “explicações generalizantes foram colocadas sob suspeita” (1991, p. 141).

Rigorosamente, portanto, já não se trata somente de questionar os modelos de explicação das Ciências Sociais, mas de colocar em discussão os fundamentos cartesianos de toda a Ciência. (Id., *ibid.*)

Desde Descartes, todo o desenvolvimento da ciência moderna dos séculos 18 e 19 preservou predominantemente seus pressupostos onto-epistemológicos mais fundamentais. Comenta Heleieth que “os sucessores de Descartes introduziram modificações no quadro originalmente concebido pelo filósofo francês, sem alterá-lo substancialmente, já que preservaram suas premissas epistemológica mais fundamentais (...)” (SAFFIOTI, 1991,142).

Dentre as premissas epistemológicas cartesianas<sup>33</sup> preservadas na ciência mencionadas por ela, recuperamos duas. 1) “Os seres humanos avizinham-se da aquisição de conhecimento do mundo mais enquanto indivíduos solitários<sup>34</sup> do que como membros socialmente constituídos de grupos historicamente mutáveis.” A noção de sujeito cartesiano é a noção própria de individualidade burguesa, branca e masculina. Na história do pensamento filosófico, é apenas em Descartes que se erige a ideia própria do *eu* moderno. O que é prototípico em Descartes é consolidado em Kant, isto é, a fundação da ideia de sujeito da ciência, a ideia moderna que temos do eu, conceito aperfeiçoado pela psicanálise e tomado por grande parte da psicologia como objeto de estudo. 2) “Potencialmente, a razão e a sensação são iguais para todos os seres humanos, independentemente de sua cultura ou *classe, raça e sexo.*” (Id, *ibid.*) O termo de Hartmann cabe aqui, o qual denunciou as teorias cegas ao gênero, também se aplica aquelas teorias cegas a raça-etnia e a classe social. Esta premissa é sintoma da extrema universalização do sujeito da ciência moderna, homogeneizando as experiências históricas de seres sociais desiguais.

Como argumento da própria autora, ela visa demonstrar as justificativas de uma ontologia “caracteristicamente dualista” na ciência hegemônica. A ciência mutilada é aquela ciência que herda em seus pressupostos o cartesianismo, cujo fundamento separa radicalmente “o universal do particular, a cultura da natureza, a mente do corpo, a razão da emoção” (p.142).

---

<sup>33</sup>As cinco premissas se resumem em: realismo metafísico, objetivismo, o individualismo epistemológico, o viés racionalista e o universalismo. (Saffioti, 1991)

<sup>34</sup>Ideia demonstrada no famoso trecho de Descartes em *Discurso do método*: [...] adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava. (1987, p. 46)

A importância da posição crítica feminista diante do problema consiste – dentre outras coisas – na superação da lógica cartesiana.

Dentre as posições críticas cabe ressaltar a feminista, uma vez que ela apresenta uma peculiaridade importante: a ciência cartesiana não é neutra do ponto de vista de gênero.

Desta forma, algumas teorias feministas atacam de frente o ideal cartesiano de uma razão pura, passível de ser afastada de fatores de contaminação como a emoção, o sentimento, o instinto, a vontade, os valores, quando conduzida pelo método correto. (SAFFIOTI, 1991, p. 143)

As intenções de Heleieth nessa riquíssima discussão é localizar as raízes do falocentrismo ou androcentrismo na ciência moderna, identificada, portanto, desde os gregos, mas que foram continuamente atualizadas no dualismo cartesiano. “Encontramos no racionalismo cartesiano a pura masculinização do pensamento” (STERN apud SAFFIOTI, 1991). Ela explica: “o distanciamento masculino da vida emocional passa a constituir os homens, no século XVII, não como categoria de gênero, que eles eram e são, mas como uma instância epistemológica.” Com efeito, o homem como instância epistemológica coincide com o sujeito próprio da Ciência.

Tais dicotomias não são passíveis de superação, pois, são substâncias radicalmente separadas e irreconciliáveis dentro do cartesianismo – de modo oposto do que assevera o materialismo histórico dialético, enxergando as dicotomias como contradições, entre pares que se tensionam, operando em unidade. Falaremos adiante do materialismo histórico-dialético, demonstrando que este ao lado de outras abordagens onto-epistemológicas, fez duros enfrentamentos ao dualismo cartesiano. O que Heleieth visou demonstrar, fundamentalmente, é que o método cartesiano não deixa espaço para a ontologia relacional do ser social.

A misoginia constitui, por conseguinte, componente intrínseca à razão dualista. A absolutização da emoção, do corpo, da heteronomia femininos, assim como do privado, espaço ao qual a mulher é adscrita, não deixa lugar para uma ontologia relacional, da mesma maneira como a absolutização da razão, do espírito, da autonomia masculinos só pode servir à construção de uma ontologia androcêntrica, congelada em seus limites rígidos, de um Homem igual a si mesmo e, portanto, isolado em sua insegurança ontológica. No limite, só o Homem – e não os homens em sua ampla diversidade – participa do ser, constitui sua substância. Na medida em que a Mulher não existe, porque só pode ser figurada pela incompletude, pela ausência (do pênis, do falo, enfim, da essência) não pode participar, nem sequer como subalternizada, do ser. Neste sentido, ela é a não-substância. Não o é, todavia, como negação dialética da substância, mas como não-ser. Como as polaridades se excluem reciprocamente, uma vez constituída uma ontologia masculina, inviabiliza-se, de um lado, uma ontologia feminina, e, de outro lado, uma ontologia relacional. Tampouco existem as mulheres, esta coletividade multifacetada pelas diferenças étnicas, etárias e socioeconômicas. (p.147)

Retendo atenção ao exposto, compreendemos que: A **absolutização** tanto do feminino quanto do masculino exclui – no limite, oculta – os sujeitos concretos e suas experiências históricas concretas. O sujeito da ciência cartesiana é o Homem, Branco, Pequeno-burguês

argumento de enquadre **universalizante** que permite afirmar que a ciência cartesiana é androcentrica, masculinizante, embranquecedora, falocentrica e misógina. Reconhecendo esses destaques fundamentais é que seguramente podemos concluir que a ciência tem gênero (Farganis, 1989; Saffioti, 1991). A ciência possui gênero, assim como possui raça-etnia e classe social, porque a socialização masculina não é igual à feminina; nem a socialização branca é igual à negra; tampouco a socialização burguesa é igual à trabalhadora. A perspectiva da socialização desigual demarca o *ponto de observação científica* cujo processo de conhecer ganha novas dimensões (SAFFIOTI, 1991).

Como perspectiva político-científica, o feminismo nasce de um ponto de observação (ou com ele se confunde) político-ideologicamente comprometido com a denúncia das desigualdades, das assimetrias, da dominação, presentes nas relações de gênero, e com a desconstrução-reconstrução desta realidade e dos conceitos que não a apreendem. (p. 159-160)

Apesar da importância desse ponto de observação<sup>35</sup>, que “estava constituído a partir do momento em que a sociedade passou a produzir feministas” (p. 160), na época em que Saffioti escrevia o dito ponto de observação ainda não apresentava a legitimidade desejada. Nas décadas subsequentes a questão feminista ganhou mais visibilidade, contudo, a legitimidade almejada de fato ainda não foi conquistada.

Saffioti, escalando a montanha da onto-epistemologia, abarca essa discussão com objetivo de ser propositiva quanto a formulações do que seja uma metodologia feminista nas ciências sociais; que, para ela é a alternativa para a ciência falocêntrica. De forma organizativa, ela elenca características do que representa o esforço metodológico feminista acerca do processo de produção de conhecimento.

1. Uma preocupação permanente de desvelar a ubiquidade<sup>36</sup> do gênero;
2. Um desafio constante à objetividade concebida como separada da subjetividade e a negação do caráter não-científico da experiência;
3. Uma profunda preocupação com a ética profissional;
4. Uma premissa básica de que todo conhecimento é socialmente construído;
5. Uma crença-constatação de que a ideologia dominante é a ideologia da classe/etnia/categoria de gênero dominante;
6. Uma convicção de que a perspectiva feminina é distinta da masculina, na medida em que mulheres e homens ocupam posições diferenciadas na sociedade, da mesma maneira como há ópticas de classe e de grupos étnicos;
7. Uma veemente negação das ontologias dualistas subjacentes a praticamente todo o pensamento ocidental e não apenas à ciência. (p. 162-163)

---

<sup>35</sup>“Acredita-se que ponto de observação, expressão cunhada pela autora deste ensaio, seja adequada para responder por uma óptica com capacidade de subversão da ordem estabelecida e ratificada por outros poderosos pontos de observação, consagrados, inclusive, pela tradição” (SAFFIOTI, 1991, p. 172)

<sup>36</sup> Sinônimo de onipresença.

Tais formulações nos auxiliam sobremaneira na tarefa de refletir sobre os parâmetros e pressupostos da ciência dominante e, para além disso, de desenvolver uma ética junto às ciências onde o feminismo ainda não foi capaz de lograr. Para avançar na discussão, estamos de acordo com as premissas contidas neste ensaio, destacando as seguintes: a ciência possui gênero-raça-classe, o ponto de observação feminista é imprescindível para denunciar as desigualdades sociais, a metodologia feminista é uma alternativa que oferece uma ontologia relacional do ser social que supere o dualismo clássico e, por fim, refuta a pretensa assepsia e neutralidade da ciência hegemônica.

Em trecho do livro *A tecnologia de gênero* de Teresa Lauretis (1994) discute a concepção de gênero e ideologia em diálogo com o autor marxista francês Louis Althusser.

Em Althusser "encontra-se a enfática afirmação de que 'toda ideologia tem a função (...) de constituir indivíduos concretos em sujeitos' (p. 171). Se substituirmos a palavra ideologia pela palavra gênero, a afirmação ainda funciona, com uma leve mudança dos termos: o gênero tem a função (que o define) de constituir indivíduos concretos em homens e mulheres. É exatamente nessa mudança que a relação entre gênero e ideologia pode ser vista, e vista como um efeito da ideologia de gênero. A mudança de 'sujeitos' para 'homens e mulheres' marca a distância conceitual entre duas ordens de discurso, o discurso da filosofia ou da teoria política e o discurso da 'realidade'. O gênero é atribuído (e inquestionavelmente aceito) na primeira ordem, mas excluído da segunda. (...) se o gênero existe na 'realidade', se ele existe nas 'relações reais que governam a existência dos indivíduos', mas não na filosofia ou na teoria política, o que, com efeito, representam estas senão 'as relações imaginárias dos indivíduos com as relações reais em que vivem?' Em outras palavras, a teoria da ideologia de Althusser se encontra presa, sem se dar conta de sua cumplicidade, à ideologia do gênero. (...) A teoria de Althusser, tanto quanto uma teoria possa ser validada por discursos institucionais e adquirir poder ou controle sobre o campo do significado social, pode ela própria funcionar como uma tecnologia de gênero. (LAURETIS, 1992, p. 212-213)

Este trecho é ilustrativo da crítica geral tecida por Saffioti à Ciência androcêntrica. Lauretis, por sua vez, vai as definições de ideologia para Althusser e identifica uma contradição explícita. Pelo fato de Lauretis compreender que a organização do gênero descreve uma relação social real entre homens e mulheres se questiona do porquê esta relação não estar contemplada na teoria política e social de Althusser. Dessa forma, entende que quando as representações teóricas da realidade social são omitidas, a teoria se transforma em uma fábrica de ideologia de gênero. Para concluir, a autora se mostra surpresa pelo autor não estabelecer esta relação “É, portanto, paradoxal, embora bastante evidente, que ele não tivesse podido fazer a conexão entre gênero e ideologia – ou entendido gênero como uma instância de ideologia.” (LAURETIS, 1992, p. 213)

Nosso esforço a partir de agora é identificar na ciência psicológica, ou melhor, na psicologia histórico-cultural, possíveis reminiscências que formalizam a lógica androcêntrica/falocêntrica/misógina na ciência moderna. No ensaio analisado, Heleieth

considerou as investidas de “teorias que escaparam da avassaladora varredura promovida pela concepção cartesiana do sujeito universal”, mencionou a psicanálise, a teoria da aprendizagem social e a teoria do desenvolvimento cognitivo. Porém, no caso da psicanálise, apesar de seus esforços, naturaliza as diferenças-desigualdades entre os sexos em “a anatomia é o destino” (p. 152). Reconhecemos neste trabalho de Saffioti a profundidade da crítica feminista à Ciência assim como em outros trabalhos (SAFFIOTI, 2004; 2013). Reconhece-se, também, o salto qualitativo na compreensão, dentro do campo marxista, sobre a categoria de totalidade. Pois, com o nó das contradições Saffioti (1985; 2004) identificou na realidade social totalidades parciais muito mais complexas. No sentido *latu sensu* a crítica de Saffioti se endereça a toda ciência que reproduza esquemas excludentes – o que significa a exclusão de um imenso contingente de mulheres e negros.

As indagações cruciais que ganham relevo a partir deste momento debruçam-se sobre a psicologia histórico-cultural, tomada a partir desta crítica geral como contribuição. Isto é, a partir deste ponto de observação feminista, que considera a relação entre o eu e o(s) outro(s) que constitui o fulcro da ontologia feminista (SAFFIOTI, 1991, p.166). A psicologia histórico-cultural ao não tratar da questão de gênero e raça simultaneamente ao passo do trato que deu às classes sociais reproduziu em seu interior o androcentrismo, a misoginia e o racismo? Como a psicologia histórico-cultural, ao estudar os seus objetos atuou (se atuou) de forma a excluir mulheres e negros? O quanto a psicologia histórico-cultural está masculinizada e embranquecida? Rumo aos pressupostos da teoria histórico-cultural nas direções de sua onto-epistemologia é que teremos condições de verificar como esta se relaciona com a crítica aqui apresentada.

Não cabe a este trabalho a revisão completa da ontologia-epistemologia da psicologia histórico-cultural, não saberíamos responder se esta constitui uma necessidade de pesquisa. Porém, destacaremos seus fundamentos mais importantes para realizar o exame crítico a partir do levantamento metodológico empreendido por Saffioti.

A psicologia histórico-cultural, legatária do método marxista reafirma uma posição crítica ao quadro geral da ciência. Analisemos a potência desta crítica. O marxismo é uma posição ao lado da psicanálise – por razões diferentes, que questiona a noção de indivíduo/individualidade/eu cartesiana centralmente no aspecto que defronta a essência imutável do indivíduo. Essência entendida como atributo de cada indivíduo que emerge ao nascer. Marx inaugura em sua teoria social a noção histórica de indivíduo. A cada particular histórico se forma uma essencialidade do social e, por consequência, do indivíduo. Esta ideia está presente na psicologia histórico-cultural, portanto, há uma posição crítica em relação à



concepção de indivíduo. Stuart Hall (2014), sociólogo jamaicano precursor do multiculturalismo, caracteriza os marcos da noção de indivíduo moderno e pós-moderno, sendo uma oposição a outra. De um lado, está o indivíduo centrado e unificado, de outro, o indivíduo fragmentado. De um lado, está o núcleo interior do indivíduo (ideia de essência eterna) que emerge ao nascer, de outro, está a ideia da assunção efêmera de diversas identidades culturais conforme a situação. De um lado, se apresenta a rigidez do indivíduo singular, distinto e único, de outro, o processo de identificação se torna provisório e excessivamente variável.

Este engodo cria a ilusão de que temos que optar por uma concepção ou outra, de forma que uma escolha representa o retrógrado e a outra o inovador. Manifestamos a nossa identidade-personalidade graças à essência de um núcleo acabado que nos habita e que se apresentará ao mundo ao nascermos? Ou somos representantes de uma identidade mutante a tal ponto que se negue as estruturas de personalidade?

Ao nosso juízo, a psicologia histórico-cultural chama atenção ao conceber o indivíduo como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável. Notoriamente, a noção de indivíduo, compreendida como processualidade histórica a partir da materialidade das condições sociais e culturais, é tomada como combinação de elementos de *conservação* (o que se manifesta como uma maneira de ser do indivíduo no mundo) com elementos de *transformação* (a mudança mesma que faz com que o indivíduo seja tese e antítese de si mesmo no processo de desenvolvimento de sua personalidade). Grosso modo, mudamos ao longo da vida, não somos resultado de uma essência prévia, mas não somos a metamorfose ambulante prescrita na visão pós-moderna. Este indivíduo se mostra concretamente através de sua atividade social, o elo entre indivíduo-sociedade. Por isso, o estudo da personalidade nesta teoria recorre à noção de estrutura, como totalidade que é a unidade do diverso em cada momento distinto do processo de desenvolvimento do indivíduo. Justifica-se, portanto, o estudo de uma periodização do desenvolvimento psíquico, evidenciando a conservação e a transformação do indivíduo ao longo da vida.

Ao tempo de Saffioti, ela discute a questão da subjetividade em *Violência de gênero – o lugar da práxis na construção da subjetividade* (2004), nesta ocasião a autora comenta da necessidade de uma teoria materialista da personalidade. Cita um representante da psicologia social brasileira da Escola de São Paulo em menção a Antônio Ciampa ao empregar o materialismo no estudo da identidade, porém, não cita os autores da psicologia histórico-cultural, que também estudam a personalidade na perspectiva materialista. Ciampa, compreende o estudo da psique a partir da unidade atividade-consciência-identidade; inspirado

pelas categorias preconizadas para este estudo pela psicologia histórico-cultural, a saber, atividade-consciência-personalidade.

A ideia de metamorfose da subjetividade, expressa de diferentes modos no presente texto – dinâmica entre o ser singular e o ser genérico; movimento de apropriação/alienação e de humanização/reificação – encontrou uma manifestação muito feliz na expressão identidade metamorfose, considerada “como a unidade da atividade, da consciência e da identidade” (Ciampa, 1990, p.146). Embora se trate de “um ensaio de Psicologia Social”, o autor tem uma postura materialista, o que lhe permitiu fazer incursões interessantes no terreno, por exemplo, da relevância social e política da questão da identidade. Entendendo esta como metamorfose, toma-a como vida. Ora, o fenômeno da subjetivação-objetivação concerne às atividades humanas vitais, isto é, às atividades necessárias à produção e à reprodução da vida. Desta forma, pois, não paira dúvida sobre a unidade constituída pela atividade e pela identidade. Os problemas começam com a inclusão, nesta unidade, da consciência. Viver de acordo com uma identidade social de gênero, de raça/etnia e de classe social não implica necessariamente ter consciência de toda a complexidade presente no nó constituído por estes três antagonismos. Não se refuta a existência, real ou potencial, de consciência de gênero, de raça/etnia e de classe social. Apenas não se consente na afirmação de que a consciência integre sempre a unidade mencionada por Ciampa. Muitas mulheres comportam-se como membros da categoria gênero feminino, segundo a ideologia de gênero, independentemente de terem consciência deste fato, pois esta identidade integra inclusive os estratos inconscientes de sua psique. (2004, p. 65-66)

Saffioti critica Ciampa pela compreensão da identidade como representação social de um papel que é interpretado por uma personagem. Enquanto personagens só podemos negociar o papel que executamos e não a nossa identidade. Nenhuma personagem é capaz de buscar a unidade entre o ser-singular e o ser genérico. Também comenta sobre a relação da personagem com a sua consciência supostamente sempre presente sobre o seu ser do mundo, afinal viver de acordo com as identidades sociais mencionadas não implica necessariamente “ter consciência de toda a complexidade presente no nó” (SAFFIOTI, 2004). Resgatamos esse interessante debate de Saffioti com a obra de Ciampa como esforço de contextualização do diálogo não existente entre a autora e a psicologia histórico-cultural diretamente.

Assim como o marxismo, a psicologia histórico cultural analisa os fenômenos e processos da subjetividade em bases materialistas, históricas e dialéticas. Para a psicologia isso significou avanço sem precedentes nas concepções dicotômicas da relação entre indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, matéria-ideia. Quer dizer, o materialismo histórico-dialético é subsídio para enxergar o caráter *fronteiriço* e *relacional* dos fenômenos, o fato destes fenômenos não se definirem inteiramente por um dos polos em questão: para o lado do indivíduo ou para o lado da sociedade, admite-se, assim, uma zona intermediária que concomitantemente carrega determinações sociais e ao mesmo tempo comporta a ação individual. Isto para dizer que o fenômeno humano não é resultado mecânico de processos sociais e nem é pura manifestação da subjetividade dos indivíduos. Dentre as abordagens psicológicas é rara aquela que desconsidera que o fenômeno psíquico é engendrado pelo social.

Afirmar que a psicologia é social não diz, necessariamente, que psicologia é essa. O que nos interessa na tese cujo fenômeno psíquico é engendrado pelo social é o grau e qualidade desse impacto, qual o significado desse impacto no fenômeno psíquico e o que é esse social. Entendemos que a psicologia histórico-cultural compreende a relação entre indivíduo e sociedade baseada nos seguintes postulados:

1. A relação entre indivíduo e sociedade é indissociável. O social não é uma influência sobre o indivíduo, o social é constitutivo do indivíduo, por isso, o social está no indivíduo. Esta tese dialética se opõe às teorias interacionistas ou sócio-interacionistas, na qual o indivíduo apenas integra um meio.

2. Desta relação não há determinismos de nenhuma parte. Nem social nem individual. O social não é algo externo ao indivíduo, o mundo exterior – a realidade social adquire interioridade psíquica em cada indivíduo singular.

3. A psicologia histórico-cultural examina o processo no qual o social se converte em individual e o individual em social. Segundo a *Lei genética geral do desenvolvimento psíquico*, o inter-psíquico tem relação de primazia e se transforma em intra-psíquico.

4. Na discussão ontológica, a psicologia histórico-cultural responde o que é o ser humano a partir do nível filogenético, do nível ontogenético e do nível histórico-social.

5. Considerando o postulado anterior, o que é constitutivo do ser humano como tal são as suas relações sociais, culturais e históricas, este é o significado do social nesta psicologia. O fundamento do ser humano é ser social.

Retomando a pergunta que norteia este tópico, qual seja, *psicologia histórico-cultural como ciência feminista?* Entendemos que esta questão transita por dois caminhos simultaneamente. O primeiro, vai além de uma retórica simplesmente, porque busca incessantemente por uma resposta legítima. Oras, sabemos que quando a psicologia histórico-cultural ausenta as dimensões de gênero-raça da classe torna impossível sua constituição como uma ciência que leve em consideração as epistemologias feministas. Contudo, o segundo sentido da pergunta remete, também, a um outro momento avançado da questão, isto é, *como a psicologia histórico-cultural pode se constituir enquanto ciência feminista?* Por essa razão se mostrou importante o levantamento das teses histórico-culturais que embasam o ponto de vista onto-epistemológico. A psicologia não incorporou as dimensões gênero-raça da totalidade social que caracterizam a vida dos indivíduos e que tem impacto decisivo na formação psíquica e da personalidade. Entretanto, possui formulações que excitam o processo de construção teórico num caminho de assimilação das teses feministas fundamentais descritas por Saffioti.

Como trabalhar no vir-a-ser da psicologia histórico-cultural que a oriente num caminho feminista marxista?

## 2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: MEMÓRIA, AUTORES E FUNDAMENTOS

O que nos interessa centralmente dentro da psicologia histórico-cultural é a teoria do desenvolvimento humano. Desde essa teoria abordaremos a infância. Por que a infância? Primeiro, porque a infância se relaciona imediatamente com o problema da reprodução social, ou seja, o problema da educação das novas gerações. A educação infantil como reprodução social reflete sobre o tipo de ser humano que deseja formar, quais conteúdos mobilizar, de que maneira os engajar e para quê. Segundo, porque a infância informa a *gênese* do processo de socialização, da formação da consciência, dos valores e da visão de mundo dos indivíduos. No entanto, a novidade é que este é um estudo da infância sob o feminismo. Não qualquer feminismo. Se trata do estudo da infância na psicologia histórico-cultural em perspectiva feminista marxista, apoiado na notória contribuição de Heleieth Saffioti dentro desse campo.

Iniciamos apresentando os fundamentos *marxianos* do desenvolvimento humano que sustentam as teses histórico-culturais acerca da *psicologia do jogo infantil* elaboradas por Daniil B. Elkonin, princípios estruturantes que basearão nossas hipóteses sobre a formação da *consciência* da criança pré-escolar acerca do conteúdo de gênero na estrutura patriarcal. Este capítulo se propõe preparar o diálogo entre feminismo e infância (abordado em maior profundidade na parte 3 desta dissertação) a partir da caracterização da criança pré-escolar, discussão que resulta da necessidade construída no capítulo 1: de *incorporação da crítica feminista pelas teorias psicológicas* e da análise própria da brincadeira protagonizada pela criança como fonte de seu desenvolvimento psicológico.

A análise sociológica da condição da mulher na sociedade, bem como a elaboração onto-metodológica de Saffioti nos auxiliará na análise psicológica da consciência da criança sobre os papéis sociais. O desafio trata-se da apreensão do impacto da brincadeira de papéis na formação psicológica da criança em diálogo com o feminismo. Cabem as devidas apresentações da teoria histórico-cultural com a qual trabalharemos. Temos o objetivo específico de pesquisa de extrair implicações, para essa teoria, da crítica feminista apresentada no capítulo anterior e sintetizada no início deste capítulo.

Como parte do trabalho inicial dessa pesquisa, fizemos levantamento<sup>37</sup> no banco de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), em SciELO (A Scientific Electronic Library Online) e em BVS-Psi (Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia) atualizado no dia 06/05/2016. Não obtivemos qualquer registro de artigos ou teses que relacionassem “teoria feminista e infância”, nem mesmo “teoria feminista e educação infantil”, nem sequer “feminismo e infância” ou “feminismo e educação infantil”.

Quando alteramos as palavras-chave para “gênero e psicologia histórico-cultural” identificamos um artigo de (MAIA et al, 2012) intitulado “*Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural*”, relato de experiência de um projeto de educação sexual desenvolvido em uma escola de ensino fundamental. Para as palavras-chave “gênero e infância” em busca internacional identificamos 4.219 materiais (entre artigos, livros, resenhas, recursos textuais, artigos de jornal e teses), destes, 871 estão em português, destacando-se apenas uma dissertação de mestrado que articula a discussão de gênero em uma perspectiva histórico-cultural, intitulado “*Compreensão de professoras da educação infantil acerca da constituição da identidade de gênero na infância*” (MAXIMO, 2000). Por fim, quando buscamos por “gênero e educação infantil” obtivemos alguns resultados, dentre eles uma dissertação de mestrado que leva o título “*Socialização de gênero e educação infantil: estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul*” (GIONGO, 2015), tal pesquisa analisou os conceitos de gênero e infância à luz das teorias de gênero feministas conduzidos pelos estudos de Pierre Bourdieu. Encontramos, ainda, 3 artigos do “*Cadernos Pagu*” (UNICAMP - “Universidade Estadual de Campinas”) que relacionam gênero e educação infantil, no entanto todos eles à luz de fundamentações teóricas destoantes do marxismo. Tendo em vista este panorama geral de profunda escassez de trabalhos nesta perspectiva é que ousaremos articular essas linhas teóricas.

Tendo em vista os dados e levantamentos de pesquisa reforça-se a necessidade do estudo que articule gênero, mais propriamente, patriarcado e o desenvolvimento infantil.

---

<sup>37</sup> Refazendo a busca nos mesmos bancos de dados, no dia 10/07/2018, foi encontrado 1 artigo em língua estrangeira quando as palavras-chave foram “teoria feminista e infância”; 1 artigo derivado de iniciação científica quando as palavras-chave foram “teoria feminista e educação infantil”; nenhum trabalho quando as palavras-chave foram “feminismo e infância” ou “feminismo e educação infantil”. É válido ressaltar, também, que os referidos trabalhos encontrados tratam da temática com base nos pressupostos das teorias pós-estruturalistas feministas, que têm como principal referência Judith Butler e a *Teoria Queer*, isto é, não foi encontrado nenhum trabalho que articule a discussão entre feminismo e infância fundamentado no instrumental materialista histórico-dialético.

### 2.2.1 O contexto histórico do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural: uma ciência pela construção do socialismo real

A única luta que se perde é aquela  
que se abandona.

(Marighella)

O panorama em que se inserem os esforços iniciais de construção desta ciência estão situados no período histórico compreendido entre as décadas de 1920 e 1930, na URSS. Em plena efervescência do momento político decorrente da revolução de Outubro de 1917, Vigotski<sup>38</sup> (1896-1934) encabeça um grupo de pesquisadores, ao lado de Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), que protagonizaram a criação da psicologia histórico-cultural.

A Rússia pré-revolucionária do início do século 20 era um país majoritariamente camponês-agrário, sob domínio do Império Czarista, com altos índices de analfabetismo e fome, além do lento desenvolvimento das forças produtivas em comparação aos demais países da Europa. Nas previsões marxistas mais acertadas não se imaginava que a Rússia seria o país onde eclodiria – com tamanho impacto – a revolução socialista com a força popular que teve vinda dos trabalhadores que se organizaram para a derrubada do império e construção da primeira sociedade socialista do mundo. O projeto político pós-revolucionário em prol de uma sociedade baseada em princípios coletivos não se caracterizava apenas pela superação da propriedade privada, mas ramificou-se como projeto para todos campos sociais, bem como o campo científico, filosófico, artístico, educacional e familiar. As tarefas dos revolucionários recém-chegados ao poder em outubro de 1917 consistiam na destruição do Estado capitalista e criação de um Estado operário de transição ao socialismo. O comunismo deveria sair do ventre do capitalismo e por essa razão carregaria todas as marcas da velha sociedade (Lênin, 2017) e do velho ser humano.

A revolução e seus frutos modelaram a política e os eventos do século XX tão profundamente que é como se ela tivesse ocorrido há pouco tempo. Ativistas e revolucionários de todo o mundo se basearam no legado da Revolução, inspirados pelos sonhos revolucionários. Gerações sucessivas, fascinadas pela Revolução, participaram das grandes lutas dos trabalhadores industriais e das rebeliões camponesas dos anos 1930, da resistência antifascista da Segunda Guerra Mundial, de movimentos anticolonialistas e anti-imperialistas, do grande ascenso estudantil dos anos 1960 e 1970, e dos mais recentes protestos do novo milênio. (Goldman, 2014, p.9)

Wendy Goldman, estudiosa da política e sociedade na Rússia e União Soviética, retrata as experiências que objetivaram a libertação da mulher no período compreendido entre 1917-

---

<sup>38</sup> Adotaremos a grafia Vigotski exceto quando o nome aparecer com outras variações a depender da publicação.

1936 em seu livro *Mulher, Estado e revolução*. Este estudo demonstra a realidade da dimensão de uma revolução como foi a revolução russa sob a perspectiva das mulheres. Goldman (2014) analisa que “a estratégia bolchevique de libertação da humanidade através de uma revolução operária incluía a luta contra a opressão às mulheres.” Apesar disso, “após a tomada do poder, porém, essa problemática se colocava de forma muito mais concreta, lançando aos revolucionários o desafio de levar adiante todos os âmbitos da construção de uma sociedade comunista, desde as questões do modo de vida, da organização familiar e das relações humanas em geral” (p.13).

Por mais vanguardistas que fossem os planos bolcheviques – que produziram as legislações<sup>39</sup> mais avançadas sobre o casamento, família e direitos das mulheres, também intentaram socializar o trabalho doméstico com lavanderias, creches e restaurantes públicos e, finalmente, discutiram sobre a criação coletiva das crianças, apesar disso, a mudança estava apenas em curso e só poderia ser efetivada em uma sociedade comunista (GOLDMAN, 2014) ou na fase superior da sociedade comunista (LÊNIN, 2017). Dentro da perspectiva socialista a emancipação feminina é demasiadamente complexa e fora dela, então, se torna impossível. Saffioti (1984) no livro *Mulher brasileira – opressão e exploração*, traz uma profusão de estudos estatísticos contendo as taxas médias das atividades econômicas em função do sexo em diferentes regiões do mundo. Em uma dessas pesquisas fica evidente (coletas entre 1946-1959) que “nos dados apresentados discrepam, sobremaneira, as taxas de atividade feminina nas áreas capitalistas do mesmo fenômeno nas regiões socialistas.” (p.37) Na América do Norte, enquanto 58,2% dos homens encontravam-se ativos economicamente, apenas 21,3% das mulheres realizavam alguma atividade. Em África e na América do sul, a situação era ainda pior, entre 56,8%/57,3% dos homens estavam ativos enquanto as mulheres representavam apenas 13,1%/14,5%. A União Soviética foi a única região do mundo cuja porcentagem chegou mais próximo da equivalência na participação entre homens e mulheres, 54,8% e 41,4%, respectivamente. “Ainda que este fato não indique, isoladamente, a existência de igualdade social entre os sexos nas nações socialistas, revela a inserção da mulher na força de trabalho, requisito não suficiente, mas imprescindível para a consecução da equidade entre as categorias de sexo.” (SAFFIOTI, 1984, p. 37). Significa dizer que na melhor das hipóteses de igualdade de participação econômica entre homens e mulheres em regiões capitalistas, não foi um

---

<sup>39</sup>Um ano após a revolução o mais importante órgão legislativo O Comitê Executivo Central do Soviete ratificou um novo Código do casamento, da Família e da Tutela que capturava a visão revolucionária das relações sociais (Goldman, 2014).

desempenho superior que nas regiões socialistas. Sem dúvidas, o socialismo sempre esteve mais perto da igualdade substantiva do que qualquer espécie de capitalismo.

Por atestar a dificuldade da transição aos valores e estruturas coletivistas e verificar a necessidade de sucederem todas as “revoluções dentro da revolução” (GOLDMAN, 2014) é compreendido que tal superação não decorre da espontaneidade dos indivíduos muito menos ocorre de uma noite para o dia. Assim sendo, se justificou a mobilização de todos os setores sociais que perseguiram as transformações necessárias para sepultar a antiga ordem e fazer florir o novo.

A nova psicologia, por sua vez, era chamada a dar a sua contribuição como parte dos grandes desafios de uma sociedade em transformação. É neste contexto que se apresentava a visão de *um novo homem* – nomenclatura machista<sup>40</sup>, tida como natural até muito recentemente em textos acadêmicos e ainda hoje largamente utilizada. A concepção de ser humano é princípio fundante para a teoria e para todos os autores que pensavam uma psicologia comprometida com um projeto societário que rejeitava o velho mundo. Nessa percepção, a educação<sup>41</sup> tinha/tem papel fundamental:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (VYGOTSKI, 1930, p.9)

Parte importante ou como prefere Vygotski a “rota principal” da transição aos valores coletivistas e a formação do *tipo humano histórico* dependem das formas de educação das novas gerações. O papel da educação é definido pelo tipo de sociedade a que ela [educação] está atrelada. Expliquemos. Numa sociedade capitalista o objetivo da educação é formar o tipo humano histórico capitalista, isto é, formar a mão de obra trabalhadora na qual estejam conformados em suas consciências os valores individualistas, meritocráticos, concorrenciais, predatórios, competitivos, machistas, racistas, discriminatórios e exploratórios. E numa sociedade socialista? Quais são os valores que a educação deve formar no tipo humano histórico socialista? Tudo aquilo que for antagônico e combativo ao capitalismo, ou seja, os valores dos comuns, de coletividade, cooperativistas, de solidariedade, de insubordinação, de crítica e de enfrentamento. Como vimos, é incompleta, porém, a revolução que comporta opressões, por

---

<sup>40</sup>Homem como categoria é utilizado como substituto a sujeito universal da ciência retirando de cena a experiência das mulheres. Sugerimos o termo ser humano, não sendo a resolução completa, mas parte da problematização.

<sup>41</sup>É válido ressaltar que Vigotski e seus parceiros de pesquisa atuaram no Instituto Krupskaya de Educação Comunista, cujo nome recebeu o nome da esposa de Lenin, que, após a Revolução, concedera extraordinário apoio ao trabalho educativo na URSS.



isso, a educação socialista deve ser por excelência feminista, anti-racista, anti-lgbtfóbica contemplando valores como a igualdade de gênero, igualdade racial e igualdade sexual.

Na sociedade brasileira, cuja educação está vinculada ao projeto capitalista, temos que criar fissuras na educação para disputar os valores sociais. A criação do tipo humano histórico advém da educação no interior da prática social, estando, portanto, subjugada à organização de um sistema historicamente situado. No mundo socialista, a educação integra o projeto coletivo mais amplo de derrubada do velho mundo e construção do novo mundo. A educação, dentro do projeto capitalista, jamais se efetivará enquanto aparato livre de formação do tipo humano histórico socialista. Isso significa dizer que o limite da educação em sociedades competitivas é o limite da disputa crítica consequente, da formação das consciências que apontam as contradições fundamentais. No entanto, não existirá educação emancipadora sem revolução socialista.

Sem cair na perspectiva crítico-reprodutivista da educação, que como indica Dermeval Saviani veicula a acepção segundo a qual a escola seria um espaço infértil para o florescer de novas consciências de mundo por ser uma instituição burguesa, buscamos uma referência teórico-pedagógica voltada à conversão da escola em espaço e instrumento de luta. Assim explica o referido professor sua concepção dialetizada da função da educação na sociedade de classes:

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de suas práticas tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando à perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indivisivo processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p.39)

A concepção dialética em relação à educação no trecho citado adquire dois significados. O primeiro, refere-se à justificativa acerca dos momentos do método marxista na pedagogia histórico-crítica de Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social. A construção do conhecimento para Marx<sup>42</sup> incorporado por Saviani (1983<sup>43</sup>) parte do **sincrético** (real empírico; impressões caóticas do real) em direção ao **sintético** (concreto pensado em suas múltiplas determinações). Do sincrético para o sintético se interpõe o momento analítico (abstrativo), meio pelo qual a concepção de mundo do sujeito pode ser

---

<sup>42</sup>Referência a obra *Contribuição para a crítica da economia política*, 1973.

<sup>43</sup>Referência a obra *Escola e democracia*.

ampliada dentro do processo educativo. O momento analítico só faz sentido quando transforma a visão do mundo e se converte em novas formas de consciência do mundo e do agir no mundo. A segunda, elucida o porquê lutar pela educação, pois, é ela uma modalidade da prática social. Não coincide com a prática social em si, mas se caracteriza por ser um momento privilegiado em que se pode alterar a qualidade da prática de acordo com os objetivos sociais. Neste caso, o objetivo de “transformação da sociedade na luta contra a classe dominante”.

A tarefa da educação, enquanto trabalho de formação humana se vincula diretamente a posição teleológica cujo alvo é atingir a consciência dos outros, na tentativa de modelar-lhes a conduta (como diria Saffioti em referência a Lukács no tópico 1.5.2. desta dissertação). O mesmo Lukács (2013) entende a educação como um pôr teleológico secundário, ou seja, como aquelas ações que visam transformar a consciência dos sujeitos. O caráter da educação nessa perspectiva consiste em capacitar os sujeitos a agir adequadamente (Id.). O que é adequado ou não varia segundo os valores, a posição política e as categorias sociais. Nesse sentido, a educação enquanto ontologia é a “mediação social fundamental de persuasão para os mais diversos fins” (NEVES<sup>44</sup>, 2018, p.126). Tanto Lukács quanto Neves, um fundamentando a ontologia marxiana e o outro utilizando a ontologia desenvolvida por Lukács para pensar a prática educativa, estão identificados na ideia de Marx (1982) sobre a educação:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade.

A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante<sup>45</sup>.

O momento educativo é privilegiado por qualificar a visão de mundo e instrumentalizar a ação dos indivíduos, porém a ação educativa está, sempre, subordinada à luta de classes. A educação não é por si só a revolução, mas o momento essencial que qualifica a práxis revolucionante. E que, inclusive, é de especial importância para o processo pós-revolucionário, de construção do novo tipo humano histórico, como observou Vigotski.

## 2.2.2 *Vigotski um homem de seu tempo, o tempo da revolução*

Não há revolução sem teoria.

(Lênin)

---

<sup>44</sup>Me refiro a Jorge Cleber Teixeira Neves cuja dissertação de mestrado intitula-se *Valores sociais, educação e resistência – fundamentos ontológicos e contradições históricas*. Disponível em: <https://tinyurl.com/y58txo9a>

<sup>45</sup> Trecho extraído das *Teses sobre Feuerbach*, tese 3, disponível em: <https://tinyurl.com/y3pnrrxc>

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896<sup>46</sup>. A partir de 1912 começou seus estudos universitários na área de direito e filologia<sup>47</sup> em Moscou (IVIC, 2010). Vigotski foi um estudioso implacável. Além dos cursos universitários dedicava atenção a literatura, artes, linguística, psicologia, pedagogia, poesia e teatro. Por formação era crítico literário (LURIA, 2001) e seu domínio nas ciências humanas era tão extenso que aos 20 anos de idade escreveu um estudo sobre *Hamlet*<sup>48</sup> de Shakespeare. “Nesse trabalho, bem como nos estudos sobre as fábulas e outras obras de ficção, revelou uma marcante habilidade para executar análises psicológicas.” (LURIA, 2001, p. 22). Entre 1917 a 1924 lecionou literatura e psicologia. Sua relação com a arte não era ornamental, pois, se expressou especialmente na psicologia, como em sua obra *Psicologia da arte* (1925). Foi o seu interesse vasto pelas humanidades que o levou a psicologia.

Após a universidade, Vygotsky retorna a Gomel, onde se dedica a atividades intelectuais muito diversificadas: ensina psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes, continua seus estudos sobre teoria literária e da psicologia da arte. Após os primeiros sucessos profissionais em psicologia (palestras em congressos nacionais), instala-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vygotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos. (IVIC, 2010, p. 13)

Em janeiro de 1923 realizou-se na Rússia o I Congresso de Psiconeurologia, reunindo pesquisadores de todo o país. (...) Segundo Shuare (1990), reuniram-se diversas ciências como a psicologia geral, a psicologia fisiológica, a psicologia infantil e pedagógica, a fisiologia da atividade nervosa superior, a neurologia e a psiquiatria. (PASQUALINI, 2006, p.67)

No ano de 1924, após o II Congresso de Psiconeurologia Vigotski recebe um convite para trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, é nesta data que inicia a parceria de trabalho com Luria e Leontiev. Luria (2001, p. 22) comenta “reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de 'troika'.” O período compreendido entre 1924-1934 foi decisivo para a constituição da teoria histórico-cultural. Vigotski, profundamente envolvido com a psicologia e pedagogia, como excelente marxista e pesquisador, fez uma leitura crítica de toda produção em psicologia disponível à época, principalmente discutindo os clássicos de Freud, Pavlov e Piaget, visando, assim, sintetizar tais produções para dar início ao projeto de maior ambição de sua carreira: a construção de uma psicologia geral. Projeto iniciado por ele e até os dias de hoje inacabado.

---

<sup>46</sup>Vigotski nasceu num pequeno povoado em Orsha, na Bielorrússia.

<sup>47</sup>Ciência que estuda a língua escrita antiga. Na antiguidade clássica considerada um ramo da filosofia. Possui estreita relação com a história e a linguística.

<sup>48</sup>Nos referimos ao livro *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, 1999.

Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos. (LURIA, 2001, p. 22)

Este projeto é gerado sob profunda crise na psicologia mundial (VIGOTSKI, 1999), ciência que mal nascera e já possuía imensos desafios, contradições e incompletudes, obstáculos objetivos para consolidar-se como ciência forte. “Mergulhando fundo nos textos alemães, franceses, ingleses e americanos” Luria destaca: “encontramos uma boa dose de mérito no trabalho dos alemães nossos contemporâneos, especialmente Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Kohler”. De todo o vasto estudo “Vigotski desenvolveu sua análise daquilo que chamou a crise na psicologia.” (LURIA, 2001, p. 23-24). Vigotski localizou a dimensão do problema em um texto fundamental *O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica*<sup>49</sup>

Dessa crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de deputar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em sínteses, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral. (VIGOTSKI, p. 203-204)

Vigotski conclui que a psicologia ainda estava distante de atingir a qualidade de ciência geral e que aqueles conteúdos que se organizavam em torno da psicologia teórica deveriam ser considerados como disciplinas particulares. Segundo Luria (2001) “Uma nova síntese das verdades parciais dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada. Foi Vigotski quem anteviu os contornos dessa nova síntese.” (p.23) Em *O significado histórico da crise da psicologia*, texto imprescindível, Vigotski situa o projeto da psicologia geral e sua crise, com isso reconheceu o momento ainda inicial de desenvolvimento da ciência psicológica. Este texto foi escrito em 1927 e publicado décadas depois nas obras escolhidas. Luria comenta acerca das análises de Vigotski sobre a crise em que a psicologia mundial estava metida e que era esta uma situação paradoxal. De um lado, Wundt, Ebbinghaus e outros concebiam a psicologia como uma ciência natural. De outro lado, a fenomenologia, enfrentava as questões das quais os naturalistas não se atreviam (valores, desejos, atitudes, raciocínios abstratos), porém, o faziam de forma extremamente descritiva e pouco explicativa (p. 23).

Este era o paradoxo primordial mencionado por Luria naturalistas e mentalistas haviam desmembrado artificialmente a psicologia mundial (LURIA, 2001.). Vigotski integra as dicotomias na ciência psicológica que separava natureza e cultura, razão e emoção, matéria e

---

<sup>49</sup>Texto presente no livro *Teoria e método em psicologia*, publicado pela editora Martins Fontes, o exemplar encontra-se em sua 3ª edição (2004). 2ª edição disponível em: <https://tinyurl.com/y35cjf9m>

ideia através do método materialista histórico-dialético que é ao mesmo tempo pressuposto epistemológico e ontológico para o desenvolvimento da psicologia geral.

Vigotski morre precocemente em 1934 aos 38 anos de tuberculose. Com isso surgem as polêmicas em torno das publicações de seus trabalhos. Entendendo o peso de sua liderança observa-se um abalo no funcionamento do grupo e nos rumos de seus projetos e trabalhos. Se faz oportuno comentar que Vigotski não contava apenas com a troika mas com muitos outros pesquisadores e colaboradores como Natalia Morozova, R.E. Levina, Alexander Zaporozhets, L.S. Sakharov, L. Geshelina, entre outros. Entre os pesquisadores de gerações mais novas da Escola de Vigotski reconhecemos os trabalhos de **D. B. Elkonin**, A. Y. Davidov, P. Galperin, L. I. Bojovich.

Como foi verificado em sua biografia, Vigotski tinha interesses plurais no campo das humanidades. Dessa forma, escreveu muitos textos sobre pedologia<sup>50</sup> compreendida, literalmente, como ciência que estudava a criança ou o desenvolvimento da criança, ciência absolutamente jovem que não chegou a se consolidar na URSS. “Os pedólogos da época deveriam estabelecer uma relação com a prática escolar, fazer o acompanhamento diário da criança” (PRESTES, 2010, p. 52). Como ciência nova, seus métodos, pressupostos e técnicas não eram suficientemente bem definidos chegando a utilizar de avaliações psicológicas duvidosas “baseando-se em testes (...), a negligência pedagógica era transferida ao aluno como retardo mental” (Id., *ibid.*). Até onde sabemos, fundamentalmente pelos estudos de Zoia Prestes<sup>51</sup>, Vigotski<sup>52</sup> tinha divergências com os pedólogos da época onde apresentava críticas e sugestões para o aperfeiçoamento da pedologia.

Em 1936, dois anos após a morte de Vigotski, o Comissariado do povo para Instrução junto com o órgão de censura oficial da URSS banuiu a pedologia como área da ciência. Todas as obras de pedólogos da época, inclusive de Vigotski foram “retiradas de acordo com a resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema do comissariado do povo para instrução” (PRESTES, p. 30). Luria fez a defesa de Vigotski como um psicólogo da infância e a partir disso, na década de 1960-1970 é que as obras de Vigotski serão publicadas.

---

<sup>50</sup>Outros pedólogos famosos na época foram Mirrail Iakovlevitch Bassov e Piotr Petrovitch Blonki (Prestes, 2010).

<sup>51</sup>Zoia é filha de Luís Carlos Prestes, importante militante do partido comunista brasileiro líder da coluna Prestes na década de 1920. Ela passou a infância e vida adulta em Moscou quando sua família recebeu asilo político na URSS devido as perseguições e ameaças do regime militar brasileiro no período de ditadura. Seu trabalho de doutorado intitulado *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil (2010), disponível em: <https://tinyurl.com/y2dbnfmv> visou demonstrar como equívocos na tradução de alguns conceitos presentes na obra de Vigotski acabaram por deturpar a compreensão de suas ideias no Brasil. Zoia foi à Rússia e entrevistou familiares de Vigotski e Leontiev, teve acesso aos materiais escritos na língua russa e comparou edições das obras publicadas em diferentes línguas. (CERICATO, 2015)

<sup>52</sup>*Sobre a análise pedológica do processo pedagógico* (2004).

Sendo assim, ao que tudo indica, houve a ordem de Stálin<sup>53</sup> com relação à proibição da pedologia, considerando os excessos e erros de condução da pedologia. Vale frisar, que, apesar disso, não se justifica sob hipótese alguma as censuras do Estado. Entretanto, parece-nos exacerbada a ideia de que houve um direcionamento político de perseguição a Vigotski durante o período Stálin<sup>54</sup> devido a possíveis divergências entre eles, principalmente, pela compreensão distinta sobre o método marxista. Oficialmente, não encontramos quaisquer documentos que comprovem o pronunciamento de Stálin em relação a Vigotski. Trabalhos como os de Toassa (2016) e Shuare (1990) reiteram a visão de que Vigotski fora perseguido por Stálin. Os excessos dessa história endossam os mitos anticomunistas que ganharam força no mundo durante a guerra fria e, depois, com a esmagadora vitória do imperialismo estadunidense que se tornou hegemônico pós queda do socialismo na URSS em 1991.

Não é objetivo desta discussão alongar tal polêmica, no entanto, no contexto em que se realiza este trabalho, qual seja, de profundo ódio ao comunismo, ascensão da extrema direita e do fascismo e do não reconhecimento das experiências socialistas do século passado por parte da direita e da esquerda, é que se faz necessário recusar mitos disseminados pela propaganda imperialista<sup>55</sup> na virada do século 20 para o 21.

(...) tivemos a oportunidade de constatar que também os adversários burgueses de Hitler conceberam a necessidade de uma transformação dirigida, não mais meramente espontânea, do homem como fundamento necessário da sociedade democrática moderna. No plano social, é natural que essa oposição burguesa contra o fascismo estivesse direcionada primordialmente contra o socialismo na União Soviética. Isso se manifestava já na concepção do totalitarismo, que estava ideologicamente vocacionada para suscitar a impressão de que, nos dois casos, tratava-se do combate espiritual e político de um só e do mesmo fenômeno social. (...) O dilema ideal, interior, nessa ideologia é a exata expressão espiritual do dilema inerente ao seu pôr político: a contradição reside em que, no caso das potências imperialistas, cujo desejo mais forte era derrubar a União Soviética com o auxílio de Hitler (Munique etc.), só a inescrupulosidade absoluta de Hitler na busca pelo império mundial obrigou-as à intervenção bélica contra ele e à aliança sempre cheia de ressalvas com a União Soviética. (LUKÁCS, 2012, p. 568-569)

---

<sup>53</sup>Segundo Netto (2019, online) não podemos aceitar a explicação do que foi o período stalinista, sob todos os seus aspectos, aceitando uma teoria psicológica do poder. O problema não foi Stálin, mas o sistema no qual Stálin teve papel importante. O autor pondera que tendo acesso a documentação nos arquivos soviéticos necessitamos superar a demonização feita de Stálin a despeito de suas opções políticas, algumas evitáveis e outras absolutamente condenáveis (comentando sobre o crime de assassinato a Trótski). Não há espaço nem para a demonização de Stálin nem para a sua reabilitação.

<sup>54</sup>Em artigo publicado na revista canadense *History of the human sciences* Jeniffer Fraser e Anton Yasnitsky (2015) dão atenção histórica detalhada ao período compreendido entre 1936-1956, conhecido corriqueiramente como período de censura a Vigotski. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4nkztnx>

<sup>55</sup>A propaganda antissoviética apoiou-se no conceito de totalitarismo que cria a noção de equivalência entre nazismo e socialismo, apesar da decisiva importância da URSS durante a Segunda guerra mundial para a derrota do nazi-fascismo. Hannah Arendt, autora reacionária utilizada por grande parte da esquerda, em *Origens do totalitarismo* auxilia a pulverizar essa noção de falsa simetria (Silva, online, 2019). Disponível em: <https://tinyurl.com/yxmbo4x>

A postura aqui defendida se aproxima daquela adotada por intelectuais como Altusser, Lukács e Domenico Losurdo recuperadas por Jones Manoel da Silva<sup>56</sup> (2018) em que buscaram fazer todas e cada uma das críticas e autocríticas necessárias do que foram as experiências socialista do século 20, mas sem perder de vista o combate à ideologia anticomunista.

As obras de Vigotski chegaram ao Brasil tardiamente. Apenas no período de reabertura democrática pós ditadura ao final da década de 1980 e início da década de 1990. No entanto, nos questionamos se um autor explicitamente marxista como Vigotski passaria na peneira da censura da ditadura brasileira em décadas anteriores. Provavelmente não. As polêmicas envolvendo as obras de Vigotski não se esgotam aí. Existiram problemas de tradução seríssimos em suas obras. “Os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*, que introduziram Vigotski no Brasil, receberam alterações tão significativas e deliberadas (...) que é possível dizer que não foram escritos por ele (PRESTES *apud* CERICATO, 2015, p. 281)”. Os problemas de tradução estão principalmente nas edições que foram traduzidas do russo para o inglês estadunidense e, posteriormente, para o português. São nessas edições que encontramos cortes deliberados.

Infelizmente, foi este Vigotski que ficou mais conhecido no Brasil por muito tempo, o Vigotski sócio-interacionista, o Vigotski sem o posicionamento político d’*A transformação socialista do homem*. Não é com este Vigotski resultado de traduções malsucedidas e ideologicamente mal-intencionadas, que iremos nos relacionar neste trabalho. Ainda hoje não temos a publicação das obras completas de Vigotski nem em russo, existem apenas as obras escolhidas. Há traduções feitas pelas edições espanholas e algumas obras traduzidas para o português. Sabe-se segundo Prestes (2010) que muitos dos trabalhos do autor que ainda não foram publicados, pretendem vir a público. “A neta de Vigotski, psicóloga e diretora do Instituto Vigotski da Universidade Estatal de Ciências Humanas da Rússia, Elena Kravtsova, empreende esforços para publicar a obra completa do avô. Segundo levantamento, realizado em todo o arquivo familiar e acervos públicos e particulares disponíveis, as obras completas de L. S. Vigotski terão aproximadamente 16 volumes” (p. 145).

Os problemas de tradução que deformaram o pensamento de Vigotski criam confusões e equívocos de compreensão que ainda persistem. Apesar disso, há uma explosão desse autor

---

<sup>56</sup>Silva (2019) comenta que nos anos 1990 e 2000 a ideologia anticomunista se tornou hegemônico quase sem contestação. A ideologia dominante buscou ocupar pela esquerda fazendo com que grande parte dessa esquerda na América-latina aceitasse os principais mitos e o balanço histórico da experiência do movimento operário no século 20 por parte dos vitoriosos da guerra fria. A aceitação desse balanço histórico, que se distingue do exercício de crítica e autocrítica, fazem com que a nova esquerda conceba um socialismo que não se difere da ideologia dominante.

no Brasil até hoje a e a absorção de Vigotski se dá principalmente na área de pedagogia e psicologia. Afonso M. de Mesquita<sup>57</sup> dá o panorama da entrada da escola de Vigotski no Brasil e sua expansão ao longo das décadas:

Nos anos noventa, havia seis grupos de pesquisa cadastrados como vigotskianos. Nos anos 2000, já eram mais de quarenta grupos. Em 2012, estavam catalogados 54 grupos de pesquisa. Dos quais, cinquenta ligados a temas relacionados à educação e a formação de professores. (MESQUITA, 2018, p. 9).

Os dados demonstram o crescimento dos grupos vigotskianos. Todavia, ainda não é grande o suficiente se comparada a adesão de outras abordagens nos currículos de psicologia, como a psicanálise, a análise do comportamento e a linha humanista. A psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, muitas vezes não é sequer conhecida como uma abordagem dentro da psicologia por diversos psicólogos.

### 2.3. DOS FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como se constrói uma ciência psicológica a partir do legado materialista histórico-dialético? Como se constitui uma psicologia concreta? Vigotski, Lúria e Leontiev protagonizaram este intento e estudaram o psiquismo humano originando uma psicologia radicalmente nova. Trataram da questão *mente e corpo*, problema clássico da psicologia, de forma autêntica. Não se furtaram em buscar saídas para as dicotomias engendradas na psicologia procedente da filosofia moderna, como por exemplo as relações: matéria e ideia, universal e particular, razão e emoção, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto.

Os autores debateram amplamente com teorias contemporâneas de sua época, como é o caso da Psicanálise, do Behaviorismo clássico e da Gestalt. Ambas as teorias psi trazem no pano de fundo respostas que orbitam o *problema filosófico da mente*. Os caminhos encontrados para tal questão foram, via de regra, concepções dualistas (mente e corpo como substâncias autônomas e apartadas) ou concepções monistas (mente e corpo como uma substância indiferenciada) originando uma diversidade típica de objetos de estudo dentro dessa vasta área denominada psicologia.

A psicologia histórico-cultural entende a relação mente-corpo como unidade de opostos. A condição de interdependência entre o par antagônico garante a noção de estrutura, de todo,

---

<sup>57</sup>Nos referimos a Afonso Mancuso de Mesquita cujo trabalho de doutorado chama-se A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação – apontamentos para a atividade pedagógica, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxol7jc2>



entendendo que todo não é sinônimo de tudo. A tensão entre o par produz a movimentação típica do fenômeno: ritmo, direção, involução, evolução e transformação. A natureza da mudança está, essencialmente, na contradição interna ao par. Nesse sentido, mente e corpo não se confundem, mas constituem a mesma estrutura<sup>58</sup>. A dicotomia mente-corpo é transcendida na obra vigotskiana quando o materialismo e o idealismo vulgares são questionados pelo materialismo histórico e dialético.

À sua época a psicologia sofria um dilema próprio onde contracenavam: 1- a concepção de que a substância da mente/alma era algo metafisicamente à parte do corpo e 2- a concepção de que o cientificamente correto era reduzir o psiquismo à reflexos e esquemas neurofisiológicos, restringindo a análise da consciência à epifenômenos. Por um lado, como materialista, Vigotski jamais poderia prescindir da anterioridade do biológico sobre o psíquico; por outro, como psicólogo, não poderia negar a relativa autonomia do psíquico à sua base material, a biologia. Introduzimos o problema, primeiro para situarmos filosófica e historicamente sob quais bases essa psicologia nasce, e segundo, para ressaltarmos a originalidade metodológica redundante nas categorias marxianas, já apresentadas; *contradição*, *totalidade* e *movimento* para discutirmos mais adiante como o método se faz presente na teoria do desenvolvimento e da periodização da escola de Vigotski.

A multiplicidade de metodologias existente na psicologia do século 20 para o 21 é resultante de tradições filosóficas distintas que baseiam suas investigações em pressupostos discrepantes. Observamos, por exemplo, que a psicanálise investiga o *inconsciente*, o behaviorismo investiga o *comportamento humano*, a fenomenologia investiga os *fenômenos de consciência do sujeito*, a Gestalt investiga a forma da *percepção humana*, são estes objetos distintos situados no mesmo campo denominado psicologia, atravessada por uma vasta diversidade epistemológica (VIGOTSKI, 2012). Os psicólogos soviéticos testemunharam esta diversidade epistemológica, disso derivou o ecletismo teórico contemporâneo do qual somos testemunhas. Verificaram neste cenário a crise metodológica na qual a psicologia se desenvolvia desde o século 19. Leontiev (1978) em seu texto *Atividade, consciência e personalidade* introduz a questão certificando que há quase cem anos “a psicologia mundial vem se desenvolvendo sob condições de crise em sua metodologia. Tendo se dividido, por essa época, em ciência humanística e natural, descritiva e explanatória, o sistema de conhecimento psicológico apresenta sempre novas brechas dentro das quais parece que o verdadeiro sujeito da psicologia desaparece.” (p. 17)

---

<sup>58</sup>Articula-se com a discussão de Saffioti sobre as “lesões da alma”, como as violências se presentificam no corpo.

O contexto de origem da psicologia histórico-cultural circunda os problemas sobre as fragilidades metodológicas, a fragmentação teórica e as inconsistências na formulação de um *princípio geral em psicologia*, que explicasse a natureza real da psique humana. Nas palavras de Leontiev (1978, p.) “Os cientistas soviéticos contrapuseram ao pluralismo metodológico uma metodologia marxista-leninista que permitia a penetração na natureza real da psique, na consciência do homem.” Leontiev opunha-se às correntes idealistas, biologizantes e mecanicistas e é sob esta análise que reivindica conceitos originalmente marxistas na psicologia.

As críticas às bases teóricas da psicologia têm sentido histórico uma vez que o debate da época colocava em dúvida a legitimidade científica da psicologia, ciência moderna que ainda tropeçava em seus pressupostos mais fundamentais e investia grande esforço para se desvincular de uma identificação imediata com as ciências naturais, carecendo de novo respaldo metodológico que captasse a complexidade do fenômeno psíquico.

Freud, a exemplo disso, em seu texto pré-psicanalítico inacabado intitulado “Projeto para uma Psicologia Científica” (1895) confirmou o intento de atribuir cientificidade à psicologia, no entanto, àquela época, entendia que a psicologia só seria qualificada como científica se a neurofisiologia avançasse. Este parecer sinaliza reminiscências das ciências naturais como única metodologia que supostamente atenderia ao critério de verdade nas ciências e também do peso inegável da filosofia cartesiana e do positivismo sobre as costas das ciências modernas. Freud abandona esse projeto e a alternativa encontrada por ele foi focar-se no plano simbólico do psicológico como área privilegiada do saber humano, originando a psicanálise. Hoje, a radicalização do plano simbólico descolado do plano corpóreo, é levada até as últimas consequências pela psicanálise lacaniana. O exemplo é válido para demonstrar a urgência histórica que se impunha ao final do século 19 e início do 20 para legitimar a psicologia enquanto ciência válida. Tal depreciação, apesar de muitos avanços, é vivenciada ainda hoje e a psicologia segue na tentativa de galgar credibilidade enquanto teoria necessária para explicação do fenômeno psíquico.

O diálogo com demais teorias e as duras críticas que Vigotski e Leontiev fizeram serviram para transcender o rótulo a-científico que se conferia às teorias localizadas no campo das humanidades, entendendo que a psicologia só surgiu como ciência porque reconheceu a insuficiência metodológica das ciências naturais para explicar os processos psicológicos do ser humano. O breve panorama indica questões fundamentais que foram notáveis interlocutoras históricas da psicologia nascida na União Soviética.

O objetivo de apresentar essa discussão é o de reexaminar quais são as perguntas fundamentais que a psicologia, em nosso particular histórico deve se fazer, sem nunca perder de vista quem é o sujeito concreto da psicologia. Da origem da psicologia histórico-cultural até os dias atuais verificamos forte desenvolvimento teórico no que diz respeito aos fundamentos gerais, ao método, à elaboração dos conceitos. No Brasil, desde a abertura política ao final da ditadura empresarial-militar, embora Vigotski tenha sido disseminado como leitura complementar a Piaget, notamos a propagação da teoria histórico-cultural. A Escola de Vigotski (por mais que Vigotski não quisesse que esta teoria se tornasse uma Escola) esteve ligada à educação e à pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Porém, esta é uma das formas de associação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica e não a única. A professora Lígia Márcia Martins e o professor Newton Duarte sustentam essa associação conduzindo à

afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2016, p. 41)

A exemplo disso, citamos os municípios que adotaram a concepção de currículo da pedagogia histórico-crítica e de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural como bases teóricas. As propostas pedagógicas da educação infantil e ensino fundamental do município de Bauru/SP<sup>59</sup> e demais municípios também são orientados por estas concepções teóricas na elaboração de seus documentos oficiais, como o município de Cascavél-PR<sup>60</sup>. A psicologia histórico-cultural, nesse sentido, permanece preenchendo função científica e política fundamentais na sociedade contemporânea capitalista, uma vez que seus princípios resistem aos conceitos marcadamente individualizantes, que cumprem um papel especial ao endossar a luta de classes.

Apesar disso, a intenção nítida de construção de uma *psicologia geral*, a qual tinham os autores, não foi conquistada e talvez seja esse um infortúnio na psicologia. Isso se deve, também, porque o novo mundo socialista não foi um projeto que se universalizou, projeto de que tanto confiava e dependia a existência da URSS. O mundo, por sua vez, continua sendo palco das disputas entre ideais de sociedade marcadamente conflitantes, onde o socialismo somou duras derrotas desde o fim da URSS. Evitar o que Leontiev chamou de “isolamento científico” bem como a identificação da psicologia histórico-cultural como uma das escolas em psicologia que convive pacificamente com outras segue sendo um desafio de enorme grandeza.

---

<sup>59</sup> Disponíveis em <https://tinyurl.com/yyuy895v>; <https://tinyurl.com/qw7mohm>

<sup>60</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/tzfrvly>

No entanto, a psicologia histórico-cultural possui bases filosóficas sólidas mesmo que seu projeto de construção teórica ainda esteja em andamento – poderia ser diferente no âmbito da ciência? Alguns pesquisadores da área comentam sobre a necessidade em abrir caminho para novas temáticas, como é o caso da inserção dos estudos sobre a formação de valores, as temáticas de gênero e raça, o desenvolvimento das emoções e sentimentos, a cultura popular. Pesquisadores, alguns deles já referenciados nesse trabalho como Camacam (2020), Batista (2019), Mesquita (2018), Neves (2019) têm desenvolvido essas discussões dentro da psicologia histórico-cultural ou ainda dentro da educação crítica e da pedagogia histórico-crítica. Também se averigua a necessidade de retomar pesquisas de caráter genético-experimental, metodologia tipicamente utilizada pelos precursores da psicologia histórico-cultural em sua origem. O trabalho de Ferracioli (2018) sobre o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental indica essa importância. No mais, seguimos confluindo trabalhos para que a psicologia histórico-cultural seguir se desenvolvendo.

### **3 Daniil B. Elkonin, o desenvolvimento na idade pré-escolar e os papéis sociais na infância**

Esta sessão possui a tarefa de apresentar a discussão sobre os conceitos fundamentais da psicologia histórico-cultural na particularidade do desenvolvimento na infância pré-escolar. Nosso objetivo é que estes conceitos possam operar como mediadores na articulação entre o feminismo marxista e o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. Na tarefa de compreender quem é a criança – em sua apreensão global – partimos do estudo sobre a categoria consciência na relação com a atividade, uma vez que consciência-atividade são objeto de investigação da psicologia. O estudo geral sobre a consciência auxilia nossa investigação sobre a particularidade da relação atividade-consciência na idade pré-escolar. Elkonin é um autor da psicologia que contribuiu com a teoria da periodização do desenvolvimento humano e, além disso, elaborou um estudo aprofundado sobre a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Tendo isso em vista, nos debruçaremos sobre o estudo de sua principal obra *Psicologia do jogo*. Na sequência, abordaremos a questão dos papéis sociais na infância, como mecanismo de reprodução do patriarcado. Nosso intuito é demonstrar como esta organização de gênero constitui a formação de crianças em idade pré-escolar a partir do estudo da formação psicológica na infância.

O período pré-escolar do desenvolvimento psíquico se mostra particularmente interessante por tratar-se de uma idade em que a consciência da criança se volta para a apropriação do significado social das atividades dos adultos e das relações humanas em geral, demonstrado por Elkonin.

Como se forma a consciência e nela, qual a concepção de sociabilidade entre homem e mulher captada pela criança? “O que é que a criança mais destaca e qual é a gênese de sua orientação nas funções dos adultos?” (ELKONIN, 2009f, p. 272) *A brincadeira de papéis* é o próprio material de análise da personalidade em formação, isto é, na *periodização do desenvolvimento psíquico*. A crítica ao patriarcado como organização para o gênero parametriza nossa discussão sobre a criança pré-escolar em sua captação sobre as relações sociais. Relações organizadas segundo as clivagens de gênero-raça-classe que, na educação, hegemonicamente, ensina valores machistas orientados pelos papéis sociais dominantes. A educação, se combativa, precisa lidar com as contradições fundamentais da nossa sociedade.

Isto é um problema de grande magnitude. Se a escola reproduz, educa e forma a essencialidade do ser social na criança concreta, de acordo com o seu tempo histórico, como garantir, no interior do capitalismo periférico brasileiro, que a essencialidade do ser social seja constituído para enfrentamento da própria sociedade em que se vive? Isto é, se somos formados segundo valores burgueses que são, necessariamente, valores machistas e racistas, como construir, de dentro desta sociedade, valores anti burgueses? Esta questão toca a própria ontologia que desdobra em tarefas para todo ser humano, em todas as esferas da dinâmica social e, principalmente, chama a atenção para a responsabilidade da escola na construção de *valores* ético-morais outros, que não capitalistas.

Por que nos interessa especialmente a idade pré-escolar, este período da vida da criança compreendido dos 3 aos 6 anos, para análise da formação da consciência como processo geral e, em específico sobre as relações sociais no patriarcado? Por que voltar-se a este período da vida e não a outro para o debate acerca da consciência sobre as relações de gênero? Poderíamos focar a questão da consciência infantil sobre as relações de gênero no primeiro ano de vida e na primeira infância do indivíduo? Poderíamos considerar a discussão sobre a consciência na adolescência priorizando a discussão sobre a condição da mulher no capitalismo contemporâneo? Poderíamos, enfim, propor a discussão sobre a consciência na vida adulta a respeito da educação patriarcal nas escolas? Seriam todos estes caminhos de pesquisa possíveis? Não é exclusivo da vida de um pré-escolar o tema da consciência, nem do gênero. Então, afinal, por que da escolha do período pré-escolar? Por que a discussão entre infância e feminismo

passa, necessariamente, pela questão da formação da consciência da criança pré-escolar sobre as relações de gênero na organização patriarcal dentro da psicologia histórico-cultural?

### 3.1. ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas, a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do objeto ou da contemplação, mas não como atividade sensível humana, práxis, não subjetivamente. Por isso aconteceu que o lado ativo foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstratamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis realmente distintos dos objetos do pensamento; mas não toma a própria atividade humana como atividade objetiva. Ele considera, por isso, na Essência do Cristianismo, apenas a atitude teórica como a genuinamente humana, ao passo que a práxis é tomada e fixada apenas na sua forma de manifestação sórdida e judaica. Não compreende, por isso, o significado da atividade "revolucionária", de crítica prática.

(Teses sobre Feuerbach, I, MARX, 1982)

Existe um problema filosófico da consciência desde Descartes no qual o dualismo foi replicado em diferentes versões. Os filósofos se preocuparam em perguntar que substância era essa que fazia de nós seres conscientes de nossa própria consciência. Em outras palavras, identificaram que existe uma radical diferença entre saber sobre algo e saber que se sabe sobre algo. A consciência humana possui o atributo do auto-reflexo. No entanto, não nos parece vital apenas a caracterização da consciência humana identificando suas propriedades, isto é, de um ponto de vista abstrato, principalmente quando se realiza este procedimento a isolando dos demais processos humanos.

A consciência como todo fenômeno subjetivo é um produto social e pertence a uma forma social determinada. Nos escritos jovens e maduros de Marx esta ideia está explícita. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94) e “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Nos dois excertos, o primeiro presente *n’A ideologia alemã* e o segundo em *Contribuição à crítica da economia política*, ambos refutam todos os apriorismos em relação à subjetividade humana – conceito muito mais amplo do que consciência.

Na dialética materialista, o subjetivo e objetivo experimentam o momento de fusão e o momento da autonomia (SAFFIOTI, 1997). O objetivo faz parte da subjetividade à medida que nos apropriamos dele, o conhecemos, o significamos, estabelecemos relações entre demais objetos da realidade, engajamos com ele; e o subjetivo adquire existência no objeto à medida

que este é criado por um indivíduo cujos conhecimentos, aptidões e o seu saber-fazer (LEONTIEV, 1978) encontram-se depositados nele. As objetivações, por sua vez, passam a ter autonomia em relação ao seu criador e se disponibilizam para que outras subjetividades a capturem. A principal objetivação detectada por Lukács é a linguagem.

A reprodução realizada através do signo linguístico se separa dos objetos designados por ele e, por conseguinte, também do sujeito que o expressa, tornando-se expressão intelectual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser aplicados de maneira similar por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes. (LUKÁCS, 2012, p. 94)

A palavra tem a função de fazer referência à figura ausente. Segundo o autor “as formas de comunicação dos animais não conhecem essa distância” (ibid.), entre sujeito e objeto, que é tipicamente humana (Id.). Por essa razão ressaltamos os momentos de fusão e autonomia entre sujeito e objeto versados por Saffioti, indicando no exemplo de Lukács um momento (relativo) de autonomia. Nas expressões autônomas, as objetivações possuem existência independente de seus produtores. “Não é de surpreender que a denominação dos objetos, a expressão de seu conceito, seu nome, tenha sido considerada, durante muito tempo, como um milagre mágico; ainda no Antigo Testamento o domínio do homem sobre os animais se exprime no fato de que Adão lhes concede nomes, no que se expressa de maneira clara a elevação da linguagem por cima da natureza.” (LUKÁCS, 2012, p. 94)

Todavia, “sujeito e objeto não existem independentemente da atividade, uma vez que só por meio desta podem ocorrer os processos de subjetivação e objetivação. Assim, sujeito e objeto não são dados *a priori*, mas se constroem na e pela relação social” (SAFFIOTI, 1997, p. 59). Objetividade-subjetividade são faces de um mesmo processo que combina momentos de fusão e autonomia. A autonomia é entendida como o distanciamento criado no processo de trabalho entre sujeito e objeto. O trabalho, mecanismo de satisfação de necessidades humanas, é o elo entre meio e fim da realização humana e por sua essência é uma forma de satisfação mediada. Porém, é “(...) fato igualmente ineliminável de que todo produto do trabalho, uma vez terminado, possui para o homem que o utiliza uma nova imediatidade – não mais natural” (LUKÁCS, 2012, p. 94). Além do trabalho satisfazer as necessidades, em seu curso, ele cria necessidades e novos instrumentos de satisfação que transformam a realidade entre o que é imediato e mediado. “O trabalho sempre produz, pois, em seu desenvolvendo ulterior, séries inteiras de mediações entre o homem e o fim imediato que, em última análise, ele se empenha em conseguir. Surge, assim, no trabalho uma diferenciação, já presente primordialmente, entre finalidades imediatas e finalidades mais mediadas.” (p. 94)

O trabalho cria e na medida dessa criação proporciona objetivações que se interpõe entre o ser humano e a realidade. Essas objetivações são acúmulos históricos coletivos e passam a

ser utilizadas como meio para atingir novas necessidades. Casas, vestuários, calçados, móveis, talheres, eletrodomésticos, veículos automotivos, tecnologias, artes, ciência etc. são todos exemplos de objetivações humanas construídas pelo trabalho coletivo a fim de satisfazerem as necessidades da espécie no processo histórico.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 263)

Este é um processo gradual, histórico e cultural. A nossa maneira de obtenção de alimento no tempo histórico capitalista contemporâneo é mediada por grandes monopólios industriais onde trabalhadores extraem a matéria-prima, transformam-na em produto e abastecem os mercados para o consumo. É uma grande cadeia de mediações até o atingimento da finalidade de saciar a fome. O que, em verdade, não é uma satisfação garantida já que o consumo desta mercadoria se subordina ao dinheiro e este destoa segundo classe-raça-gênero.

Apesar da relativa autonomia entre sujeito e objeto, providenciada pelo trabalho, enfatizamos o fato de que subjetividade e objetividade são parte de um mesmo fenômeno. Para superarmos as possíveis dicotomias e os binarismos, à vista disso, necessitamos de uma psicologia sociológica assim como de uma sociologia psicológica a fim de apreender a complexidade do processo da consciência que leva em conta essa relação sujeito-objeto. Os binarismos presentes em terminologias como “realidade externa x realidade interna”, de forte ranço cartesiano, separam o individual do coletivo e o psíquico do social.

(...) o interior e o exterior não têm, de acordo com a perspectiva aqui adotada, existência autônoma, nem sequer em termos relativos. Nesta linha de raciocínio, homens e mulheres fazem a história, produzindo objetivações através de suas práticas sociais e, simultaneamente, apropriando-se de seus resultados, isto é, reapropriando-se subjetivamente da história que fazem. (SAFFIOTI, 1997, p. 60)

O que fazem as teorias que estudam a consciência é separá-la dos demais fenômenos e tornarem-na estática, como fenômeno em si. Se sujeito-objeto derivam da atividade humana diária necessária para a produção e a reprodução da vida, a apropriação do resultado desta práxis engendra o processo de subjetivação, que é o processo mesmo de tornar-se sujeito, em termo psicológico de *humanizar-se*. A consciência como atributo do psiquismo humano (MARTINS, 2011) é fruto desse processo: da atividade e de sua apropriação. É equivalente dizer que não há consciência sem ação no mundo e sem apropriar-se do mundo, ainda que a qualidade do agir e do apropriar-se seja demasiadamente variável segundo as circunstâncias.



Por estar imbricada na atividade a consciência está em trânsito: o objeto da realidade se converte em objeto da consciência; este objeto sensorial, a princípio, se transforma em objeto conceitual, no futuro (Id.). Estamos falando da complexificação no significado dos objetos da realidade à medida do nosso desenvolvimento psíquico – o que antes era objeto imagético puramente se transforma em objeto denominado por ideias, definições, conceitos, símbolos etc. A chave para compreensão deste salto qualitativo é a apropriação da palavra, que passa a nomear o mundo e transforma profundamente a realidade psíquica dos indivíduos. Podemos afirmar que a mudança da significação do objeto é a mudança da subjetividade e isso é, efetivamente, a mudança da consciência. A significação é aquilo que num objeto se descobre num sistema de ligações, ela é refletida e fixada na linguagem. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social (LEONTIEV, 1978). O significado do objeto é dado pela denominação da palavra enquanto face fonética (verbal) e face semântica (semiótica) (MARTINS, 2011). É no significado da palavra que encontramos a unidade mais simples entre pensamento e linguagem. Palavra sem significação é um som vazio (VIGOTSKI, 2001). A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico visa captar a lógica da transformação da consciência. Se a consciência é trânsito faz sentido capturar suas variações ao longo do desenvolvimento humano.

O berço da consciência é a práxis que se desenvolve na atividade humana. Diria Lukács (2012) que a razão de ser da unidade dialética entre atividade e consciência reside na compreensão de que a consciência é um momento da atividade, o momento ideal. O trabalho como mediador entre o sujeito-objeto cria e transforma o mundo à medida que cria e transforma o ser humano. “(...) A questão central da transformação interna do homem consiste em chegar a um *domínio consciente* sobre si mesmo” (LUKÁCS, 2012, p. 95). A primeira aproximação com a questão da consciência, portanto, consiste na compreensão de que ela mesma representa o salto ontológico proporcionado pelo trabalho. Esta é a transformação subjetiva fundamental ontológica do ser social enquanto tal: aquisição do domínio consciente.

Não somente o fim existe na consciência antes de realizar-se praticamente como essa estrutura dinâmica do trabalho se estende a cada movimento singular: o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um dos seus movimentos e verificar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível. Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma exigência elementar do trabalho mais primitivo e deve, pois, marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma relação qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea daquela que corresponde à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho. (LUKÁCS, 2012, p. 95.)

Lukács refere-se, fundamentalmente, sobre a *teleologia* que caracteriza a intencionalidade do trabalho humano. A intencionalidade exige a antecipação na consciência sobre toda a dinâmica do trabalho. Essa é a origem fundamental da consciência “que deixa de ser um epifenômeno biológico e se torna um momento essencial ativo do ser social que está nascendo” (p. 95). O aparecimento do domínio consciente tem seu percurso na periodização do desenvolvimento, em especial na idade pré-escolar que demarca as primeiras manifestações até o aprimoramento do autodomínio da conduta, quer dizer, a regulação do próprio comportamento a partir da introdução de instrumentos culturais (PASQUALINI, 2006; VIGOTSKI, 1995). O autor é enfático ao afirmar que embora edifique sobre o ser social essa forma de consciência especial originada do trabalho, a consciência não deixa de depender de sua base material biológica fundante, em razão disso “cada consciência (...) nasce e morre junto com seu corpo” (LUKÁCS, 2012, p. 95).

Sendo a categoria consciência na teoria social e na psicologia histórico-cultural uma categoria enovelada por inúmeras mediações, faz-se necessário um rápido desvio sobre o tema da liberdade. O trabalho é fundante do ser social porque inaugura a produção e a reprodução social, também a consciência e a liberdade. Enquanto condição proporcionada pelo trabalho, a liberdade é uma criação humana. Seria o mesmo assumir que tanto o ser inorgânico quanto o ser orgânico desconhecem a liberdade. Na natureza dada o que existe é pura existência. O ser social é o único capaz de conhecer a liberdade.

Para tentar esclarecer, mesmo com essas necessárias ressalvas, a gênese ontológica da liberdade a partir do trabalho, temos de partir, tal como corresponde à natureza da questão, do caráter alternativo dos pores teleológicos nele existentes. Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em termos alternativos, qual finalidade quer estabelecer e como se propõe a transformar as cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele. (LUKÁCS, 2012, p. 101)

A liberdade é a possibilidade concreta de decisão sobre alternativas concretas (LUKÁCS, 2012). Pois, o caráter alternativo da escolha é que delimita o campo da liberdade. Netto (2016, online) ilustra em um exemplo cotidiano a liberdade real que os liberais ignoram. Todos nós, na condição de sujeitos livres, possuímos a liberdade de escolha de passarmos um final de semana em Paris. Assumindo essa condição de liberdade de poder escolher viajar à Paris, por que será, então, que apenas uma pequena parcela da população brasileira viaja à Paris como destino do final de semana ou das férias? A noção de liberdade burguesa nos diz que o que nos impede de realizar os nossos objetivos é a vontade própria dos indivíduos. Entretanto,

o que impede os sujeitos da realização da viagem à Paris são os custos elevados de uma viagem aérea internacional, valor que não condiz com o salário da maioria da população. O determinante não é a vontade e sim a condição material na qual se subordina à vontade individual.

O trabalho cria alternativas ao ser humano, mas a organização do trabalho no regime que combina exploração-dominação de gênero-raça-classe retira as alternativas de escolha, isto é, ceifa a liberdade. Em outras palavras, quando se tem apenas uma alternativa concreta para sobreviver, ou seja, vender a sua força de trabalho, ceder às ameaças do marido sob pena de violência, em essência, não condiz com uma escolha livre do sujeito. “Em segundo lugar, a liberdade é (...) um querer transformar a realidade” (p. 101). Tal querer exige a presença da realidade na forma abstrativa, ou seja, consciente, “o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2016, p. 84). A liberdade orientada para a transformação se relaciona tanto com a realidade como objeto da finalidade da transformação quanto com a consciência (de si e dos outros) como finalidade desta transformação. Estamos nos referindo aos processos de ampliação de conhecimento, de consciência de mundo. É válido ressaltar que o desejo de transformação confronta diretamente as possibilidades concretas para sua efetivação.

A liberdade é vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. (DUARTE, 2016, p. 81)

A análise objetiva, ou melhor, consciente da realidade é um instrumento essencial para o processo decisório. Quer dizer, “a capacidade de análise objetiva da situação” auxilia na tomada de decisão sobre como agir diante das alternativas reais. (DUARTE, 2016). Newton Duarte analisa as relações entre conhecimento e liberdade e assinala que “assim como Lukács buscou, na atividade de trabalho, as origens do fenômeno da liberdade, também Vigotski buscou, nas formas mais elementares da atividade psíquica humana, as origens da capacidade de realização de escolhas conscientes ou, nos termos da psicologia, a origem do ato volitivo.” (p. 82)

Nossa ciência [a psicologia] não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. O domínio da verdade sobre a pessoa e o domínio de si mesma pela pessoa não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Pelo 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. (VIGOTSKI, 1991, p. 406 apud DUARTE, 2019, p. 83)

O reino da liberdade substantiva, na perspectiva de Lukács e Vigotski não existe plenamente na sociedade burguesa. Impera o reino das necessidades mais básicas, o que, em última instância, não permite a vinculação do sujeito com os processos de escolhas plurais de acordo com suas oportunidades concretas.

A breve digressão sobre liberdade ajuda-nos a tomar a discussão acerca da consciência não como conceitos abstratos, escolásticos, tipicamente filosóficos em si (NEVES, 2018), mas, a compreender essas noções como momentos reais da práxis social, a consciência é um desses momentos da práxis. Orienta e impõe uma finalidade, em última instância, na missão do estudo da consciência relacionado à questão da liberdade uma vez que a ampliação da consciência individual, de classe, de raça e de gênero, deve ser instrumento na luta pela emancipação humana, quer dizer, pela liberdade substantiva.

Na teoria do desenvolvimento a consciência é uma conquista tardia de um psiquismo avançado. Forma-se na atividade porque, como vimos, a consciência é o momento ideal da práxis. Atividade, por sua vez, não é descrita por uma resposta reflexa estímulo-resposta. A atividade é a ação ou encadeamento de ações, mediada por signos, especialmente a palavra. Como categoria especial da psicologia histórico-cultural a consciência se forma entre o individual e o cultural.

Nesse sentido, a lei genética geral do desenvolvimento psíquico explicita a formação da consciência nos seguintes momentos: 1. A consciência existe, em primeiro lugar, fora do indivíduo. Pensemos em um recém-nascido. É possível considerarmos a consciência quando ainda não temos a formação das bases da percepção dos objetos? A consciência depende da representação do mundo em imagem a partir da percepção dos objetos. Esses objetos serão denominados por palavras que via forma discursiva carregarão o significado social do objeto, a experiência histórica acumulada. Nestes casos, a consciência está no plano supra-individual. São os adultos cuidadores-educadores responsáveis que garantirão as possibilidades de sobrevivência e desenvolvimento daquele bebê para que a consciência se desponte enquanto forma especial de relação social. 2. A consciência existe no plano das relações sociais entre criança-adulto, quer dizer, no plano inter-pessoal ou inter-psíquico. Na atividade a consciência do par mais desenvolvido existe enquanto forma de relação social, exprime-se fazendo co-existir nos planos inter-psíquicos, para que se transforme em intra-psíquico. O adulto retirando-se de cena e encerrada a atividade colaborativa, a consciência não tem força necessária para erigir de forma autônoma na criança. 3. A consciência existe como conquista tardia do desenvolvimento no plano intra-psíquico do indivíduo o regulando e mediando suas ações em relação a outras pessoas. Dessa forma, esta consciência avançada pode retroagir na realidade

construindo formas de consciência relacionais no plano inter-psíquico com outros indivíduos nas mais diversas formas de atividade social.

A consciência depende da internalização ou apropriação dos signos da cultura, em última instância, dos significados sociais que formam a visão de mundo. Nos níveis mais complexos de consciência esta retroage na atividade e na transformação de outras consciências. Por este motivo: a consciência não pode ser identificada (apenas) com o mundo das vivências internas, porque ela está no plano relacional e é expressão do indivíduo com outras pessoas e com o mundo. O breve esquema indica momentos essenciais, mas não se confunde com etapas fixas. Chamamos a atenção para dois fatos: 1. *a consciência nunca deixa de ser relacional* mesmo quando se torna consciência individual e 2. *é inegável a primazia da consciência social sobre a individual*. O primeiro grande salto qualitativo da consciência no desenvolvimento está na transformação de um psiquismo incapaz de se autorregular para um psiquismo capaz de se autorregular. Este fenômeno é observado na infância, sobretudo ao final da idade pré-escolar. É útil a análise porque demonstra o ponto zero da ontogenia que vai desde a consciência *sensível-emocional* – **imediate**, chegando à consciência *simbólica*, **mediada** por significações, sentidos, valores, ideologia etc.

Vigotski faz a sua primeira conferência falando sobre a consciência no enfoque materialista em 1924, em Leningrado. Esta conferência foi publicada em 1925. Existem três textos localizados no livro *Teoria e método em psicologia* nos quais Vigotski (1999) analisa explicitamente o problema da consciência: *A consciência como problema da psicologia do comportamento* – derivado da conferência proferida em 1924; *A psique, a consciência, o inconsciente* e *O problema da consciência*.

O artigo de Vigotski (1999), *A consciência como problema do comportamento*, carrega o espírito da epígrafe de Marx em *O capital* sobre a diferença entre o comportamento animal e humano:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 327)

Este trecho de Marx nos coloca a pensar sobre o que diferencia o comportamento humano do comportamento animal. Identificamos que há uma radical diferença nesse comportamento, porém, essa diferença também é admitida pela anatomia comparada, pela

paleontologia e pela antropologia. Como os diversos autores veem e explicam essa diferença é a grande questão (LEONTIEV, 1978). Advém de Marx a justificativa de que o trabalho é a grande categoria diferenciadora. Leontiev (ibid.), nesta direção, aponta que diferentemente dos animais o comportamento humano, modificado pelo trabalho, não pode ser transmitido via hereditariedade genética. “Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua.” (p. 284)

A grande contribuição do artigo em questão de Vigotski foi atribuir a psicologia o problema da formação da consciência, sem cair no idealismo, por um lado, e sem cair no comportamentalismo, por outro (PRESTES, 2000). Antes deste texto, a psicologia histórico-cultural (ainda não denominada dessa forma<sup>61</sup>) não se diferenciava da psicologia comportamental. A partir de 1925 a psicologia de Vigotski e seu grupo revoluciona o entendimento da consciência como forma de organização especial do comportamento do ser humano (PRESTES, 2000).

Vigotski diferencia a psicologia histórico-cultural do comportamentalismo porque entende que a consciência é uma forma especial de organização do comportamento humano. À época que formulava a questão da consciência identificava na psicologia uma “psique sem comportamento e o comportamento sem psique” (p. 59). Quando se nega a consciência como forma especial de regulação do comportamento, se nega a radical diferença entre “o comportamento animal e o do homem”. (p. 58) A questão que Vigotski detectava era que a consciência era um problema da psicologia científica porque se carecia de instrumentos adequados para a sua investigação. “O que é preciso estudar não são os reflexos, mas o comportamento: seu mecanismo, composição, estrutura”. (p. 62)

Não é difícil compreender que não há necessidade de considerar a consciência nem biológica, nem fisiológica, nem psicologicamente como uma segunda categoria de fenômenos. É necessário encontrar para ela, como para todas as outras reações do organismo, uma interpretação e um lugar adequados. Esta é a primeira exigência de nossa hipótese de trabalho. A segunda, seria que a hipótese deverá explicar sem a menor fissura aqueles problemas fundamentais relacionados com a consciência: o problema da conservação da energia, a introspecção, a natureza psicológica do conhecimento de outras consciências, o caráter consciente das três principais dimensões da psicologia empírica (pensamento, sensações e vontade), o conceito do

---

<sup>61</sup> Nestes textos Vigotski utiliza o termo *psicologia científica* e *psicologia dialética*.

inconsciente, da evolução da consciência, de sua identidade e unidade. (PRETES, 2000, p. 62)

Neste texto Vigotski ainda estava levantando suas hipóteses de trabalho sobre a consciência como categoria da psicologia histórico-cultural e a partir daí houve avanços surpreendentes do ponto de vista conceitual e investigativo pelos seus sucessores. Leontiev é um dos que toma o desafio de desenvolver o problema da consciência elaborando sobre sua dinâmica e estrutura. O maior legado de Vigotski é rigorosamente o aspecto teórico-metodológico, é por esta razão que ele é um dos maiores psicólogos do século 20 e por isso identificamos a atualidade de seu trabalho. Entretanto, na intensa década de trabalho, Vigotski cumpriu “apenas a primeira etapa da realização de seu próprio programa teórico metodológico” (LEONTIEV, 1999, p. 426) o programa da constituição da psicologia geral.

A insistência em se afirmar a importância do estudo dos fundamentos teórico-metodológicos por trás de uma abordagem da psicologia se revela como um movimento propositivo em se afirmar a ciência por detrás das ciências humanas. Também se apresenta como uma postura contracorrente do ensino tradicional universitário hoje, cujos cursos de psicologia surfam nas tendências de esvaziamento dos conteúdos dos currículos e apresentam um ecletismo acrítico de diversas abordagens psicológicas sem se compreender apropriadamente seus fundamentos. Não se propõe com isso uma ortodoxia teórica, a única ortodoxia no marxismo diz respeito ao método (LUKÁCS, 2003)<sup>62</sup>, até porque o projeto de uma psicologia geral está em aberto. Devemos fazer avançar o programa teórico da psicologia de nossa época, nos inspirando no trabalho de Vigotski que considerou a amplitude de temas, autores e objetos tidos como propriedade de uma ciência só, como é o caso do inconsciente da psicanálise.

A questão do inconsciente ainda é pouco elaborada dentro da psicologia histórico-cultural. Embora Vigotski tenha tocado neste tema no ensaio *A psique, a consciência, o inconsciente*, esta discussão é pouco conhecida e, portanto, pouco divulgada. “É somente com a introdução do conceito de inconsciente que a psicologia se torna possível em todo seu sentido como ciência independente” (VIGOTSKI, 1999, p. 137). Mesmo abrindo caminhos para a construção da psicologia como uma ciência própria – que em verdade só se fragmentou ao longo dos anos, surgiram tendências internas em torno do conceito de inconsciente que o impregnaram

---

<sup>62</sup> “Um marxista ortodoxo sério poderia (...) rejeitar todas as teses particulares de Marx, sem, no entanto, ser obrigado, por um único instante, a renunciar à sua ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro sagrado. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método” (LUKÁCS, 2003, p. 64). Apesar de captar o sentido do exposto por Lukács, concordando com sua compreensão da questão, não consideramos conveniente o uso da expressão *ortodoxo*.

de determinismos. Já ressaltamos suficientemente a importância do conceito quando da crítica de Freud a noção de racionalidade cartesiana. Nas considerações de Vigotski o erro de Freud, na análise do inconsciente está em:

A alternativa de Freud consiste em uma tentativa de continuar interpretando as conexões e as dependências dos fenômenos psíquicos no âmbito do inconsciente e em supor que por trás dos fenômenos conscientes se encontram os inconscientes, que os condicionam e que podem ser reconstruídos por meio da análise de suas marcas e da interpretação de suas manifestações. Mas o próprio Spranger faz uma severa ressalva a Freud: nessa teoria observa-se um erro teórico curioso. Diz que, embora com Freud se tenha superado o materialismo fisiológico, continua existindo um materialismo psicológico, uma premissa metafísica tácita, a premissa de que a presença de uma atração sexual se aplica por si mesma e todas as outras devem ser interpretadas a partir dela. (p. 143)

Do excerto ajustaríamos o termo: ao invés de atração sexual, optaríamos por utilizar desejo ou libido, por compreender que na psicanálise o fator fundamental da constituição do sujeito não é a atração sexual nesta conotação restrita de sexualidade, todavia, a energia ou pulsão libidinoso que se impõe como um desejo no aparelho psíquico que nesta acepção teórica é fundamentalmente um desejo inconsciente. Não por acaso o título deste ensaio – *A psique, a consciência e o inconsciente*, aborda os conceitos em conjunto não por escolha aleatória, mas por exigência real do fenômeno psíquico. Isto é, não há determinismos nessa relação. Por isso Vigotski aposta no enfoque dialético porque é ele que garante a unidade, visto que os processos tomados em separado, “desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis” (VIGOTSKI, 1999, p. 145). “É absurdo, por exemplo, depois de separar do sol seu calor, atribuir-lhe um significado independente e se perguntar que significado tem e que ação pode exercer esse calor” (p. 148). A metáfora a qual Vigotski se refere nos auxilia na compreensão do fenômeno psíquico. O sol representa a totalidade do fenômeno psíquico. Enquanto tal possui diversas propriedades e qualidades. A consciência/inconsciente representam essas qualidades do fenômeno psíquico. Para Vigotski é absurda a ideia de desmembrar uma das qualidades do fenômeno psíquico do conjunto integral de processos que o compõe e assim, isoladamente, perguntar qual a sua função e significado, isoladamente.

A psicologia histórico-cultural, portanto, visa descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo (VIGOTSKI, 1999, p. 145). Consciente e inconsciente são, neste caso, propriedades do processo complexo integral do desenvolvimento do ser humano. Enquanto propriedades, cada uma delas possuem características. A psique não se confunde com consciente ou inconsciente. A psique é o aparato material-ideal no qual as bases das funções psicológicas são desenvolvidas de acordo com a vida em sociedade. O consciente, nesse caso, enquanto momento ideal da práxis, é qualitativo das experiências/vivências do indivíduo no mundo, o grau de apropriação sobre a cultura que se insere – mobilizando sentidos e



significados. A relação do par consciente-inconsciente se dinamiza a medida em que a relação consciente do sujeito com o mundo é dimensionada em graus. Ou seja, mais ou menos consciente. “O fenômeno não se transforma em menos psíquico pelo fato de se tornar menos consciente” (p. 151).

A questão do inconsciente mobiliza questões interessantes como na seguinte situação descrita por Vigotski “Vi algo; depois, passado certo tempo, lembro disso e surge a pergunta: o que aconteceu com a representação desse objeto durante o tempo em que não me lembrava dele?” (p. 152). O inconsciente desafia as noções de representação clássica. O fato de um objeto ser representado no psiquismo não é o mesmo que dizer que esta representação será sempre consciente e significativa para o sujeito. Ela pode se inserir no aparato psíquico, isto é, ter sido subjetivada, mas pode permanecer num campo não aparente para o indivíduo. A representação admite formas distintas: representação sensorial (visual, olfativa, tátil, gustativa e auditiva), representação simbólica (significados e conceitos carregados pela palavra) e representação afetiva (sentidos atribuídos pela vivência<sup>63</sup>).

Na representação inconsciente do objeto a dimensão simbólica não está presente, são representações “alheias à palavra” (VIGOTSKI, p. 159). Grosso modo, consciente é a representação que está sendo percebida e inconsciente é o seu par oposto, isto é, a representação não percebida e/ou latente. A explicação psicanalítica freudiana diz: quando uma representação é inscrita via sistema perceptivo, ela se instala através das cadeias associativas e passa a ter dois destinos: permanecer no sistema consciente ou passar por um processo de recalque e se inscrever no inconsciente. No inconsciente a representação recalçada também sofrerá modificações, seja se condensando em outras representações, seja se deslocando. Uma outra característica fundamental quando falamos em inconsciente psicanalítico é de que nele a relação temporal não é lógica, essa informação explica o porquê de representações tão antigas permanecerem em estados ativos, visitando os sonhos<sup>64</sup>, por exemplo. Uma das principais justificativas para a existência do inconsciente para a psicanálise consiste na existência de atos psíquicos que estão além da pura consciência como: atos falhos, sonhos, sintomas psíquicos e

---

<sup>63</sup> “As vivências, que dão sentido pessoal ao experienciado, são construídas na atividade prática do sujeito, os objetos e fenômenos da realidade o afetam e o põem em movimento de acordo com suas necessidades, valorações e exigências sociais” (BATISTA, 2019, p. 32). Saber mais em: <https://tinyurl.com/s6vh53s>

<sup>64</sup> Por isso Freud (1900) assevera que os sonhos são realizações de um desejo inconsciente. A angústia, por sua vez, é algo que escapa à representação, é expressão daquilo que não carrega sentido, que não se articula com palavras ou objetos. Em última instância, é o conceito que apresenta um dos limites para a representação psíquica na metapsicologia freudiana (CAMPOS, 2014).

manifestações obsessivas. A segunda, é que não existe equivalência que conserve o princípio de identidade, entre o psíquico e o consciente.

Ora, para uma concepção dialética da subjetividade de fato não faz sentido a existência de uma consciência sem o seu par antagônico, o inconsciente. A própria lógica psicanalítica só pode admitir a existência do inconsciente na potencial possibilidade deste se revelar via consciência. Ou sofrendo uma irrupção que o transpõe para o consciente ou se manifestando de formas perceptíveis como a manifestação dos sintomas, do contrário, como seria possível verificar seus efeitos e dinâmicas? O que nos parece problemático é admitir leis completamente independentes dentro da psique, para o que é inconsciente e para o que é consciente. Na psicanálise consciência e inconsciente são sistemas psíquicos divergentes. Por este pressuposto, há necessidade de uma teoria para cada um dos sistemas. Essa ideia está na contramão da proposta de unidade da psicologia histórico-cultural: o psiquismo é um sistema interfuncional, que comporta antagonismos. “Na psicologia dialética o problema do inconsciente se coloca de uma forma totalmente distinta” (VIGOTSKI, p. 156).

Para nós é importante formular a pergunta assim: é psicológico o inconsciente e pode ser considerado dentro de outros fenômenos homogêneos como mais um aspecto dos processos de comportamento junto com os processos psicológicos a que nos referimos antes? (p. 156)

O próprio Vigotski responde na sequência que o fato de a psique não coincidir com a consciência é justificativa para admitir o processo inconsciente. “(...) é preciso considerar esta (a psique) como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso, consideramos que em psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente. (VIGOTSKI, 1999, p. 156). O inconsciente histórico-cultural se relaciona com a falta de sentido e significado, que são conteúdos articuladores da consciência. Poderíamos dizer que a consciência articula os nexos entre motivos, finalidades e ações. Porém, e quando não existem nexos? E quando o comportamento está desorientado e fragmentado?

O inconsciente, por conseguinte, se relaciona potencialmente com o conceito de alienação. Entretanto, não é uma relação simples. O conceito de alienação – muito mais amplo, não pode ser identificado com o conceito de inconsciente. Alienação é um conceito central no marxismo e inconsciente é um conceito fundamental na psicologia. Marx se ocupou do problema da alienação em seus diversos significados: na política, na religião, na cultura e na ecologia. Elabora sobre o fenômeno da alienação centrando-se na análise das relações sociais

de trabalho. Em sua obra prima *O Capital*<sup>65</sup> a alienação aparece como fenômeno da fetichização da mercadoria, reificando as relações sociais (MARX, 2011).

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80, grifos no original)

Na práxis, a teleologia orienta a atividade, ações, atitudes e comportamentos. Na sociedade de classes capitalista a atividade produtiva está cindida, o que provoca fissura na consciência da classe e dos indivíduos. O processo de estranhamento entre indivíduo e meio social leva ao ocultamento da relação entre produtor e produto. O produto, na sociedade capitalista, esconde o processo pelo qual ele é produzido (MARX, 2004<sup>66</sup>). No glossário marxista isso é alienação. Todos que trabalham tem acesso ao fruto de seu trabalho e se reconhecem como produtores da riqueza resultante do trabalho de sua classe? Todos que trabalham e produzem a riqueza humana se reconhecem como trabalhadores? Marx (2004) responde que o fenômeno da alienação aparece, na sociedade de classes, como processo de estranhamento na apropriação dos objetos, isto é, “quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos ele pode possuir.” (p. 81)

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlic*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como alienação (*Entausserung*). (...) quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), 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. (MARX, 2004, p. 80-81, grifos no original)

Marx toma o produto do trabalho (objetos) como um resumo da alienação presente em toda atividade produtiva neste modo de sociedade. Por essa razão a alienação se mostra como um fenômeno de diversas facetas: existe alienação em relação ao produto do trabalho humano, mas também existe alienação em relação ao próprio ser humano. O autor explicita tal ideia no trecho onde afirma que o trabalhador “só se sente (...) junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2004, p. 83). Em outras palavras, significa dizer que o trabalhador está alienado de si mesmo quando está no trabalho.

<sup>65</sup> Ver mais em K. Marx (2011) *O Capital – Crítica da economia política, Livro 1, Seção 1 Mercadoria e Dinheiro, Capítulo 1 A mercadoria, 4. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo*, Boitempo Editorial.

<sup>66</sup> Ver mais em K. Marx (2004) *Manuscritos econômico-filosóficos, Trabalho estranhado e propriedade privada*.

O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (p. 83)

O fenômeno da alienação<sup>67</sup> é tão profundamente marcante desta sociedade que, para que o Capital cumpra seu domínio, o trabalhador precisa estar estranhado do mundo, das coisas, mas, especialmente, de si mesmo. Tendo em vista o fenômeno da alienação para Marx tomemos a análise do inconsciente na perspectiva histórico-cultural de maneira a tecer apenas algumas considerações aligeiradas<sup>68</sup>. Flávia Gonçalves da Silva (2019), com intenção de investigar a relação do inconsciente na constituição da patopsicologia soviética, isto é, a relação entre inconsciente e adoecimento psíquico, enquadra a alienação como um fenômeno social que atinge o psicológico, quer dizer, se apresenta na esfera subjetiva como um fenômeno da consciência. É fundamental para a autora a distinção entre o que seja a consciência, o inconsciente e a não consciência.

(...) o que constitui o psiquismo não vive necessariamente numa relação antagônica, como geralmente as teorias psicológicas compreendem consciente e inconsciente. O que é consciente e o que não está acessível ou não foi tomado por ela mantém um processo de multideterminação, que em alguns momentos estão em sinergia e em outros em antagonismo. Antagonismo e sinergia não podem ser considerados como negativo e positivo, respectivamente, para o desenvolvimento psicológico. (SILVA, 2019, p. 188)

O exposto ilustra a tese histórico-cultural do desenvolvimento psíquico que toma consciente-inconsciente como par dialético. Isto é, um mesmo fenômeno com múltiplas facetas. Processos conscientes são caracterizados pela possibilidade de conhecer ao máximo as múltiplas determinações da realidade (SILVA, 2019), transformando o conhecimento em autoconsciência (entendendo o processo de conhecer ou apropriar-se da realidade como um complexo processo de mediação sociocultural). O inconsciente, por sua vez, se refere a “processos em que predomina o aspecto involuntário” (SILVA, 2019, p. 189). Por quê? A autora explica que o aspecto involuntário tem predominância porque o reflexo psíquico da realidade é mais fragmentado, possuindo uma “constituição semiótica mais precária, predominando em alguns casos mais o sentido que o significado” (SILVA, p. 189).

Como o sentido é constituído especialmente pelas emoções, e se expressa também nos motivos, o que especifica parte do inconsciente não é o não reconhecimento dessas emoções, mas a impossibilidade, naquele momento, de encontrar um significado que

---

<sup>67</sup> Marx (2004) no texto *Trabalho estranhado e propriedade privada* ainda discute uma terceira determinação do trabalho estranhado (alienado), que é o estranhamento do homem em relação ao próprio homem e/ou ser genérico. Saber mais em Manuscritos econômico-filosóficos p. 83-90.

<sup>68</sup> Para maiores aprofundamento indicamos o trabalho de pós doutoramento de Flávia Gonçalves da Silva (2019) intitulado *Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética*.

a expresse. Há também a possibilidade de que se encontre um significado a esse conteúdo, mas este pode ser inadequado ou camuflado em sua manifestação. (p. 189)

Entende-se, portanto, que o inconsciente abarca a dimensão da subjetividade que abriga conteúdos fragmentados da realidade, indicando cisões entre sentido e significado, carência de significados ou ainda conteúdos que por alguma razão, por exemplo emocional, foram deslocados da consciência. Além do inconsciente, há processos não conscientes, que são dominantes nos primeiros períodos do desenvolvimento e referem-se a nossa não apropriação da realidade em sua complexidade dado o momento do desenvolvimento, no entanto, aponta para as potencialidades de ampliação de nossa consciência a partir das mediações sociais.

Os diferentes conteúdos do inconsciente podem ter um aspecto comum: a fusão do indivíduo e do mundo no reflexo psíquico, diferente da consciência em que são refletidos de modo separados, sendo as mediações o que os unem, como afirmou Asmolov (1986). Os conteúdos do inconsciente podem ser decorrentes de diferentes formas de apropriação: qualidade insuficiente dos processos psíquicos para formar um reflexo mais completo, mas que permanecem no psiquismo como uma reserva sensorial, que pode se manifestar no sonho, num erro de fala, numa associação súbita entre fenômenos (o chamado insight); bem como consequências do processo de alienação que, enquanto fenômeno da consciência, pode limitar ou impedir o desenvolvimento desta ao dificultar o indivíduo compreender melhor a si e ao mundo, ou ainda a apropriação de valores como a competitividade e individualismo que o impedem de perceber o outro e as consequências de suas ações. (SILVA, 2019, p 189)

Observamos, portanto que o inconsciente não se confunde com a alienação em si, porém, algumas manifestações inconscientes podem derivar de um processo de alienação, podendo limitar o desenvolvimento dos indivíduos. São expressões do inconsciente – além do reflexo psíquico fragmentado: motivos ocultos, ilusões perceptivas, repetição inoportuna de conteúdos, sonhos, conteúdos reprimidos frente a conflitos de valores sociais e individuais, conteúdos que não encontram meios de se manifestar, conflitos emocionais que impedem a satisfação de necessidades (SILVA, 2019). Nota-se também que os conteúdos da alienação estão relacionados a conteúdos ideológicos, ou seja, conteúdos que distorcem, falsificam, invertem, ocultam e naturalizam a realidade, construindo determinado tipo de relação da consciência do ser humano com o mundo em que vive. Os conteúdos inconscientes não necessariamente estão relacionados à ideologia, como bem demonstra Silva. Ela explica que o inconsciente “não é o lado negativo do psiquismo e que precisa ser superado” (SILVA, 2019, p. 190). Alguns conteúdos, inclusive, precisam ser inconscientes como “os comportamentos automatizados, os sonhos (que tem uma função importante na consolidação da memória), conteúdos expressos de modo involuntário que podem auxiliar a resolver problemas” (p.190).

Distantes de avançarmos profundamente nesta discussão sobre o inconsciente histórico-cultural, apenas intentamos divulgar a existência dessa discussão, a partir da referência ao trabalho de Flávia Gonçalves da Silva na necessidade de encontrar um caminho possível de

investigação do inconsciente nesta perspectiva. As propriedades listadas por Vigotski “como singular representação do objeto no fenômeno psíquico, a especial conexão dos fenômenos psíquicos com a personalidade, o acesso, restrito ao sujeito, de sua observação ou de suas vivências) constituem importantes características funcionais desses processos psicológicos” que é o que chamamos de inconsciente e deve ser “(...) tema de investigação da nova psicologia” (p. 158-159).

O capítulo intitulado *O problema da consciência*, reúne comentários de Vigotski durante conferências e seminários em 1933, ou seja, um ano antes de sua morte. O texto originalmente fora publicado por Leontiev na década de 1960 e por ser um texto em formato de fragmentos de anotações realizadas por outras pessoas que não o próprio Vigotski exige “cuidado redobrado quando utilizado como fonte de pesquisa” (LORDELO; TENÓRIO, 2010<sup>69</sup>, p. 80). Por ser um escrito realizado nos anos de maturidade se diferencia do primeiro artigo de 1924 principalmente na importância atribuída ao conceito de mediação.

Até o artigo sobre *A consciência como problema da psicologia do comportamento* Vigotski ainda não possuía ferramentas suficientes para diferenciar-se da reflexologia para justificar por que a consciência era uma categoria autêntica da psicologia histórico-cultural. Quer dizer, nesta relação dialética entre indivíduo e realidade “não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere” (TOASSA, 2006, p. 72). Dessa forma, o conceito de mediação é decisivo na elaboração de Vigotski e situa-se mais intensamente nas suas produções finais, de 1928-1934. “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (VIGOTSKI, 1999, p. 188). “Aqui o esquema não é: pessoa-coisa (Stern), nem pessoa-pessoa (Piaget). Mas: pessoa-coisa-pessoa” (p. 188). Compreendemos a afirmação final como a interposição do signo nas relações interpessoais. A consciência, neste caso, não pode ser apenas reflexo psíquico da realidade uma vez que o indivíduo completa a trama da totalidade, isto é, se apropria dos significados sociais e atribui sentido próprio a eles.

A consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa (Vygotski, 1928-1933/1996): é a própria relação da criança com o meio, e, de modo mais tardio, da pessoa consigo própria (Luria, 1988). A consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária. (TOASSA, 2006, p. 72)

Vigotski estuda a consciência na ontogênese, a medida da instauração do signo como mediação do comportamento. Utiliza o termo tomada de consciência, porque descreve a mudança da qualidade da relação consciente com o mundo em cada período da vida. Vigotski

---

<sup>69</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/vfete2d>

como um enciclopedista da psicologia – expressão de Leontiev (1999) – tem contribuições que não se findam neste trabalho. Somente sobre o estudo sobre a consciência renderia uma análise genealógica e histórica<sup>70</sup> do conceito. Com a seleção dos três textos de Vigotski sobre o tema demonstramos as raízes materialistas dialéticas fundamentais da consciência, algumas de suas mudanças conceituais ao longo da elaboração vigotskiana e as lacunas em torno do debate sobre o inconsciente histórico-cultural.

Em Leontiev destacam-se três textos fundamentais sobre o debate: *Atividade e Consciência* (1972)<sup>71</sup>; *Atividade, consciência e personalidade* (1978)<sup>72</sup> e *O desenvolvimento do psiquismo* (2004)<sup>73</sup>, especialmente os capítulos II e III. Leontiev (1978), inspirado em Vigotski<sup>74</sup> desenvolve o conceito de sentido pessoal. Com isso o autor aprimora a noção de consciência na direção daquilo que seriam os seus elementos constitutivos. Ou melhor, os conteúdos e estrutura da consciência. Significa dizer, portanto, que a consciência constitui uma estrutura *sensorial-simbólica-afetiva*. Essa estrutura engaja ao mesmo tempo com conteúdos sensíveis, significados sociais-coletivos e sentidos pessoais. A unidade da consciência, portanto, consiste nas sensações, significados e sentidos. Analisemos detidamente o que isso representa.

Leontiev (1972) possui a compreensão de que o reflexo subjetivo da realidade é a imagem. Daí advém a conclusão de Martins (2011) de que o psiquismo é imagem subjetiva da realidade objetiva. Imagem remete a representação, isto seria a (re)apresentação do objeto no psiquismo do indivíduo. Esta afirmação parece, à primeira vista, trivial. Porém, o objeto que se apresenta na realidade se reapresenta no psiquismo. Para lograr esta existência duplicada, no plano objetivo e subjetivo concomitantemente, é preciso um aparato sensorial que transforme o objeto da realidade em objeto psíquico. “A função especial das imagens sensoriais da consciência é que elas adicionam realidade ao retrato consciente do mundo revelado ao sujeito. Em outras palavras, é graças ao conteúdo sensorial da consciência que o mundo é visto pelo sujeito como existindo não em sua consciência, mas fora dela, como o “campo” objetivo e objeto de sua atividade.” (LEONTIEV, 1972, n.p.).

---

<sup>70</sup> Indicamos o trabalho de Gisele Toassa (2006) para maiores detalhamentos. Disponível em: <https://tinyurl.com/tz4stbv>

<sup>71</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/rb9jqvr>

<sup>72</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/vnwsrho>

<sup>73</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/rzhwql9>

<sup>74</sup> Segunda Asbahr (2011) embora o conceito de sentido tenha pouca notoriedade na obra de Vigotski ele aparece mais especificamente em *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), no capítulo Pensamento e palavra.

A palavra imagem parece restringir a percepção de mundo dos indivíduos em percepção visual, uma vez que imagem do latim *imago* além de significar *imitação, cópia* também significa *representação visual* de um objeto. Quanto a isso Leontiev (ibid.) justifica “como sabemos, uma lesão nos sistemas sensoriais principais – visão e audição – não destrói a consciência.” Quer dizer, a captação do mundo através dos órgãos sensoriais conforma uma textura sensorial a imagem formada, mas não são elas as responsáveis últimas pela constituição da consciência. Os significados é que dão o tom da consciência e não meramente enxergar e ouvir, embora o dado sensorial se mostre absolutamente necessário para a constituição da existência do mundo de forma duplicada, objetiva e subjetivamente.

As nossas sensações, formadas pelos órgãos dos sentidos, são a porta de entrada do mundo na consciência (MARTINS, 2011). Os órgãos sensitivos estão espalhados pelo corpo. Possuem analisadores que vão fixando as nossas experiências sensoriais. Quer dizer, nossas experiências vão sendo memorizadas. De forma mais aprofundada e detalhada, Martins (2011) explica que se as assembleias neurais, conjunto de neurônios ativadas a partir da captação de um estímulo, forem ativadas repetidas vezes forma-se um padrão de ligações, marcando o tecido cerebral, isto é, formam o traço mnêmico. A memória é “o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” (LURIA, 1991, p. 39). O ser humano jamais ascenderia ao patamar de ser histórico sem o armazenamento da experiência anterior, tal fato é relevante do ponto de vista individual e social.

A imagem sensorial do mundo no início da vida, é carente de significados. Só podemos falar em consciência propriamente dita quando nos apropriamos do universo simbólico. Antes da simbolização temos uma visão de mundo particularmente sensorial, afetiva. Jéssica Batista, ao discutir a concepção materialista de emoções e sentimentos afirma que “na teoria histórico-cultural não há consenso, tampouco uma proposição finalística da definição de emoção, de sentimento e de afeto, pela própria complexidade destes processos (2019, p. 22).” Emoções e sentimentos são funções psíquicas de caráter social que fazem parte do psiquismo interfuncional ao lado das sensações, percepções, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação. Não havendo consenso (MARTINS, 2011; BATISTA, 2019) acerca das distinções sobre emoção, sentimento e afeto, Lígia Márcia Martins ressalta o lastro comum da teoria que é a unidade afetivo-cognitivo da atividade humana.

A ascensão ao universo simbólico se dá graças à fala e à escrita, ou seja, ao desenvolvimento da linguagem, que tem como célula a palavra. Palavra como designadora do objeto, palavra como conceito, e por fim, como generalização das experiências históricas. Os significados, como vimos, são experiência humana generalizada, fixada na palavra.



Significados são explicações, características, propriedades que designam um objeto ou fenômeno. A significação sobre um objeto não é definitiva. Quanto mais experiência histórica maior a possibilidade de expansão dos significados de dado objeto ou fenômeno. Todavia, esta significação social não é homogênea. Nos deparamos com sistemas de significados conflitivos, em nosso aparato psíquico no processo de subjetivação acomodamos os diversos sistemas de significações. Ela pode derivar de uma explicação científica ou de senso comum, pode ter um significado reacionário, progressista e/ou revolucionário. No entanto, quanto mais se expande a significação do objeto/fenômenos, mais é possível o conhecer e dominar. Expandir a significação do objeto é, ao mesmo tempo, expandir consciência sobre ele. As significações do mundo, que são, a priori, supra-individuais, se tornam individuais. Não quer dizer que os indivíduos não possam criar significados, mas todo sujeito trabalha com os significados pré-existentes para se criar novos.

À medida da internalização dos significados se atribui sentido pessoal. Para se atribuir sentido é preciso vivê-los, o que tem profunda relação com a vivência do indivíduo. Assimilamos diversos significados sociais, inclusive os acomodando em diversos sistemas conflitivos, porém como vivemos cada um desses significados? Por que certos significados possuem uma tônica maior que outros? É possível passar por uma situação de vida onde não se atribui sentido algum àquela experiência? Assimilamos diversos significados, mas de que forma vivemos cada um deles? De que maneira esses significados nos afetam? Grande parte do que fazemos pode permanecer na alçada dos significados formais e não motivacionais. A riqueza conceitual sem vivência não possui sentido pessoal. Vivência sem significado social é uma vivência vazia. Vivência sem significado é vivência carente de experiência histórica e social. Significado sem vivência é assimilação de conceitos formais, mecânicos e abstratos.

Por exemplo: assistimos a várias aulas durante uma graduação, porém, a pergunta do sentido pessoal é: como vivemos cada aula? Como assimilamos aqueles significados? É possível estar em uma aula e não atribuir sentido alguma a ela. Apesar disso é possível que, operemos perfeitamente, do ponto de vista das definições, com todos os significados colocados em debate. Anotamos os conceitos, relatamos a aula para um colega, conversamos sobre o tema da aula com o professor. Podemos ir a aula, em muitos casos, simplesmente pela obrigatoriedade que isso representa. Mas qual o sentido desta para determinado sujeito? O sentido pessoal se relaciona com o aspecto positivo e com o negativo, a partir dos relevos afetivos. Atribuir sentido a algo é, inclusive, discordar de algo.

Os significados e sentidos só podem ser avaliados no plano do fenômeno psíquico dentro de uma atividade, porque ela própria é o lastro entre afeto-cognição. Quanto mais rica for a

atividade – em qualidade, em mediação, em determinações conceituais, em aberturas para expressão do sujeito – maior a riqueza de significados e sentidos. Concluimos, portanto, que a consciência é formada pela unidade: sensação-significados-sentidos, como parte de sua estrutura. Quando estamos em atividade no mundo está intrínseca as interrogações que colocam em jogo o sentido e significado da atividade – por que, qual é o significado disso?; as teleológicas – para quê, quais as finalidade disso?; e as afetivas – como me relaciono com isso, de que maneira vivencio isto que estou fazendo, que sentidos são produzidos?

Esta discussão acerca da estrutura da consciência nos faz refletir sobre a natureza do processo formativo. Com isso, articulamos o processo formativo com a finalidade do trabalho tanto do psicólogo como do educador que se vincula diretamente (consciente ou inconscientemente) com os processos de consciência e de tomada de consciência. Como possibilitar os processos de ampliação de consciência sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os objetos da realidade a alguém? Promover discussões, selecionar conteúdos de qualidade, trazer dados, trazer problemas, abrir caminhos para que os indivíduos se sintam co-criadores de hipóteses, de soluções, de reflexões, de novos problemas. Em outras palavras, que possam aprender a pensar sobre a realidade histórica da qual participam. No trabalho de aprender se vincula o trabalho de ensinar, na dialética do desenvolvimento ensino-aprendizagem versada por Vigotski (1988a; 1988b). Assumindo a importância do conceito de sentido pessoal como necessário para a construção da autonomia e da visão crítica dos indivíduos vem à tona a discussão sobre as formas de ensino que remete a questão central da ética por meio da forma.

Quando entra em cena a questão das formas de ensino adentramos ao campo que vai desde a didática, instrumentos e técnicas de ensino, tipo de comunicação, até a organização do ensino (planejamento, método, operacionalização, execução e avaliação). A função da forma é a de atingir o sujeito concreto do ensino. Se o conteúdo de ensino aborda a questão “o que ensinar” a forma de ensino aborda “como ensinar determinada coisa”. A forma de educar também revela uma ética por trás do ensino porque na forma está dimensionada a valorização atribuída a autonomia do estudante no processo de aprender, de tomar consciência do mundo e de si mesmo e de que forma o objetivo maior de emancipação humana está posto na educação enquanto finalidade. A relação educativa orientada para qualificar a consciência de mundo, que valoriza a autonomia dos estudantes ao mesmo tempo que valoriza o ensino, visa construir o processo educativo em colaboração, em conjunto. A tarefa da educação, enquanto trabalho de

formação humana se vincula diretamente a essa posição teleológica cujo alvo é atingir a consciência dos outros, na tentativa de modelar-lhes a conduta<sup>75</sup>.

A dose de respeito a autonomia do estudante consiste no equilíbrio entre o simples e o complexo, o acessível e o inacessível. É possível apresentar um conhecimento sobre o mundo de forma simplista e reduzida sendo que a realidade é um todo complexo? De outra forma, é possível apresentar um conhecimento sobre o mundo em sua complexidade ignorando as possibilidades concretas de apreensão deste conteúdo por parte dos estudantes? A construção do conhecimento para Marx incorporado por Saviani (1989) parte do *sincrético* (real empírico; impressões caóticas do real) na direção ao *sintético* (concreto pensado em suas múltiplas determinações). Do sincrético para o sintético se interpõe o momento analítico (abstrativo), meio pelo qual a concepção de mundo do sujeito pode ser ampliada dentro do processo educativo. O momento analítico só faz sentido quando transforma a visão do mundo – consciência – e se converte em novas formas de conceber, sentir e agir no mundo. O educador que se atenta e sensibiliza a percepção sincrética de seus alunos identifica quais são as dificuldades e o potencial do vir-a-ser daquele sujeito.

Esta análise possibilita traçar meios, isto é, formas de ensino que sejam eficazes, que apreciem a autonomia e que sejam estratégias de ensino transformadoras no sentido das potencialidades dos indivíduos de conhecer e se engajar na realidade que vivem e, principalmente, quando pensamos numa educação política. O ponto de vista político aqui defendido é o de adesão das formas de ensino e formação humana num sentido mais amplo à luta pelo fim do patriarcado, do capitalismo e do racismo. A perspectiva pedagógica crítica, como a pedagogia histórico-crítica, foi capaz de enfrentar o problema da formação moral da classe trabalhadora (NEVES, 2018). Mas, a teoria pedagógica crítica não foi capaz, ainda, de lidar com o problema da formação moral das mulheres, dos negros, dos lgbs nesse sistema social.

### *3.1.1. Atividade e consciência na idade pré-escolar*

Uma síntese sobre o que fora discutido sobre a categoria consciência dentro do marxismo e dentro da psicologia histórico cultural até o momento:

---

<sup>75</sup> Citação de Saffioti sobre a questão na página 85 desta dissertação.

1. Quando falamos em consciência a concebemos em *níveis de consciência e em processos de consciência* sobre algo. Não existe uma consciência plena, nem existe a possibilidade de não haver consciência alguma, nesse sentido, acha-se a dinâmica sempre presente nos processos de consciência o par *consciente-inconsciente*. Isto é tão importante quanto afirmar a consciência. No entanto, este ainda é um estudo pouco desenvolvido na psicologia histórico-cultural.
2. Outro ponto importantíssimo é que a consciência não está centrada exclusivamente na racionalidade. Nossa consciência sobre a realidade advém de intuições, sentimentos, vivências. Admite-se, deste modo, a *dinâmica razão-emoção*. Quer dizer, que o conhecimento qualifica a consciência assim como os afetos. Sawaia (1987) afirmou

A solidariedade de Luzia não é gerada por um sentimento de dever ou um sentimento de carência ou utopia, mas por um sentimento de igualdade de identidade entre iguais [...], por um sentimento de classe em si e "para si". Aqui, a palavra sentimento foi usada propositalmente. Foi usada no lugar da palavra consciência, para indicar que a subjetividade não é só racionalidade e compreensão é também sentimento. Isso não significa que seja sinônimo de consciência, pois, é claro, que o sentir não substitui o entender. (p. 280)

3. Consciência não é uma categoria abstrata, ela está no plano da vida. Estudá-la é um exercício de abstrair-la do plano da vida, mas este exercício nunca é completo e nunca isolado. Compreendendo que a consciência é um momento ideal da práxis a estudamos em seus vínculos com a atividade.
4. A consciência como qualidade humana surge no processo histórico da sociedade através do trabalho. A consciência coletiva acumulada necessita ser apropriada continuamente pelas novas gerações. Já que o que a natureza orgânica nos oferece quando nascemos não nos “basta para viver em sociedade” é preciso “adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978, n/p). É com base na consciência histórico-cultural que se forma a consciência do indivíduo singular.
5. A consciência se expressa como visão de mundo totalizante e visão de mundo de classe, gênero, raça/etnia. Entendendo que cada período histórico produz marcas gerais e marcas particulares que partem de determinado *ponto de observação*, ou melhor, de uma situação social concreta.
6. Consciência *não* é uma porção do cérebro embora dependa do cérebro como sua base material, cada consciência individual nasce e morre com seu corpo orgânico; consciência *não* se identifica com o psiquismo, porém, tem relação de interdependência com os sistemas funcionais do psiquismo. A consciência é um atributo do psiquismo

humano. Surge da atividade e no curso de seu desenvolvimento vai adquirindo novas formas de qualificar a experiência psíquica, a representação de mundo entendida como imagem subjetiva da realidade objetiva. Admitimos a consciência como uma estrutura sensorial-simbólica-afetiva.

O recorte da exposição que se segue trata do tema da consciência em seus principais marcos na Idade pré-escolar. Na criança é preciso que se forme os sistemas psicológicos funcionais: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, imaginação, pensamento, emoção/sentimento. Vimos que trabalhar processos de consciência remete ao trabalho dos significados sociais. Nesse sentido, é preciso ampliar tanto as experiências quanto os significados destas para as crianças. É preciso, portanto, trabalhar com os significados objetivados na cultura humana (como patrimônio histórico genérico) e ao mesmo tempo organizar vivências com os significados apreendidos. A questão da consciência na infância envolve uma discussão complexa, porque trata-se de um momento da vida onde o psiquismo está em formação. Não temos convicção plena se podemos chamar a estrutura afetiva-simbólica-sensorial de consciência, pois ainda se desenvolvem uma série de neoformações necessárias a consciência nos termos marxianos trabalhado no início do tópico anterior.

Partiremos, contudo, da consideração de alguns dos processos que ocorrem na infância e que são absolutamente imprescindíveis para a formação de uma consciência de mundo possível para esta idade. Chamaremos de pré-requisitos da consciência: 1. diferenciação entre o eu e o outro e do eu do restante da realidade (formação da imagem do real, organização da funções psíquicas sensório-perceptuais); 2. Denominação de objetos por meio da linguagem; aprendizagem do uso social dos objetos da cultura; 3. Comunicação e vínculo com as pessoas; aprender a comunicar com o adulto; 4. Desenvolvimento do autodomínio da conduta, tomada de consciência das próprias ações; 5. Formação embrionária da imaginação; 6. **assimilação de significados, conceitos, valores e modelos de relações sociais**. Todos esses processos psíquicos e comportamentais se tornam possíveis graças à interposição da ação mediada que já pode ser observada em crianças em torno de 6 anos, aproximadamente, se garantidas as condições favoráveis ao ensino desenvolvente. Dos 6 pré-requisitos listados destacamos o item 6 por considerar que a apropriação dos significados sociais neste período amplia as potencialidades da consciência infantil decisivamente. Veremos com maior detalhamento no tópico 3.4. *A brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar* desta sessão.

São frequentes em diversos momentos da infância a profunda curiosidade sobre o mundo, considerando, que na maioria das vezes as crianças experimentam situações inéditas.

O mundo é, rigorosamente, uma grande novidade. Para nós, adultos, que já vivemos determinadas situações repetidas vezes se torna dificultosa a posição empática em relação à criança e lembramos com dificuldade a motivação da tamanha curiosidade infantil. A chamada *fase do por quês* se manifesta mais intensamente no final da idade pré-escolar e começo da idade escolar, marcada pela prioridade da atividade de estudo. No entanto, a expressão da curiosidade se mostra presente desde tenra idade. Curiosidade sobre o sexo, sobre a anatomia do corpo, sobre a diferença sexual anatômica. Curiosidade sobre o nascimento e a origem da vida. “De onde eu vim?”, “Como eu saí da barriga?”; “Como eu entrei na barriga?”. São perguntas absolutamente naturais, que envolvem um nível de interesse como outro qualquer da criança.

Compreendemos a consciência enquanto *processualidade* a ser captada no decorrer das transformações típicas do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, que se apresenta com determinadas características identitárias ao longo do dito processo. A consciência é qualidade, atributo do psiquismo humano. Resguardando a complexidade do tema, a rigor, todo ser social é um ser de consciência. O que nos interessa, fundamentalmente, nesta discussão é uma investigação acerca da origem, da apreensão da gênese do processo, dos marcos iniciais, do germe embrionário para que possamos questionar seus por quês, suas determinações, seus significados e sentidos e suas causas. A psicologia tradicional esteve, majoritariamente, focada em estudar o produto do desenvolvimento humano preterindo do processo no qual este produto se forma. Por esta razão, a análise histórico-cultural processual do fenômeno psíquico se revela imprescindível.

A forma de ser de uma criança em idade pré-escolar nesta sociedade inaugura, na ontogênese da vida dos indivíduos, o interesse inédito pelas relações entre as pessoas, entre sujeito-sujeito, impondo a demanda afetivo-cognitiva distinta das idades que a antecederam. A consciência se volta às relações entre os indivíduos. Isto sinaliza um interesse de sentido e motivação próprios da criança pré-escolar, traduzidos pelas perguntas: “O que as pessoas fazem no mundo? O que elas fazem umas com as outras? Que lugar eu ocupo nesse sistema de relações sociais?”. Essas são perguntas fundamentais da consciência. E são perguntas autênticas da consciência infantil pré-escolar, que se volta à tônica das relações sociais nesse período, questionadas desta forma pela primeira vez no psiquismo do ser humano. Não podemos perder de vista o porquê desta necessidade senão correremos o risco de naturalizar o interesse infantil ao invés de historicizá-lo. Devemos, portanto, nos indagar por que a consciência se abre para as relações sociais nesse momento da vida com tanto vigor e não em momentos anteriores.

Para que a consciência possa se inclinar a essas questões não podemos ocultar a história do intenso processo de desenvolvimento da criança do nascimento até os 3 anos de idade, aproximadamente. Situar o traço de interesse da consciência infantil nessa fase da vida não significa negar os processos de consciência anteriores do desenvolvimento. O primeiro ano de vida é marcado pela necessidade vital do outro para que se possa sobreviver. Os primeiros meses vão qualificando a necessidade de sobrevivência derivando a necessidade de se comunicar com o outro. A conclusão resumida não faz jus a complexidade que envolve sair do ventre e iniciar a vida extra-uterina. Se não podemos chamar de consciência propriamente dita a consciência que está em vias de formação na idade pré-escolar como identificamos os pré-requisitos para se formar a consciência durante a idade pré-escolar? Para nos auxiliar nessa tarefa analisaremos o último capítulo d'*A psicologia do jogo* onde Elkonin examina as formações psíquicas importantíssimas para o desenvolvimento global da criança e que, a nosso juízo, se relacionam com o tema da consciência na idade pré-escolar.

Na teoria de Elkonin, existe um estudo apurado sobre a brincadeira de papéis. A brincadeira só faz sentido a partir de sua hipótese da origem histórica da atividade lúdica, o momento em que “a educação passou a ser uma função social” há milênios “e essa mesma antiguidade remonta a utilização do jogo como meio de educação”. (2009g, p. 397) Essa consideração é cristalina em Elkonin, quer dizer, a brincadeira é uma forma de educar. Mesmo que haja diferenças na forma educativa de diferentes sociedades “nos diversos sistemas pedagógicos concediam-se papéis diferentes ao jogo, mas nenhum deles o omitia” (id., ibid.). Comenta o autor que o “lugar especial reservado ao jogo” possui uma afinidade com a natureza social da criança e se vincula profundamente com a “necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles” (ELKONIN, p. 397). É válido ressaltar o vínculo basilar da teoria do jogo de Elkonin com a educação.

Para que a sociedade se preocupe com a educação das crianças, deve estar interessada, antes de tudo, na educação múltipla de todas as crianças, sem exceção. Esse interesse existe somente na sociedade socialista. (p. 398)

O contexto da frase advém de um comentário anterior acerca da dificuldade encontrada por diversos países do mundo em afinar o aspecto pedagógico com o aspecto econômico e político. Frequentemente esses aspectos colidem.

Na URSS, assim como em outros países socialistas, vai se difundindo cada vez mais o sistema de educação social das crianças de tenra idade e em idade pré-escolar. O sistema didático-educativo do jardim-de-infância inclui o desenvolvimento do vasto vínculo de interesses e formas de atividade infantis. Trata-se das formas elementares de trabalho doméstico e autosserviço, a atividade construtiva com inclusão de aptidões elementares para o trabalho, diversas formas de atividade criativa – desenho,

modelagem etc. –, explicações dos fenômenos da natureza circundante e da sociedade, para que a criança os compreenda, diversas formas de atividade estética – canto, ritmo, dança –, formas elementares de ensinar a ler, escrever, noções matemáticas e, por último, o jogo protagonizado. (p. 399)

O relato de Elkonin sobre a educação na URSS configura o real interesse da teoria histórico-cultural como um todo e do autor em especial em afirmar o caráter da formação *omnilateral* dos ser humano. A omnilateralidade reflete a preocupação de Marx sobre o problema da educação. A formação omnilateral se opõe à formação unilateral da personalidade humana. Uma formação unilateral visa desenvolver o indivíduo enquanto mão de obra no sistema capitalista, enquanto a formação omnilateral visa o desenvolvimento da personalidade humana em suas amplas potências.

Ao assumir o desenvolvimento omnilateral como horizonte educativo, não se pode perder de vista que as relações sociais de produção sob o capitalismo constituem um impedimento objetivo ao pleno desenvolvimento humano dos indivíduos. Assim, a possibilidade real do desenvolvimento omnilateral implica, em última instância, a superação desse modo de vida. Assumi-lo como finalidade do trabalho pedagógico ainda no interior da sociedade capitalista implica o reconhecimento da impossibilidade de sua plena concretização, mas significa, ao mesmo tempo, um posicionamento em favor de um ensino escolar que vislumbre e contribua para a superação das relações capitalistas. (PASQUALINI, 2010, p. 195)

A omnilateralidade da personalidade humana se vincula com o que Elkonin atribuiu à necessidade de desenvolvimento dos vastos interesses e de formas de atividade infantis. Pois, a formação humana não se subordina ao atendimento de necessidades do capital e sim ao atendimento das necessidades humanas, o que altera radicalmente as formas de ensino.

Para o autor está nítida a necessidade em se delimitar com maior precisão o impacto da brincadeira de papéis para o desenvolvimento psíquico uma vez que grande parcela dos pedagogos apresentava a “tendência para universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento” (ELKONIN, 2009g, p. 399). Na contemporaneidade esta tendência se mantém. Basta realizar uma busca nas principais plataformas de pesquisas nacionais e internacionais e notar a grande importância atribuída ao brincar na idade pré-escolar. Elkonin procura entender o papel da brincadeira no desenvolvimento da personalidade e o seu lugar “no sistema geral do labor educativo nos estabelecimentos infantis para a idade pré-escolar” (p. 399). Adianta que este não é um trabalho simples.

O estudo propriamente experimental do jogo protagonizado é difícil no que se refere ao desenvolvimento. (...) tem-se que recorrer, por um lado, à análise puramente teórica e, por outro, à comparação da conduta das crianças no jogo com o seu comportamento em outros tipos de atividade. (...) A importância do jogo protagonizado no desenvolvimento ainda foi muito pouco estudada. A compreensão que oferecemos do seu papel deve ser acolhida apenas como um esboço prévio e não como uma solução definitiva. (p. 400-401)

Dada a necessidade apontada por ele listaremos as principais neoformações do período que, para o autor, se relacionam diretamente com o desenvolvimento da atividade



protagonizada. Esta reflexão está localizada no último capítulo d'A *psicologia do jogo – Capítulo 06 o jogo e o desenvolvimento psíquico*. Elkonin fez sua análise com base em 4 aspectos: 1. *O jogo e a evolução da esfera das motivações e necessidades*; 2. *O jogo e a superação do “egocentrismo cognitivo”*; 3. *O jogo e a evolução dos atos mentais*; 4. *O jogo e a evolução da conduta arbitrária*. Apresentaremos os resultados do autor e a nossa compreensão de como estes aspectos se relacionam com a questão da consciência na idade pré-escolar.

No primeiro aspecto (1), Elkonin vai analisar as esferas das motivações e das necessidades das crianças. A contextualização da situação é a seguinte: a contradição vivida pela criança, que fora identificada por Vigotski, consiste na tensão entre os desejos que se voltam a realização das atividades adultas e a urgência sentida pela criança em realizar tais desejos. Já discutimos sobre a interdição à criança em viver de acordo como vivem os adultos e este desejo é parcialmente solucionado na atividade lúdica, na brincadeira de papéis. Para entender quem é essa criança é preciso assinalar que a atividade teórica e abstrata ainda não existe para ela enquanto realidade psíquica. Por isso qualquer demonstrativo de assimilação da criança sobre o seu processo de conhecer a realidade se apresenta na “forma de ação”. “A criança que assimila o mundo que a rodeia pretende atuar nesse mundo” (LEONTIEV, 1965b, p. 470 apud ELKONIN, 2009g, p. 402). Poderíamos dizer que os processos de consciência estão imediatamente fundidos à atividade, não se diferenciam. Objetivação e subjetivação ainda não experimentaram os momentos de relativa autonomia. No entanto, segundo reflete Elkonin a explicação fornecida por Leontiev, sobre o mecanismo do aparecimento desses novos desejos, “não foi descrita com toda exatidão” por ele. Permanecendo “no choque clássico *eu farei* da criança com o não menos clássico *não se pode* do adulto.” (p. 402)

A criança quer conduzir ela mesma o automóvel, quer ela mesma remar, mas não pode fazê-lo porque não sabe nem pode saber fazer as operações que são requeridas pelas condições reais objetivas desse ato (LEONTIEV, 1965b, p. 472 apud ELKONIN, 2009g, p. 403).

O relevante salto de consciência na fase inicial da infância, considerado o contexto contraditório entre seus desejos e possibilidades, está no afastamento da criança que estava completamente absorta nos objetos e modos de ação com ele para ela se aperceber de que *atua como um adulto* (ELKONIN, 2009g). “Antes atuava também como um adulto, mas não se apercebia disso” (Id., p. 403).

Via o objeto com os olhos do adulto, “como através de um cristal”. Já vimos que para isso contribuem os próprios adultos, quando lhe dizem que está procedendo “como um homenzinho”. A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e o seus atos começam a ser um modelo para a criança. (Id., *ibid.*)

Elkonin chama atenção para o profundo apelo emocional que este novo “aperceber-se” gera na criança pré-escolar. Como ele diz em linguagem figurada (que para nós tem sentido também em linguagem literal), essa “descoberta” tem a força de alimentar o profundo desejo da criança em atuar como o adulto. “Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto”. Elkonin conclui “É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos.” (p. 404)

A criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, formas para bolo etc. Mais do que isso, nas próprias ações realizadas nas primeiras etapas do desenvolvimento do jogo protagonizado, no fundo nada muda. A criança dava banho à boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. Agora faz o mesmo, no aspecto exterior e com a mesma boneca. O que aconteceu, então? Todos esses objetos e atos com eles realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa nova atividade de sensações prazerosas. Graças a isso adquiriram objetivamente um novo sentido. A conversão da menina em mamãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, o amor e sua ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circundam. (p. 404-405)

O trecho é didático e demonstrativo dessa nova percepção que surge no desenvolvimento infantil. O mundo que circunda a criança é objetivamente o mesmo quando ocorre a transição da atividade objetal para a atividade lúdica, então, o que explica a mudança de atitude desta criança? O acúmulo anterior forma novos processos psíquicos como resultado da atividade objetal que descortinam uma nova visão do mundo em que vive. Quer dizer, esta criança já não é a mesma. “Às vésperas da transição do jogo com objetos para o jogo representativo, a criança desconhece ainda as relações e funções sociais dos adultos, bem como o sentido da atividade que desenvolvem.” (p. 405)

Na sequência, Elkonin diz que “as sínteses e abreviações dos atos lúdicos são indícios de que se está produzindo esse realce das relações humanas e de que o sentido realçado tem impacto emocional”. (Id., *ibid.*) O relevo afetivo conduz às transformações cognitivas nessa idade, com base na relação da criança com os adultos, principalmente. “Nesses casos, o intelecto acompanha as emoções eficientes.” (p. *ibid.*). Lembrada por Elkonin, Bozhóvitch é a autora da tradição histórico-cultural que “demonstrou que a criança sente novas razões para ser adulto ao final da idade pré-escolar” (p. 405). A esfera dos motivos e necessidades se desloca para outra dimensão da prática social para as crianças, o que explica o desejo da criança em idade escolar de querer ir à escola para empreender um trabalho social sério e “apreciado pela sociedade” (BOZHÓVITCH, 1951 apud ELKONIN, 2009a). A direção da esfera motivacional da criança desloca-se de “atuar como um adulto” para “saber aquilo que o adulto sabe”.

A relação da brincadeira de papéis com a esfera de necessidades e motivos é demonstrada por Elkonin na transformação da necessidade autêntica da criança em realizar as funções sociais dos adultos em motivo da sua brincadeira. Na teoria da atividade de Leontiev (1978) a necessidade individual, construída socialmente, precisa se vincular a um objeto (finalidade) para se tornar motivo da atividade. O motivo, nessa concepção é a fusão entre a necessidade e um objeto, isto é, aquele capaz de satisfazê-la. Os motivos, são enovelados por inclinações cognitivas, intelectuais, emocionais e afetivas. Por mais contraditório que possa parecer, e de fato o é, Elkonin diz que “o jogo não se apresenta como atividade que tenha uma realidade íntima com a esfera das necessidades da criança” (p. 406). Isso, porque, a necessidade real da criança é em ser adulto. Na brincadeira, no entanto, é possível que a criança atribua sentidos a atividade humana e, especialmente, adquira “*consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos*” (ELKONIN, 2009g, p. 406, grifos nossos).

A relação da esfera de necessidades e motivos com o processo de formação da consciência está assinalada por Elkonin apenas como uma hipótese no seguinte trecho:

Pode-se imaginar, por hipótese, que é justamente no jogo que se dá a transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência. (p. 406)

Pelo trecho não sabemos ao certo o que Elkonin chamou de emotividade pré-consciente e desígnios sintéticos. Todavia, o trecho parece remeter à ampliação dos sistemas de significações na infância e à aprendizagem dos atos volitivos, isto é, mediados e autorregulados por ela. Mais adiante, porém, o autor discutirá com maior profundidade sobre a evolução da conduta arbitrada que se relaciona com o autodomínio da conduta. Por enquanto, sublinhamos, através das análises de Elkonin, este momento da vida ontogenética no qual a criança descobre o mundo dos adultos em suas atividades, suas funções e relações. E dessa forma é ampliada a consciência sobre o lugar social que ocupa à medida que percebe o lugar social que ocupam os adultos.

No segundo aspecto (2) é analisada a relação do jogo com a superação do “egocentrismo cognitivo”. Egocentrismo cognitivo é um termo cunhado por Jean Piaget e com ele o autor sustenta todo o seu fundamento da lógica com a qual opera a criança. “A esse traço central relaciona todos os outros que descobriu, tais como o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações. Ele descreve o egocentrismo como ocupando uma posição genética, estrutural e funcionalmente intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento dirigido” (VYGOTSKY, 1991, p. 11). O pensamento autístico segue leis próprias do indivíduo enquanto o pensamento dirigido obedece às leis sociais. Para Piaget, o egocentrismo cognitivo está entre essas duas esferas, no entanto mais voltado para a primeira

que a segunda (MONTROYA, 2013, p. 274). Significa, em linhas gerais, que a forma do pensamento da criança orbita em torno de seu próprio ponto de vista (MACIEL et al, 2016). Este pensamento opera, primariamente, de forma inconsciente. Isso leva Piaget a crer que o egocentrismo está intrinsecamente ligado à natureza psíquica da criança (MONTROYA, 2013).

O egocentrismo infantil é essencialmente um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e das pessoas com a própria atividade” (Piaget, 1946/1990b, p. 75). O pensamento infantil egocêntrico compõe-se de atributos como o realismo, o animismo e o artificialismo, formas sob as quais as crianças representam o mundo. Nessa direção, a pergunta axial sobre o realismo infantil é: “... a criança é capaz de diferenciar o mundo exterior e seu mundo interior? (Piaget, 1926/2005, p. 3). (PIAGET, 1946/1990b/1926/2005 apud MACIEL et al, 2016, p. 331)

A forma como foi elaborada a pergunta de Piaget nos conduz a uma interpretação contestável sobre um apriorismo do desenvolvimento. Como se a princípio fosse dada instintivamente, uma lógica interna de funcionamento psíquico natural à criança na direção oposta do processo de socialização. Nesse sentido, configuram-se dois processos distintos: um inerentemente egocêntrico e endógeno e outro social, que impele a criança a abandonar este centramento em si mesma à medida que amadurece. Grosso modo, o egocentrismo na infância demonstraria uma tendência egocêntrica na criança em oposição ao comportamento cooperativo.

Estamos de acordo com a constatação de Piaget que sua versão para o egocentrismo cognitivo resulta da condição da criança de não conseguir, inicialmente, se diferenciar, em ações e objetos, do mundo que a cerca; como se entre ela e o mundo existisse uma relação direta de continuidade de seu próprio ser. Ela ainda não é capaz de se reconhecer como um indivíduo no mundo em idades mais iniciais e o interessante nisso é que o último pronome aprendido pela criança comumente é o “*eu*”, antes disso refere-se a si mesma da forma que os adultos a chamam, isto é, pelo seu nome próprio. Por isso a criança trata-se a si mesma em terceira pessoa. A percepção que a faz observar-se como uma pessoa no mundo, que se distingue de outra e do próprio mundo é, de fato, uma conquista do desenvolvimento. Mas isso em nada significa que a criança possui uma tendência, uma espécie de lei endógena a ser centrada em si mesma – o que daria margem, inclusive, a uma compreensão ideológica do egoísmo como intrínseco à natureza humana. A criança não age de forma socializada simplesmente porque ainda não fora socializada.

Vigotski, ao tratar da discussão sobre o pensamento e a linguagem e das divergências com Piaget expõe sua compreensão sobre a *fala egocêntrica*, entendida como um momento do desenvolvimento infantil cuja linguagem está sendo internalizada. Na fala egocêntrica há um núcleo na ação-fala. Significa que na organização de sua atividade a criança age verbalizando

em voz alta a sucessão de ações que realiza. A fala egocêntrica está um passo à frente da ação que precede a fala (criança age e depois nomeia as ações que realizou) e um passo atrás da fala que antecede a ação (fala como forma de planejamento da própria ação). É importante reter que a fala egocêntrica tem uma função organizativa do próprio comportamento, como meio auxiliar que faz a criança se manter na atividade. Sobre as divergências da visão de egocentrismo cognitivo de Piaget Vigotski afirma:

É esse papel de transição da fala egocêntrica que lhe empresta um interesse teórico tão grande. Toda a concepção do desenvolvimento da fala varia profundamente, de acordo com a interpretação que for dada ao papel da fala egocêntrica. Desse modo, o nosso esquema de desenvolvimento – primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior – diverge tanto do esquema behaviorista - fala oral, sussurro, fala interior – quanto da sequência de Piaget – que parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. ***Segundo a nossa concepção o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual*** (VYGOTSKY, 1991, p. 18, grifos nossos).

O trecho sublinhado não diz respeito apenas à consideração de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento, mas descreve a tese geral do desenvolvimento psicológico – do social para o individual. Tese na qual se baseia o princípio do trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, qual seja “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para Elkonin, o jogo protagonizado é um dos responsáveis pela superação do egocentrismo cognitivo. Aí reside a relação entre a brincadeira de papéis e o egocentrismo cognitivo. Ele argumenta que “o jogo protagonizado dá lugar a que a criança abandone as suas posturas (...) e adote a do adulto”. A assunção do papel, pela brincadeira, conduz a criança a “uma mudança constante de uma postura por outra” (p. 407). No livro, Elkonin apresenta a pesquisa de Nedospásova que confirma as suposições de que “o jogo é uma atividade em que transcorrem os processos fundamentais relacionados com a superação do egocentrismo cognitivo” (Id., *ibid.*). Na pesquisa mencionada, Elkonin observa não apenas o processo de descentramento da criança como também a capacidade para a cooperação durante a idade pré-escolar em decorrência da brincadeira, característica que Piaget acreditava que só poderia emergir no final da idade pré-escolar (ELKONIN, 2009a). Até então, destacamos como capacidades psíquicas relacionadas a formação da consciência pré-escolar: a diferenciação entre si mesmo e os demais, percepção de suas próprias ações e o lugar social que ocupa no sistema de relações sociais.

Sobre o terceiro (3) aspecto assinalado pelo autor é discutida a relação entre o jogo e a evolução dos atos mentais. Nas primeiras considerações, Elkonin assinala um problema teórico

contemporâneo a ele, qual seja “a correlação do desenvolvimento funcional e ontogenético por idades”. Quando Elkonin remete ao desenvolvimento funcional ele se refere às funções psicológicas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção, sentimento, imaginação (até aquele momento não estava sistematizado desta forma). Quando fala sobre o desenvolvimento funcional e ontogenético por idades diz da necessidade em se pesquisar o despontar de cada função psíquica, em dinâmica e estrutura, a partir da periodização. Isto é, as particularidades do desenvolvimento das funções psicológicas. A professora Ligia Márcia Martins, já referenciada neste trabalho, contribuiu grandemente para a compreensão do psiquismo interfuncional, do desenvolvimento social das funções psíquicas bem como a caracterização dos processos funcionais em sua tese de livre docência<sup>76</sup>. O seu trabalho é de grande valor para a psicologia e para a educação porque concluiu que “o trabalho educativo é variável interveniente no desenvolvimento do psiquismo humano” e, além disso, que as “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as requeiram” (MARTINS, 2011). Além disso, acreditamos que o seu trabalho de pesquisa responde ao que Elkonin identificou com uma lacuna teórica da época.

Para analisar a relação entre a brincadeira de papéis e a evolução dos atos mentais<sup>77</sup> Elkonin sugere que pensemos no desenvolvimento das ações na brincadeira. A criança inicia a atividade de papéis com o respaldo dos objetos, enquanto substitutivos de algum outro objeto (por exemplo um lápis utilizado como se fosse um pente) e ao longo da idade pré-escolar o uso dos objetos vai se reduzindo. O que provoca a redução do uso de objetos na brincadeira? No início, em muitos casos, a brincadeira não ocorre sem que os objetos, pois, estes sugerem o cenário, o enredo e as ações a serem executadas. Ao final da idade pré-escolar, no entanto, com desenvolvimento da atividade lúdica, a criança é capaz de brincar de forma diferente. Consegue substituir um objeto que não tenha necessariamente as mesmas características físicas daquilo que quer representar. É capaz de “fingir” a presença do objeto com os gestos e as falas visando construir a cena lúdica. Esta é a perfeita substituição do objeto por seu representante mental, o signo.

Esta é, por sua vez, a própria função da palavra, enquanto signo de segunda ordem, representar o objeto em sua ausência. Elkonin ressalta o caráter sintético das ações e falas da criança na brincadeira, significando que ela é capaz de representar a rotina inteira de um dia de

---

<sup>76</sup> Nos referimos ao trabalho intitulado *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica* (MARTINS, 2011). Disponível em: <https://tinyurl.com/rkydsto>

<sup>77</sup> Atos mentais e atos psíquicos são tratados como sinônimos, conforme tradução para língua portuguesa da obra *Psicologia do jogo* adotaremos o termo designado na tradução para não haver confusões.

aula em poucos minutos de brincadeira, sem perder em caracterização a rotina completa. O caráter sintético também remete a função da palavra, além de referenciar o ausente também sintetiza, dentre os vários acúmulos de experiências históricas, o essencial que determina seu significado posto em níveis de generalizações. “Não se deve esquecer de que a mais simples, a mais cotidiana das palavras sempre expressa a universalidade do objeto, o gênero, a espécie, não o exemplar singular, de que, no plano da linguagem, é pura e simplesmente impossível encontrar uma palavra que designe inequivocamente a singularidade de qualquer objeto” (LUKÁCS, 2013, p.158).

Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. (...) Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a ideia. (ELKONIN, 2009g, p. 415)

Este trecho de Elkonin é especialmente complexo e demasiadamente sintético. A ideia central defendida é que a brincadeira transforma a ação instrumental com os objetos em ação mental do psiquismo da criança. Este fato se relaciona profundamente com as neoformações e com a formação de funções psíquicas, dando destaque a linguagem. Quer dizer, a função do gesto, da fala e do objeto como instrumentos mediadores da brincadeira vão se internalizando em instrumentos mentais. Significa que a linguagem se internaliza, os significados se internalizam e a função do que está sendo executado pela criança se internaliza se tornando *órgãos de sua individualidade*. Aí revela-se o caráter social da formação das funções psicológicas.

Vigotski institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui, a psicológica! (MARTINS, 2011, p. 43)

Os atos/ações sociais complexas requerem individualidades complexas, dessa forma, exigem a formação de funções psicológicas complexas. O instrumento mental/psicológico por excelência são os signos da linguagem. Lukács (2013) compreende a linguagem como órgão da consciência, num entrelaçamento ininterrupto da linguagem com a sociedade. A linguagem mostrar-se enquanto “órgão e *médium* da continuidade no ser social” (p. 155). A consciência alçada pela vida social criada pelo trabalho revela o “papel real da consciência na continuidade do processo social” (p. 153). Nesse sentido, a importância da linguagem se liga ao processo geral de continuidade do ser genérico, enquanto reprodução no processo primordial da apropriação do mundo, mas também enquanto superação e aprimoramento do já existente a cada nova geração.

Desse modo, surge, não só no processo total objetivo que está na base da vida cotidiana, mas também nas manifestações da vida cotidiana que ocorrem em conformidade com a consciência, uma união entre o particular-individual e o genérico-social que não pode ser dissociada nem delimitada. (LUKÁCS, 2013, p. 153)

Portanto, na continuidade do processo, a consciência deve se desenvolver continuamente, deve preservar dentro de si o já alcançado como base para o que virá, como trampolim para o mais elevado, deve constantemente elevar à consciência o respectivo estágio já alcançado, mas de modo tal que, ao mesmo tempo, esteja aberta – na medida do possível – para não barrar os caminhos à continuidade rumo ao futuro. (LUKÁCS, 2013, p. 152)

Sem o desejo de se tomar muito tempo com este subtema, apenas queríamos situar e articular a formação individual da criança com a formação social, vinculando singular e universal referenciando a consciência não como epifenômeno psíquico em si mesmo, mas como continuidade de história social em cada ser singular.

Voltando a citação de Elkonin, que indica a profunda relação entre a brincadeira de papéis e a evolução dos atos mentais, queríamos discutir a importância de como tal evolução se mostrava relacionada a ação lúdica, isto é, de substituição dos objetos pelas suas significações. Quer dizer, “não são as semelhanças sensoriais entre os objetos que movem a substituição, mas o uso funcional que assumem. Esse é, para Vigotski, um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos” (MARTINS, 2011, p. 147).

Vigotski analisou, então, o quanto o jogo se aproxima do próprio desenvolvimento da linguagem oral e da formação dos significados das palavras, posto que as palavras também adquirem seus primeiros significados a partir de algum indício figurativo. Atestou a estreita unidade entre as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração requerida tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita. (p. 147)

Martins avalia a partir de Vigotski o imprescindível desenvolvimento da linguagem, enquanto uma função psicológica superior<sup>78</sup>, na idade pré-escolar através dos jogos simbólicos que requerem da criança as substituições lúdicas. O espantoso avanço da linguagem nessa fase – incluindo a ampliação de vocabulário – se relaciona, como aponta Elkonin, à evolução dos atos mentais. É na brincadeira que se observa o aparecimento das premissas fundamentais de complexificação do psiquismo como um todo. Elkonin utiliza a expressão atos mentais para designar o processo de “desligamento dos objetos pelas significações” (p. 415) e que essa capacidade subsidia o desenvolvimento das ideias em idades subsequentes. No entanto, o termo parece vago e impreciso em demasia, significando que seu entendimento só é possível com a

---

<sup>78</sup> “Não se trata de conceber dois grupos de funções, sendo um elementar e outro superior. Os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento. O dado originário desses fenômenos é, sem dúvida, o dado natural – especialmente o aparato cerebral. (...) [Dessa forma,] resulta artificial e arbitraria a dicotomia formal entre inferior e superior.” (MARTINS, 2011, p. 93)



mediação de outros autores da teoria que justificam o seu uso. Além disso, compreendemos que o termo decorre da insuficiência de pesquisas sobre as funções psicológicas em desenvolvimento na periodização, uma vez que todas as habilidades mentais descrevem uma característica funcional dos sistemas psicológicos como o pensamento, emoção, imaginação, linguagem memória etc. Avaliamos ainda ser necessário aprofundar estudos nessa área, qual seja: o estudo das funções psicológicas em cada período do desenvolvimento, porém, não de forma parcial, mas na sua relação interfuncional.

No quarto (4) e último aspecto Elkonin aborda a relação entre o jogo e a evolução da conduta arbitrada. Ele inicia dizendo que “durante a pesquisa do jogo esclareceu-se que todo jogo protagonizado contém alguma regra latente” (p. 417). Considerando tanto os jogos de regras quanto a brincadeira de papéis. O autor é categórico na afirmação de que “foi totalmente confirmada a tese de Vigotski de que, no jogo, ‘a criança chora como um paciente... e alegra-se como participante’” (p. 417); esta alegria em participar do jogo faz a criança renunciar aos desejos momentâneos em subordinação ao papel que assume. Ela aprende, dessa forma, a julgar suas próprias ações em função do papel – este ou aquele comportamento são condizentes com o papel que interpreto? Assim, a regra latente ou explícita é fornecida pelo papel. Em *Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar* Leontiev contempla o processo de assimilação de regras na brincadeira de papéis. O autor descreve um exemplo de brincadeira entre as crianças onde este processo de assimilação das regras de ação aparece com grande ênfase. Transcreveremos a cena pois avaliamos possuir grande valor analítico para a questão.

Sete crianças estão brincando em uma sala grande. Bobby é o chefe da estação. Ele está usando um boné vermelho e carrega um disco de madeira em uma vara. Ele cercou uma área com cadeiras, explicando que é a estação onde o chefe mora. Tolya, Lucy e Lenny são passageiros. Eles dispuseram as cadeiras em fila, uma atrás da outra, e sentaram-se. Lenny: "Como podemos começar sem um condutor? Eu serei o maquinista". Ele vai para a frente e começa a resfolegar: "Ssh-ssh-ssh". Galya é a garçonete do restaurante. Ela cercou um "restaurante" com cadeiras em torno de uma mesinha, pôs uma caixa de papelão sobre ela, e encheu-a de pedaços de papel rasgados por ela e que seriam o "dinheiro". Perto da caixa, ela dispôs ordenadamente, em fileiras, pedacinhos de biscoito. "Veja como eu tenho um restaurante bem-fornido", diz ela. Babs: "Eu venderei as passagens...oh! Como se chama quem faz isso?" "Caixa", diz o pesquisador. Babs: "Sim, sim, o caixa. Dê-me um pouco de papel." Tendo obtido o papel, ela o rasga em tiras e separa os pedaços maiores. "Aqueles são as passagens e estes (os pedaços pequenos) o dinheiro, para dar o troco." Bobby dirige-se a Lenny: "Quando eu lhe der este disco, você imediatamente começa". Lenny imita o som de descarga de uma máquina e os passageiros ocupam seus lugares. De repente, Bobby diz: "Os passageiros estão embarcando sem bilhetes e está na hora de o trem partir". Os passageiros correm para o guichê de venda de passagens, onde Babs está sentada, esperando. Eles estendem a ela pedaços de papel e ela lhes dá, em troca, as passagens. Os passageiros voltam a seus lugares. Bobby aparece e dá o disco a Lenny. Lenny imita o som da descarga, sopra, e eles "partem". Galya (com ar aborrecido): "Quando é que eles virão para comprar?" Bobby: "Eu posso vir agora, o trem partiu e por isso eu posso." Ele vai até o restaurante e pede um bolo. Galya lhe dá um e pergunta: "E o dinheiro?" Bobby corre até o pesquisador e, tendo recebido

um pedaço de papel, volta e "compra" um bolo. Ele o come com ar de satisfeito. Babs mexe-se na cadeira, olha para o restaurante, mas não se levanta. Em seguida, ela olha novamente para o restaurante e para o pesquisador, e pergunta: "Quando é que vou comer? Não há ninguém aqui agora?", diz ela como para se justificar. Lenny observa: "O que é que está impedindo? Vá em frente." Babs olha ao redor, depois corre para o restaurante, compra rapidamente e volta depressa. Galya arruma de novo seus bolos, mas não se serve. Lenny assopra ruidosamente e grita: "Estação!" Ele e os passageiros correm ao restaurante, compram bolos e voltam. Bobby toma o disco de Lenny e, depois, devolve-o. Lenny assopra e resfolega, e eles "partem" novamente. Bash examina o restaurante, compra um bolo e o come. Galya: "Eu também gostaria de comer, mas o que é que eu faço, compro ou me sirvo?" Bobby ri: "Compre de você mesma e pague-se" Galya ri, mas imediatamente pega duas "moedas" e compra de si mesma dois pedaços de bolos, explicando como se fosse para o pesquisador que está presente: "Eles já compraram uma vez". Não recebendo resposta, ela põe-se a comer. O pesquisador: "Camarada garçonne, alguém está chamando ali adiante". Galya corre para a porta. Lenny dá um pulo, pega um pedaço de biscoito e sai correndo, rindo. Galya, vendo isto, corre de volta e grita: "Por que você se serviu?" Lenny ri e lhe responde: "Você foi a outra parte, o restaurante estava aberto, não havia ninguém, portanto eu me servi." Todo mundo ri e Galya diz, em tom ofendido: "Você não devia ter feito isto. Mesmo assim, você não deveria ter roubado nada." Lenny resfolega e assopra. As crianças levantam-se: há mais uma parada. Eles compram bolos. O pesquisador diz: "Camarada garçonne, eles ainda a chamam." Galya diz: "Desta vez, quando eu for, levarei tudo comigo." Pega os pedaços de biscoito, embrulha-os em um pedaço de papel e vai para a porta. (LEONTIEV, 2010b, p. 136-137)

O trecho narrado da brincadeira de estação de trem se apresenta como uma brincadeira de papéis com alto nível de complexidade. Tanto em relação as falas das crianças, quanto na sua composição – quantidade de personagens que descrevem uma série de relações sociais: maquinista, passageiros, garçonne, caixa. Nesse sentido, a brincadeira também se mostra relevante do ponto de vista da formação da coletividade infantil. A tese defendida por Elkonin é a seguinte “no jogo se reestrutura substancialmente a conduta da criança, tornando-se arbitrada” (2009g, p. 417). Ele define “entendemos por conduta arbitrada a que se apresenta em conformidade com um modelo (...) e que se verifica por confrontação com tal modelo” (p. 417). Elkonin nos dá a definição e a chave investigativa da conduta arbitrada da criança na brincadeira, isto é, instigando a criança a violar a regra de comportamento desenhada pelo papel.

É preciso pensar que a criança em idade pré-escolar tem um comportamento que denota sua relação imediata com o mundo, isto é, podemos dizer que seus processos funcionais não se desenvolveram ao ponto das qualidades volitivas e mediatizadas da conduta. A criança nessa fase se constitui fundamentalmente por funções elementares. Explica Pasqualini que (2006, p.132) “o ensino junto à criança de 0 a 6 anos deve constituir uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais”.

Adjetivamos as crianças como distraídas, agitadas, mandonas e desobedientes como uma caracterização geral e cotidiana do comportamento das crianças. Porém, as crianças se

comportam dessa forma não necessariamente porque querem “desafiar os adultos” (termo comumente empregado) mas, porque “a criança na primeira infância age sem refletir, movida por desejos e sentimentos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está a sua volta; por isso seu comportamento depende das circunstâncias externas”. (MUKHINA, 1996, p. 143). Nesta fase, ainda não está suficientemente formada as funções psíquicas reguladoras do próprio comportamento. Não há memória voluntária, nem atenção voluntária, nem linguagem etc. no ponto de partida do desenvolvimento. O pensamento não está no domínio da ideia e sim no plano das ações empíricas. A abstração do mundo ainda é um horizonte. Essas funções, em suas complexidades, dependem da qualidade da socialização e educação da criança. A criança não é livre no ponto de partida da vida, mas refém dos próprios desejos momentâneos, porque ainda não pode controlar seus impulsos mais elementares.

Na brincadeira de trem acima a criança que leva o nome de Babs (a caixa que vende as passagens) ilustra a caracterização do comportamento infantil referente a tensão entre manter-se no papel e realizar seu desejo de comer um biscoito. Tudo aquilo que pode arruinar a sua atuação no papel faz a criança ficar temerosa de suas ações. A ansiedade da criança é tanta provocada pelo desejo de se levantar para comer biscoitos que Babs mexe-se na cadeira, olha para o restaurante, mesmo assim não se levanta. Antes de se levantar confere com o pesquisador se esta é uma conduta possível dentro da brincadeira, a de levantar-se, deixando o caixa vazio alguns instantes para poder comprar biscoitos. Quem responde, demonstrando plena atenção e observação dos demais papéis na brincadeira é uma outra criança (Lenny, que interpreta o maquinista). Avaliada a situação, qual seja, nenhum cliente para comprar passagens no momento, é que Babs levanta-se, rapidamente, para comprar biscoitos. A criança não apenas se subordina as regras implícitas do papel de caixa da bilheteria como também avalia o contexto propício onde um caixa poderia se levantar sem acarretar problemas. A passagem demonstra a regulação da conduta por meio do papel, inovando no comportamento infantil impulsivo uma forma de agir reflexiva, mediatizada e consciente de suas ações.

Outra situação na mesma direção ocorre com Bobby, chefe da estação, que avalia o momento que poderia comer no restaurante de Galya, ponderando “o trem partiu e por isso eu posso”. O relato de brincadeira também mostra a forma autêntica das crianças assimilarem regras sociais de comportamento. Essa assimilação se mostra mais efetiva quando elas mesmas buscam as razões lógico-reais da existência de determinadas regras. Dificilmente uma criança assimila verdadeiramente uma regra imposta formalmente que atende ao padrão adulto “sim porque sim” e “não porque não”. Na brincadeira de papéis as crianças têm a oportunidade de

compreenderem por que tais pessoas se comportam de tal maneira e não de outra em suas relações sociais. Inclusive para captar as contradições das regras sociais pré-estabelecidas. Galya, a dona do restaurante reflete e se pergunta "Eu também gostaria de comer, mas o que é que eu faço, compro ou me sirvo?". Mais uma vez outra criança responde, fornecendo a sua compreensão própria acerca do problema de Galya. Bobby diz a Galya "compre de você mesma e pague-se". Os papéis sociais resguardam regras de comportamento implícitas. Ao assumir um papel a criança buscará agir de forma coerente com as regras que constituem os papéis. Cria-se a necessidade de autoavaliação de seu comportamento para averiguar se ele está condizente com as regras implícitas do papel. Esse fato representa a tomada de consciência das regras inerentes ao papel social. Deriva deste fato uma possibilidade de estruturação de seus valores morais, uma vez que este processo acarreta a reelaboração das regras contidas nos papéis sociais.

Elkonin se pergunta "O que acontece? Qual é o mecanismo psicológico dessa original "magia" do papel?" Ele mesmo responde "não resta dúvida de que tem grande importância a motivação da atividade" (p. 419). Concluimos que o controle consciente do comportamento começa a se formar na idade pré-escolar onde "o jogo é escola de conduta arbitrada" (p. 420).

Diante do exposto, enfatizamos a importância da brincadeira de papéis pra o desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar no que se relaciona com o saltos de consciência proporcionados por esta atividade. Dessa forma, identificamos saltos na consciência infantil ou visão de mundo pré-escolar nos seguintes aspectos: consciência de sua existência como um ser separado do adulto; possibilidade de percepção de suas próprias ações; consciência sobre o significado das relações sociais a partir da assimilação das normas e regras contidas nos papéis sociais (adentrando a dimensão ético-moral nesse período); consciência do lugar que ocupa no sistema de relações sociais; a ampliação da consciência sobre as relações sociais ao assumir um papel alheio (descentramento cognitivo) e desenvolvimento da consciência mediada por signos (desenvolvimento da linguagem e do pensamento).

Vimos que na idade pré-escolar não falamos em uma consciência propriamente dita, mas do seu processo de construção e, fundamentalmente, do que depende a consciência para se formar. Com base na análise do último capítulo *d'A psicologia do jogo* de Elkonin e demais autores verificamos a relação entre o desenvolvimento psíquico e a brincadeira de papéis. Das principais conquistas para o desenvolvimento psíquico visamos traçar uma relação com a complexificação da consciência, na transição da primeira infância até o final da idade pré-escolar.

Por que destinado tanto espaço para tratar do tema da consciência? No atual estado de coisas entendemos a necessidade de fazer da psicologia não um mero instrumento técnico, como tem sido utilizada inclusive para usos reprováveis do ponto de vista da ética do psicólogo, como é o caso “da cura gay”. A psicologia reduzida a técnica se restringe a finalidades formais, como, por exemplo, simplesmente promover funções psíquicas superiores nos indivíduos. A psicologia como uma técnica não trabalha nada além da promoção de comportamentos, muitas vezes aqueles que são esperados, muitas das vezes corroborando para o ajustamento do indivíduo à sociedade que vive. Entretanto, entendemos a psicologia como um instrumento político e reflexivo que trabalha fundamentalmente com os processos de consciência dos indivíduos a partir de seu arsenal epistemológico específico. A psicologia deve trabalhar pelo processo formativo que visa a autonomia dos indivíduos e, para isso, precisa disponibilizar ferramentas que possa conduzi-lo ao pensamento crítico. As técnicas psicológicas nos importam, obviamente. Mas a técnica sem direcionamento político ou é engolida pela política dominante, mesmo que se julgue neutra. O que nos orienta no trabalho de transmissão dos conhecimentos é a formação humana destinada à sua própria autonomia, ao pensamento crítico e a consciência engajada com a transformação da realidade.

A questão da atividade e consciência na idade pré-escolar parametriza a compreensão acerca da caracterização da criança nesse momento do desenvolvimento e indicam quais são os desafios enfrentados por educadores, profissionais e cuidadores no trabalho da formação da nova geração. Apresentamos esta discussão sobre a consciência e atividade na idade pré-escolar partindo das conclusões de pesquisa do autor em seu livro *Psicologia do jogo*, quer dizer, iniciamos esta discussão pelo último capítulo da obra, nos falta ainda, conhecimento sobre a obra como um todo, sobre o próprio autor e sobre a teoria da periodização do desenvolvimento que balizam essas formulações.

### 3.2. A TEORIA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Os princípios e leis gerais da Psicologia Histórico-Cultural estão presentes na Teoria da Periodização do desenvolvimento humano de Elkonin, principalmente, através dos conceitos de **1. atividade-guia**, **2. crise**, **3. neoformação psíquica** e **4. situação social de desenvolvimento**. A teoria da periodização consiste na captação da lógica interna do desenvolvimento a partir da transformação do indivíduo a cada período da vida. Ponto fundamental do desenvolvimento humano é a natureza da transformação do indivíduo em dado período, e as principais forças motrizes que provocam essa transformação. Que todos os

indivíduos mudam ao longo da vida é uma constatação inegável, a pergunta que devemos fazer é: como o indivíduo se transforma e por que ele se transforma? Essas são perguntas da teoria da periodização do desenvolvimento que almeje explicar o fenômeno psicológico.

Tendo isto em vista, quem é o sujeito concreto de uma psicologia que visa ser concreta? De acordo com as máximas metodológicas do materialismo histórico e dialético, só podemos chegar a conhecer o sujeito se conhecermos as relações entre sujeito e sociedade. O conceito de *situação social de desenvolvimento* proposto por Vigotski (1996) engrandece a importância dessa relação para a periodização, para uma análise histórica e social do sujeito concreto da psicologia. Pasqualini (2006, p.121) explica que “a situação social de desenvolvimento se refere à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento.” A realidade social, portanto, é a fonte primordial de desenvolvimento, todavia, é preciso entender que a realidade social é sempre um meio em relação com o indivíduo. O indivíduo é parte decisiva desse meio, de forma que não há absolutos nessa relação, nem o meio nem o indivíduo.

Para compreendermos como nos desenvolvemos, necessitamos enxergar o ser humano como fruto sintético e inacabado dessas complexas relações sociais, que nunca dizem respeito a um par exclusivo, mas uma multiplicidade de variáveis em cada particular histórico (indivíduo-escola, indivíduo-igreja, indivíduo-partido político, indivíduo-cultura, indivíduo-trabalho, etc). O conceito avança na compreensão que transcende o determinismo social, visão que anula o caráter ativo do sujeito no processo histórico e achata o potencial humano de agir nas contradições centrais de nosso tempo.

Por essa razão, o conceito de situação social de desenvolvimento explica a díade indivíduo-sociedade, porque elimina as abstrações especulativas de um meio ideal em si que incorre no materialismo vulgar, como também rejeita o idealismo subjetivista, que superestima o indivíduo o isolando de suas complexas relações e condições objetivas.

O concreto dessa relação é que não existe um meio social em si. O que existe é um meio social reproduzido por cada um dos indivíduos em épocas e períodos de seu desenvolvimento. O meio será sempre o meio em relação com o indivíduo, portanto, os sujeitos compõem este meio, inclusive, para alterá-lo. A psicologia, segundo Vigotski (1996) se equivoca quando considera o contexto social como algo externo à criança, como um conjunto de condições que apenas influenciam o seu desenvolvimento. Como dizíamos anteriormente, a realidade social é a verdadeira fonte constitutiva do indivíduo e não uma mera influência. A *Lei Genética Geral do Desenvolvimento Psíquico*, citada como postulado fundamental anteriormente, garante a interioridade psíquica que o mundo “externo” (divisão meramente didática) passa a ter nos

sujeitos pelo mecanismo de internalização dos signos da cultura. “(...) Toda função psíquica superior existe antes no plano externo, interpsíquico (entre psiquismos) como relação social para então converter-se em “órgão da individualidade da criança”, ou seja, firmar-se como conquista interna de seu psiquismo” (PASQUALINI, 2016, p.76).

Como afirma Vigotski (1983) “a natureza psíquica do homem representa o conjunto das relações sociais, transladadas para o interior e convertidas em funções da personalidade” (p.146). É o que Saviani (1984) chamou de *segunda natureza* do ser humano. O comportamento, hábitos, habilidades do ser humano não são dados pela natureza biofísica, mas são produzidas historicamente pela educação. “Nós que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. (...) temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos” (p. 5). Tratamos as habilidades adquiridas, sociais, como se fossem habilidades naturais. Pelo grau de espontaneidade que as habilidades adquiridas, quer dizer, aprendidas, se expressam em nós é que o termo segunda natureza é tão oportuno.

A situação social de desenvolvimento diz sobre a forma de existência social de um indivíduo em cada período de seu desenvolvimento. Quando o indivíduo observa a realidade, quais aspectos são captados por sua consciência no momento de vida no qual se encontra? Quais são as condições mais gerais de vida e educação que condicionam a formação do psiquismo deste indivíduo? Que lugar esse indivíduo ocupa no sistema de relações sociais? O que a sociedade espera, exige e oferece ao indivíduo?

Para a psicologia histórico-cultural o conceito de situação social de desenvolvimento supera o conceito de idade biológica. O texto “El problema de la edad” localizado no tomo 4 das Obras Escolhidas de Vigotski (1984) é uma obra que lança uma prototeoria da periodização. No capítulo “O problema da idade” o autor toma o termo idade como sinônimo de período. Isto significa dizer que o tratamento da questão da idade no desenvolvimento deve ser tomado não pelo seu sentido cronológico, mas pelo seu sentido *psicológico*. Para uma práxis objetiva da psicologia significa entender a criança concreta através de um trabalho que se liberte do plano dos sintomas, da aparência e do externo. A psicologia tem que transcender de um estudo descritivo, empírico e fenomenológico para uma investigação explicativa da essência interna. Vigotski preocupa-se fundamentalmente com as causas essenciais que estão por detrás da manifestação sintomática do comportamento da criança.

Atualmente, a psicologia passa do estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico dos fatos à investigação de sua essência interna. Até recentemente, a principal tarefa era estudar os complexos de sintomas, isto é, o conjunto de indícios externos que diferenciavam os diferentes períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil. O sintoma é o indício. Dizer que a psicologia estuda os complexos de sintomas dos diferentes períodos, fases e estágios do desenvolvimento

infantil significa dizer que estuda seus indícios externos. No entanto, a tarefa real é investigar o que está oculto por trás desses indícios, o que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Quanto ao problema da periodização do desenvolvimento da criança, isso significa que devemos renunciar a toda tentativa de classificar as idades pelos sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, uma periodização baseada na essência interna do processo estudado. (VIGOTSKI, 1984, p. 253, tradução nossa)

Quando verificamos aquilo que a criança faz, qual é o significado psicológico de suas ações e de suas atividades? O que ocorre no interior dos processos psíquicos que não são necessariamente coincidentes com a manifestação aparente, sintomática? Na fenomenologia, precisamente, não existe diferença entre fenômeno e existência. Esta orientação nos conduz à conclusão de que “(...) na psique não existe diferença entre o que parece e o que é. O que parece – o fenômeno – é precisamente a verdadeira essência” (VIGOTSKI, 1999, p. 149-150). Como nos ensinou Marx (2008), todavia, onde aparência e essência coincidem não há espaço para ciência, não há espaço para a pesquisa de coisa alguma. Vigotski critica a obsessão da psicologia de seu tempo em classificar os indivíduos segundo uma lógica descritiva por meio de complexos de sintomas.

Como ele diz, o sintoma, tudo aquilo que captamos do ponto de vista mais superficial aparente, é apenas um indício, necessário, porém parcial do fenômeno psicológico. A psicologia, nesse sentido, tem que se atrever a explicar o desenvolvimento. O que explica as transformações na criança ao longo da vida? Quais são as causas essenciais que estão promovendo transformação?

Vigotski, ao lançar as bases gerais do desenvolvimento psíquico nos orienta na tarefa de como se estudar a periodização. Ao discutir o fenômeno objetivo da idade suscita a importante questão da psicologia do desenvolvimento, a de definir onde se iniciam e onde se encerram as fases, estágios e períodos. Dessa maneira, nos revela o esquema geral do desenvolvimento humano, aquele que não se esgota na dinâmica “mais-menos”, isto é, na dinâmica etapista-positivista. O desenvolvimento não é uma escada na qual a ascendência ao degrau de cima é estável e harmônica, não é um processo incessantemente progressivo. O desenvolvimento é a alternância entre períodos estáveis e críticos, a combinação de processos evolutivos (acúmulo lento de mudanças graduais) e processos revolucionários (mudanças bruscas em curto tempo). Contém aspectos destrutivos, construtivos, evoluções e involuções.

Basta observarmos as mudanças comportamentais de uma criança quando chega na família um irmão mais novo. Ao perceber a atenção (justificada) dos adultos dada ao recém-nascido a criança mais velha pode passar a agir de forma regressiva: falar como se fosse um bebê – por vezes imitando o bebê, pedir mamadeira ou chupeta se já tiver abdicado desses itens,



fazer solicitações inadequadas, agir com menos autonomia (mesmo tendo-a conquistado) requisitando mais os adultos para que obtenha mais atenção. Essa postura demonstra involuções típicas quando a criança percebe a mudança no lugar social que ocupa dentro da dinâmica familiar que para ela resulta em ter dividida a atenção dos responsáveis. Cabe aos cuidadores indicar essa mudança de lugar, concluindo que esta não corresponde com a diminuição da importância daquela criança, nem mesmo uma questão de preferências parentais, entretanto, são necessidades diferentes de uma criança para outra. Se revela essencial fazer com que a criança se sinta participativa do processo de chegada de um bebê, construindo em colaboração com a criança uma função autêntica para ela dentro das novas relações familiares.

O momento de transição a uma nova idade psíquica é caracterizado pela teoria como crise do desenvolvimento. Trata-se de um momento de superação da estrutura psíquica da idade dada em direção ao novo período etário. Dialeticamente, a crise também pode conter involuções. Leontiev pondera acerca disso afirmando que a crise vivida pelo indivíduo no grupo que o cerca muito dependerá das condições do coletivo que organizam e identificam o período crítico da criança. Leontiev (2001) “não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (p.67). A crise é uma travessia do desenvolvimento humano onde convivem a dialética da eliminação e conservação, de destruição do velho e criação do novo. Uma involução pode ser um sintoma – indício – de que virá evolução no desenvolvimento.

Por exemplo, pensemos numa criança que “enjoa” de uma atividade que ela domina. Por que ela enjoou de algo que antes realizava com satisfação? Para ela, a repetição daquilo não oferece mais nenhum desafio, nenhum interesse ou motivo, fazendo com que a sua realização perca o sentido. Esta criança pode emitir uma diversidade de respostas negativas: ficar com raiva, ficar apática, ficar chateada, parar de acatar regras que antes aceitava mais facilmente. Ou seja, involuções comportamentais. Porém, estes comportamentos podem indicar que, na verdade, aquela criança necessita de uma nova atividade que a desafie suficientemente, isto é, que eleve o seu potencial. Na dialética do desenvolvimento, portanto, a involução é sintoma da evolução. Isto se esta resposta da criança for interpretada pelo adulto cuidador-educador como um pedido de mudança da situação social do desenvolvimento da criança. A mudança do comportamento da criança, como representação de um complexo de sintomas, deve requerer a mudança de comportamento do grupo de adultos que a cercam. O desenvolvimento da criança depende disso.

Para colocar em termos ilustrativos o que Leontiev distinguiu entre crise e crise crítica pensemos na seguinte situação: no processo de travessia de uma jovem estudante que está

prestes a concluir sua graduação. Esta travessia é vivenciada por uma crise da passagem entre a atividade profissional de estudo e o trabalho em si. Qual a sua situação social de desenvolvimento? A crise, que é por definição uma mudança brusca, será vivenciada de forma crítica? Para que seja crítica quais são os fatores? Quais são aqueles comportamentos que devem ser eliminados do repertório desta jovem profissional por serem tidos como inadequados para a atuação no mercado de trabalho? Problematizamos, inclusive, o que é adequado segundo a sociedade competitiva, onde leia-se adequado aquilo que serve ao ajustamento do indivíduo à ordem social (MARTÍN-BARÓ, 1990). Quais são aqueles comportamentos que devem ser conservados da vida estudantil e levados para a vida trabalhadora por conterem princípios/ações/técnicas importantes para prática profissional e quais princípios são esses? Qual a realidade de oferta de emprego para esta jovem profissional na região do mundo em que vive? Esta jovem fez universidade pública ou privada? Teve auxílio financeiro ou teve que trabalhar durante a graduação? Possui filhos, dependentes? Esta jovem se identifica com os profissionais que atuam nesta área em relação ao seu gênero e raça? De outra forma, há representatividade substancial de raça e gênero na área profissional escolhida e em suas diversas ramificações? Ela visualiza a incidência de profissionais à semelhança de sua etnia, gênero e orientação sexual? Qual a sua condição financeira de sobrevivência? Esta jovem conta com uma rede de apoio emocional-material de familiares, amigos, pessoas próximas? Quais as possibilidades concretas desta jovem em realizar uma escolha consciente, movida por afinidades profissionais? Como pode ser avaliado e auto-avaliado o seu processo de ensino na universidade? Qual a qualidade do ensino? Como foi sua relação com seus professores? Quais foram as oportunidades que teve durante este período? O quanto foi exigido e o quanto foi/é oferecido a esta jovem? A depender dessas respostas é que podemos refletir mais profundamente sobre esta travessia, se será crítica ou não, se será conturbada ou tranquila. Estes recortes ajudam a compreender os próprios comportamentos, sentimentos e compreensão desta jovem do seu lugar social. Mesmo que esta jovem tenha a mesma idade biológica que outro jovem sem graduação cujo emprego fora a única opção desde a adolescência, por exemplo, não é a idade e nem o sujeito em si determinantes, mas as condições materiais que os colocam diante de dilemas de vida absolutamente distintos. A única equivalência é a idade biológica, fato que não localiza o período, a atividade, a consciência, a personalidade e o momento do desenvolvimento psíquico.

A transição a novos períodos e épocas representa uma verdadeira reestruturação da personalidade do indivíduo. A lógica do desenvolvimento se revela pelas formações qualitativamente novas, pelos saltos qualitativos. O essencial de cada idade (no sentido

psicológico) é caracterizado pelas *neoformações*. As novas formações no psiquismo que transformam a relação da criança com a realidade, a relação tão imprescindível da qual discutíamos anteriormente que Vigostki e Leontiev denominaram situação social de desenvolvimento. As neoformações, capacidades e habilidades humanas das quais o psiquismo não era dotado no período anterior, reconfiguram a forma pela qual o indivíduo percebe o mundo e a si mesmo. Reestrutura-se, portanto, sua consciência e sua personalidade. Pensemos o caso da jovem, o quanto a sua atividade de estudo requalificou sua percepção do mundo? Por esse motivo o grande problema da idade é entendê-la como um complexo sistema *atividade-personalidade-consciência* (LEONTIEV, 1978). “A atividade do homem é a substância de sua consciência” (LEONTIEV, 2015). A teoria da atividade elaborada por Leontiev sustenta a concepção materialista sobre o desenvolvimento psíquico em oposição às concepções naturalizantes.

A teoria psicológica geral da atividade é baseada na categoria marxiana *trabalho*, este conceito exerce a função de princípio explicativo da psique humana. Ao lidar com o problema da consciência humana, Leontiev admite que o modo que os seres humanos agem na realidade não se define pela imediaticidade sujeito-objeto; mas é definida pela relação mediada entre sujeito e mundo, a atividade é o meio que se interpõe nessa relação caracterizada pela unidade sujeito-atividade-objeto (LEONTIEV, 2015). Atividade é o elo metabólico entre sujeito e mundo à medida que provoca transformações tanto externas quanto internas para atendimento de suas necessidades. Trabalho é atividade vital humana em seu maior grau de complexidade e é o traço ontológico que marca a radical diferença entre o *ser animal* e o *ser social*; quer dizer, o primeiro caracterizado pela adaptação ao meio e o segundo para a transformação do meio e de si mesmo. No capitalismo, o trabalho está organizado para a produção de mercadorias. Apenas a produção “privada, separada, independente” (MARX, 2017, p. 166) e alienada do trabalho pode gerar mercadorias.

O produto do trabalho é, em todas as condições sociais, objeto de uso, mas o produto do trabalho só é transformado em mercadoria numa época historicamente determinada de desenvolvimento. (...) (MARX, 2017, p. 192)

Esta época é o capitalismo em que pela primeira vez na história a força de trabalho se torna mercadoria e “o mais-trabalho extorquido assume a forma do mais-valor” (ALTHUSSER, 2017, p. 75). Advém daí a exploração do trabalho humano. A força de trabalhado fragmentada orientada para o lucro e não para a satisfação do conjunto humano produz o problema da alienação. A alienação não é reflexo apenas da vida adulta, mas tem suas bases desde as atividades infantis.

Para elaborar sobre o conceito de atividade na psicologia histórico-cultural foca-se no aspecto ontológico positivo do trabalho, aquele que faz transformar o ser humano. É com base na definição de trabalho que se constitui o conceito de atividade e, por conseguinte, o conceito de atividade-guia na periodização. Destaca-se o aspecto transformador e intermediador do trabalho para compreender os tipos de atividades no desenvolvimento humano. A atividade-guia possui 1. natureza mediada – por objetos, signos, instrumentos, linguagem, enfim, cultura – 2. produz novas funções psicológicas e novos saltos de consciência – imaginação, pensamento, sensação, percepção, memória, visão de mundo – 3. Dela nascem novas atividades-guia – da atividade objetual, por exemplo, nasce o germe da brincadeira de papéis, ou seja, a ação lúdica. Pelo princípio genético compreende-se que a atividade humana é desenvolvida tanto do ponto de vista da ontogênese quanto do ponto de vista social. Por essa razão é possível determinar no curso do desenvolvimento psíquico *atividades-guias* distintas e específicas para cada período da vida, com a ressalva de que não se trata de um percurso universal, mas contextualmente variável e historicamente situado.

Atividade-guia é, portanto, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade em dado estágio (LEONTIEV, 2001). É na atividade-guia que surgirão novas atividades e novas possibilidades do desenvolvimento. A mudança de atividade-guia é a própria mudança de estágio ou período. “O sintoma da transição de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo principal de atividade, da relação principal da criança com a realidade”. (LEONTIEV, 1965, p.502)

Leontiev (1965) explica que “uns tipos de atividade são, na etapa dada, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Uns desempenham o papel preponderante no desenvolvimento; outros, um papel subordinado. Por esse motivo não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação com a atividade em geral, mas com a atividade principal” (p.502).

A teoria da periodização se pretende uma teoria do desenvolvimento humano real. O que isso significa? Em termos objetivos isso significa fugir dos apriorismos, dos idealismos e dos mecanicismos, principais vícios da Ciência. Para isso, a primeira consideração é que a atividade humana não é natural, mas histórica, como tal está sujeita a se modificar. Isso é o mesmo que dizer que as bases da periodização correspondem a dado momento histórico, com local e data de nascimento, estruturas, condições, demandas, problemas e objetivos próprios. A teoria da periodização do desenvolvimento da Escola de Vigotski elaborou as atividades humanas principais a partir da dinâmica real da vida.

Na URSS, a concepção vigotskiana se desenvolvia junto ao sistema de ensino universal, público e de qualidade, que teve como mote a campanha pela alfabetização. Esses objetivos abarcavam a necessidade soviética de autonomia produtiva da nação além de independência intelectual e cultural. Nesse sentido, a periodização é pensada nas bases da escolarização socialista, que teve maciços investimentos em toda a estrutura educacional. Todavia, não homogeneizamos as teorias do desenvolvimento e da educação na URSS, em seus diferentes governos, porque a psicologia histórico-cultural era uma das que disputavam lugar de importância. Ressaltamos, apenas, o panorama político comum: de prioridade na educação, de investimento na educação e no acesso à educação para todos.

A segunda consideração é que as mudanças de atividades obedecem às leis da vida concreta. Tais leis não são estáticas, mas “(...) evidência da regularidade de dado fenômeno que surgiu historicamente e se concretiza no âmbito singular, na vida de cada criança hoje” (BATISTA, 2019, p. 53). Vigotski, propõe uma periodização do desenvolvimento psicológico, composta pelas seguintes fases: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos. Abordaremos com maior profundidade mais adiante *a idade pré-escolar* (compreendida entre os 3 e 6 anos), período que desponta no desenvolvimento infantil ainda na primeira infância como linha acessória, na emergência da crise dos três anos.

### 3.3. DANIIL B. ELKONIN E A OBRA PSICOLOGIA DO JOGO

Como vimos, a psicologia histórico-cultural possui grandes áreas de pesquisa: o estudo do método, o estudo do desenvolvimento humano, o estudo das funções psicológicas superiores, os estudos que relacionam a psicologia à educação. Das pesquisas acerca do desenvolvimento humano advém as formulações sobre a periodização do desenvolvimento psíquico elaboradas por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), a partir dos fundamentos teórico-metodológicos gerais propostos por Vigotski e Leontiev entendidos da seguinte maneira:

Assim como para Engels (1876/1979), o ser humano é a chave para compreensão do macaco e, para Marx (1867/2006), a sociedade burguesa é a chave para a compreensão das sociedades que a antecederam, também para Vigotski o mais desenvolvido é a chave heurística para o menos desenvolvido. O mais desenvolvido explica o menos desenvolvido. (PEIXOTO, 2014, p. 47)

Em Elkonin este fundamento vigotskiano (VYGOTSKI, 2000a, 2000b, 2000c) – extraído da compreensão marxiana e engeliana – é basilar na elaboração da teoria da periodização. Podemos concluir: o adulto é a chave de compreensão do comportamento da

criança. Pois, é no comportamento social dos adultos que estão as bases explicativas do comportamento das crianças.

Elkonin deu um significado importante ao estudo da periodização do desenvolvimento. O autor, segundo conta Lucinéia Maria Lazaretti<sup>79</sup>, passou a ser mais conhecido no Brasil pelo seu livro *Psicologia do jogo*. Porém, se a fama da psicologia histórico-cultural no Brasil é tímida, “mais tímida ainda é a entrada de Elkonin no Brasil” (LAZARETTI, 2011, p. 10). Em 1924, encontra-se com Vigotski, Leontiev e Luria. Fez importantes parcerias de trabalho com Zaporozhétis e Dragunova<sup>80</sup>. Possui estudos sobre ensino-aprendizagem, alfabetização e adolescência.

As primeiras investigações de Elkonin, dedicadas aos problemas do desenvolvimento psíquico da criança foram sob supervisão de Vigotski em 1931 quando se torna seu colaborador. Contato que durou poucos anos considerando a morte de Vigotski em 1934. Apesar disso, Elkonin tem relação com Leontiev e assim integra o seu grupo de pesquisa. A partir de 1932 Elkonin expõe suas primeiras hipóteses sobre a brincadeira infantil (Id, *ibid.*), sendo este tema central em sua carreira enquanto pesquisador. Psicólogo ucraniano, professor, diretor do Laboratório de psicologia de crianças em Idade Escolar no instituto científico de psicologia geral e educacional da URSS (1958), durante o período governado por Nikita Khrushchov. Foi também fundador da Escola Experimental de Moscou número 91.

No Brasil, existem poucos estudos sistemáticos sobre a educação no período soviético. Reconhecemos o trabalho de Barão-Damasceno; Barão; Gonçalves, 2018<sup>81</sup> que articulam as relações entre educação e cultura na URSS a partir de relatos de viagem de intelectuais brasileiros, como Graciliano Ramos, Jorge Amado e Paschoal Lemme, em viagens feitas entre as décadas de 1930 e 1950. Sobre o ensino de crianças soviéticas destacamos uma passagem de Paschoal Lemme, retiradas do artigo mencionado:

1. A educação soviética está baseada no princípio das possibilidades iguais para todos, sem qualquer distinção de sexo, raça ou condições sociais. Condena assim, definitivamente, todas as teorias sobre a incapacidade das crianças das camadas inferiores da sociedade. Os talentos e capacidades desconhecem origens.
2. A educação soviética é integral, e consiste no desenvolvimento físico, intelectual, politécnico, moral e estético da criança e do jovem, aspectos esses intimamente relacionados entre si.

---

<sup>79</sup>Importante pesquisadora sobre o autor cujo estudo resultou no livro *D. B. Elkonin – vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*, 2011, disponível em: <https://tinyurl.com/sz53moz>

<sup>80</sup>Refiro-me a *Questões sobre o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares* (1955) e *Psicologia das crianças pré-escolares* (1964) juntamente com Zaporozhétis e *Algumas características psicológicas da personalidade do adolescente* (1965) com Dragunova.

<sup>81</sup>Disponível em: <https://tinyurl.com/yx8f9yh3>

3. Na idade escolar, uma das funções principais da educação é a assimilação das bases da ciência, que reflete a realidade.

4. A ligação da teoria e da prática: todo o conhecimento resulta da experiência e tende para aplicação.

5. A educação é feita no coletivo e para o coletivo. Essa parte foi desenvolvida especialmente por Makarenko, que estabeleceu os princípios fundamentais da vida coletiva, resumidos no conceito: - A coletividade é o educador da personalidade.

6. A unidade das influências dos professores, dos pais, da família e da escola, é outro princípio básico da escola soviética.

7. O desenvolvimento da sociedade socialista é baseado no trabalho, na produção, nas exigências de uma técnica avançada. Daí, o princípio da educação politécnica, que coloca a juventude em contato direto com a produção, estabelecendo a ligação entre os princípios científicos e a técnica. (LEMME apud BARÃO, 2018, p. 134).

Este relato é contemporâneo à época de atuação de Elkonin e seus estudos sobre desenvolvimento e educação. Ainda, segundo Timofeitchev (2019) em 1941 apenas dois milhões de crianças frequentavam as escolas primárias, em trinta anos este número subiu para doze milhões. Essas informações sobre a educação da época informam o contexto em que Elkonin empreende seus esforços. Sabemos que em “1938 divulga seus primeiros trabalhos sobre essa experiência como professor, produzindo livros para o ensino da leitura e da escrita, como instruções e orientações aos professores para a escola soviética” (LAZARETTI, 2011, p. 13).

A título de exemplo comentamos sobre o trabalho do professor cubano Guillermo Beatón<sup>82</sup> (2015) que é um intelectual que trabalha com o enfoque histórico-cultural. Em uma de suas vindas ao Brasil, pôde discutir sobre as bases do sistema educacional cubano e como foram introduzidos os conhecimentos da teoria histórico-cultural na educação de forma a contribuir com o trabalho por uma educação de qualidade e para todos. Desde a década de 1960-1970 o autor trabalha com esta perspectiva, buscando afinar a perspectiva teórica com a perspectiva política do país, ele conta:

Nós estávamos trabalhando para conseguir que, com a introdução desses conhecimentos, a educação cubana alcançasse os propósitos que um movimento popular havia proposto, para a transformação social e emancipatória do ser humano (BEATÓN, 2015, p. 23)

Guillermo “dirigiu o trabalho de aperfeiçoamento da Psicologia Educacional e Educação Especial e, participou da educação inicial pré-escolar e primária entre os anos de 1971 a 1991, no Ministério da Educação”<sup>83</sup>. Para ele, o enfoque histórico-cultural se apresenta como uma síntese crítica do que há de melhor na cultura humana no campo da educação. Mas

<sup>82</sup> Professor titular presidente da Cátedra L.S. Vygotski na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, Cuba.

<sup>83</sup> Informações coletadas da Plataforma Lattes, disponível em: <https://tinyurl.com/wc2zjut> acesso em 15 out de 2019.

essa aproximação entre a teoria e a educação cubana só logrou êxito porque considerou o contexto social e cultural típico do país. Para tanto buscou respaldo em intelectuais consagrados do pensamento cubano, que de certa forma, habitavam na vida cultural do país.

Este movimento por uma educação para todos e de qualidade desde a sua criação se baseava em nossas raízes martianas, que incluíam as bases filosóficas, pedagógicas e psicológicas de nossos pensadores do século XIX, Agustín Caballero, Félix Varela e José de la Luz y Caballero, que insistiam na responsabilidade social da educação, que era um conteúdo essencial da cultura e que ela era uma via essencial para a formação da consciência individual de nação e, portanto, uma forma de luta contra o colonialismo espanhol e qualquer outro tipo de opressão. A abordagem histórico-cultural foi enxertada neste tronco fértil, como proposto Martí, e foi frutífero. (Id., 2015, p. 23-24, tradução nossa)

Nenhuma teoria estrangeira cai de paraquedas em um território asséptico. Outrossim, chega em determinado local dotado de história. A consideração de Guillermo nos faz perceber a propensão histórica da ilha socialista de Cuba a se associar tão bem com a psicologia histórico-cultural. Primeiro, porque viveram o processo revolucionário anti-capitalista e, em segundo lugar, porque esse processo foi marcadamente anticolonial e anti-imperialista. Ainda, incidem no trabalho de fortalecimento da memória nacional, como formadora da consciência individual e da identidade nacional, a partir da estima por autores cubanos que são importantes para a valorização da educação. Muito diferente do contexto brasileiro, onde, verdadeiramente, ainda não ocorreu uma luta anticolonial consequente que visa construir suas próprias teorias e que valoriza suas próprias riquezas. Quando um autor nacional chega a uma elaboração notavelmente de qualidade, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Heleieth Saffioti e Lélia Gonzales, de duas uma: ou esta personalidade não é conhecida em território nacional ou ela é desmerecida nesse mesmo território. Os antecedentes que caracterizam o sentimento anticolonial são imprescindíveis para o reconhecimento nacional. Dessa forma incorporam teorias de demais países de forma autônoma e crítica. Se justifica, portanto, a entrada da psicologia histórico-cultural no contexto cubano. Os trabalhos desenvolvidos na educação infantil cubana foram extremamente promissores. São resultados que apontam para a aprendizagem e aquisição da leitura, da escrita e o cálculo nos anos iniciais do ensino “o que cria as condições para um melhor desenvolvimento ulterior” (BEATÓN, 2015, p. 33, tradução nossa). Sabe-se que Cuba tem o melhor índice educacional em toda América-latina segundo pesquisa do Banco Mundial em 2018. Segundo *Relatório de Monitoramento Global da Educação*<sup>84</sup> de 2018 da UNESCO: “Relatórios apresentados pelos governos de Cuba, Estônia, Finlândia, México, Nicarágua, Eslovênia e Espanha indicam que a igualdade de gênero está

---

<sup>84</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/umeqmaz> acesso em 15 out de 2019.



integrada ao currículo escolar nacional (UN Human Rights Council, 2017).” (UNESCO, 2018, p. 55).

O estudo da periodização do desenvolvimento psíquico para Elkonin tinha significado teórico e prático. O primeiro, incidiu sobre as explicitações das forças motrizes do desenvolvimento humano e a elucidação sobre a transição a novos períodos da vida e, em segundo lugar, o sentido da teorização estava em sua potência orientadora da práxis educativa escolar, isto é, pensar os momentos de transição na própria estrutura de organização do ensino. Elkonin exerce atividade educativa estabelecendo contato com as crianças desde o início de sua carreira, precisamente na década de 1920. “Em 1922 Elkonin começa a trabalhar como ajudante de cursos políticos militares e, também, torna-se educador em uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes em Poltava”. (LAZARETTI, 2011, p. 12). Este era o significado prático deste estudo.

A estratégia a ser adotada para organizar o sistema de educação e ensino das novas gerações em nosso país depende em muito da adequada solução do problema da periodização. (ELKONIN, 1987, p. 149)

É válido ressaltar que nem Elkonin nem os demais autores da teoria ocultam a íntima relação entre concepção de desenvolvimento e concepção de sociedade, não deixando dúvida que “a possibilidade de estruturar tal sistema em correspondência com as leis de sucessão dos períodos da infância surge, pela primeira vez, na sociedade socialista, levando em consideração que só tal sociedade está profundamente interessada no desenvolvimento multilateral e completo das capacidades de cada um de seus membros e, em consequência, na utilização plena das possibilidades que existem em cada período (p.149-150)”. Este é o compromisso ético-político da psicologia atrelado a um projeto societário que contemple as necessidades educativas que promovam o desenvolvimento.

Elkonin foi um pesquisador sempre atento ao risco de fragmentação das teorias do desenvolvimento infantil que desagregam os aspectos motivacionais e das necessidades dos intelectuais-cognitivos. Identificou a carência de vínculos entre os “processos do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento da personalidade” (p.155). Significa dizer que as teorias clássicas em psicologia dicotomizaram afeto e cognição, como se fossem “processos com linhas independentes (ibidem)”. Por isso, Elkonin organiza a periodização levando em consideração a totalidade constitutiva do ser humano, que é unidade afeto-cognição.

Ponderou o sentido da categoria totalidade, que não é sinônimo de “tudo”, no estudo sobre a periodização. Isso significa que não é correto afirmar que os processos no desenvolvimento ocorrem indiferenciadamente e ininterruptamente. Por esse motivo, o *aspecto objetal* na teoria da periodização de Elkonin é tão relevante. “Na verdade, o desenvolvimento

psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetal de conteúdo da atividade, isto é, sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança” (p.154). Em outras palavras, a criança não está absorvendo todas as informações contidas no real, existem aspectos mais decisivos da realidade que chamam a sua atenção em dado momento de seu desenvolvimento.

À vista disso, Elkonin organizou as épocas e períodos da periodização tendo como base as *esferas motivacionais* que orientarão para qual aspecto objetal de conteúdo estará orientada a atividade/consciência da criança, o que significa identificar qual dimensão da realidade social terá maior significância em cada momento do desenvolvimento. A periodização, proposta por ele revisitando a primeiras ideias de Vigotski sobre o assunto, está organizada em grandes épocas: primeira infância, infância, adolescência. Dentro de cada época estão compreendidos 2 períodos. O início das épocas é sempre guiado pela esfera motivacional e necessidades afetivas, o segundo período da época é marcado pela esfera das possibilidades intelectuais e operacionais.

É válido ressaltar que a teoria elaborada por Elkonin responde às elaborações teóricas clássicas, principalmente a teoria piagetiana e a teoria freudiana, que historicamente isolaram razão e emoção, como linhas de desenvolvimento independentes. Isto é, o desenvolvimento das próprias teorias segue o caminho do isolamento do afeto ou da cognição. Era possível a elaboração dialética de uma teoria que abarcasse as duas dimensões ao mesmo tempo? Para romper com esta fragmentação, que compreende que uma mesma teoria não é capaz de explicar o que são as emoções e o que é a cognição, é estruturada a noção de época do desenvolvimento psíquico, que abarca, justamente, tal dimensão totalizante da vida, que mescla a dimensão afetiva-cognitiva. Engloba, com isso, dentro dos períodos a dinâmica de alternância entre os polos prevalentes: ora prevalece a esfera das motivações e necessidades afetivas (mundo das pessoas/relação criança adulto-social) e ora prevalece a esfera das possibilidades intelectuais e operacionais (mundo das coisas/relação criança objeto-social). É válido frisar que Elkonin trabalhou com essa ideia dentro do campo da hipótese. Ele mesmo não identificou problema em afirmar isso quando comenta em considerações iniciais da pesquisa desenvolvida em *Psicologia do jogo*: “permitimo-nos expor algumas hipóteses, suposições e até mesmo conjecturas cuja verificação é matéria de futuros trabalhos” (2009, p. 10).

Compreendendo a ideia central de tal hipótese, considera-se que tanto o sentimento humano possui conteúdo cognitivo quanto o conhecimento intelectual mobiliza as nossas emoções. Esta hipótese organizativa da periodização elaborada por Elkonin qualifica a compreensão dialética acerca do desenvolvimento na reflexão sobre a tensão que há entre afeto-

cognição que produz sínteses temporárias no desenvolvimento do indivíduo. Porém, como ele mesmo asseverou, há que se verificar essas proposições.

Ainda sobre a periodização e o grande serviço prestado por Elkonin, ele compreendeu que o que abre cada época consiste na mobilização de sentidos e motivos que, posteriormente, se inclinam a possibilidades cognitivas correspondentes. Por exemplo, pensemos na época infância que contém os dois respectivos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. O estado carencial que motiva a entrada da criança na idade pré-escolar (instaurando novo período e nova época do desenvolvimento) é a necessidade de a criança adentrar ao mundo das relações sociais dos adultos, ou seja, “fazer o que o adulto faz”. À medida que percebe as interdições a esta participação na vida adulta devido aos limites operacionais e técnicos que se impõem, a criança satisfaz este estado de necessidades na brincadeira de papéis, onde, na situação imaginária ela “brinca de ser adulto”. No decorrer da ascensão da idade escolar e desenvolvimento da brincadeira de papéis, que possui caráter não-produtivo, vai surgindo como linha acessória a formação da capacidade de planejamento, base de nascimento das atividades produtivas e da atitude de estudante. Isto é, ao final da idade pré-escolar na transição à idade escolar vai se impondo enquanto necessidade não mais a execução, no contexto imaginário, daquilo que os adultos fazem, mas “saber aquilo que o adulto sabe para executar o que executa”.

Verificamos, portanto, que no interior da esfera afetivo-emocional da idade pré-escolar são gestadas as bases que vão construir a necessidade intelectual-cognitiva na idade escolar. Esta é uma lei de alternância entre períodos, núcleos de uma época, que se aplica em toda a periodização. A esfera motivacional que sustenta uma época da vida é formada no primeiro período que, por sua vez, será base do período subsequente. A época configura-se como um todo articulado. Os motivos são os vínculos estruturais de uma época. E o motivo só surge porque existe um acúmulo prévio, onde se revela a lógica geral da periodização.

Por conseguinte, Elkonin sofreu diretamente as consequências das proibições em relação à pedologia a partir do decreto de censura, fato que atingiu seus trabalhos e estudos, ficando desempregado. Porém, conseguiu trabalho como professor de séries iniciais na escola em que suas duas filhas estudavam em 1937.

Nessa escola, Elkonin dedicou-se ao trabalho com as crianças das primeiras séries. O período de 1937 a 1941 foi muito rico para suas investigações científico-pedagógicas. Partindo de sua experiência prática como professor, começou a desenvolver um estudo sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em idade escolar. Seu trabalho teve como consequência um excelente e inesperado resultado: nos de 1938 a 1940, Elkonin produziu livros pra o ensino da leitura e cartilhas para as regiões do Extremo Norte, com instruções e orientações aos professores. Essa experiência tornou-o amplamente conhecido na escola soviética e rendeu-lhe, anos mais tarde, a publicação de vários trabalhos, entre os principais, destacam-se: Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar em 1961;

Investigação psicológica da aprendizagem do ensino primário para a leitura em 1962; As possibilidades intelectuais dos escolares nas séries iniciais e o conteúdo de ensino em 1966; A relação do ensino e o desenvolvimento psíquico em 1969; Psicologia do ensino escolar nas séries iniciais em 1974; Como ensinar as crianças a ler em 1976. (ZICHENKO apud LAZARETTI, 2011, p. 43).

Durante a Segunda Guerra Mundial Elkonin foi voluntário no exército soviético, condecorado com o título de tenente-coronel (Id., *ibid.*). No mesmo ano, 1945, recebe a triste notícia de que sua esposa e suas duas filhas foram mortas em Leningrado. Em sua obra mais importante, *Psicologia do Jogo*, dedica o livro à memória de suas filhas “Natasha e Gália e se sua mãe, Nemanova, tragicamente mortas durante a Grande Guerra Pátria” (ELKONIN, 2009a).

Apenas ao final de sua carreira, depois de 50 anos de pesquisas, conclui seus estudos sobre a brincadeira, publicando o livro *Psicologia do jogo* (1978). “Psicologia do jogo foi publicado pela primeira vez em 1978 no idioma russo; em 1980, na língua espanhola; e em 1998, no português” (Id., p. 18). Esse livro, reúne uma coletânea de estudos teóricos e experimentais ao longo de sua jornada como pesquisador que teve início na década de 1920-1930. Em nota editorial do autor, ele comenta que o seu interesse pela psicologia da brincadeira infantil foi despertado “quando contemplava minhas filhinhas brincando, e em função das conferências sobre psicologia infantil que proferia na época” (ELKONIN, 2009, p. 1). Este tema de pesquisa, que o acompanhou por toda a vida, demonstra motivações afetivo-científicas próprias, profundamente originais, mas também, “resultaram de um trabalho coletivo, que proporcionou novos encaminhamentos sobre essa atividade” (LAZARETTI, 2011, p.59).

É claro que a teoria psicológica do jogo infantil, desde os trabalhos de Vigotski até os nossos dias, foi elaborada em íntima relação com as pesquisas sobre problemas de psicologia geral e sobre a teoria do desenvolvimento psicológico da criança. As pesquisas teóricas e experimentais de Leontiev, sobretudo, e de Zaporózhets e Galperin passaram a constituir parte orgânica das pesquisas sobre a psicologia do jogo. (ELKONIN, 2009a, p. 7)

Esta fala de Elkonin é importante por duas razões: 1) pelo reconhecimento do trabalho coletivo e 2) pela demonstração de continuidade teórica entre ele e os autores da *troika*. A originalidade da investigação sobre o jogo/brincadeira infantil em idade pré-escolar é resumida pelo autor em mesma nota intitulada *Biografia das pesquisas*:

O que esse trabalho coletivo proporcionou de novo para a psicologia do jogo infantil pode resumir-se em várias teses: (1) avançou a hipótese sobre a origem histórica da forma de jogo típica do pré-escolar contemporâneo e demonstrou em teoria que o jogo de papéis é de origem social e, por consequência, o seu fundo também é social; (2) explicou as condições em que apareceu esse forma de jogo na ontogenia e demonstrou que, no final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) sublinhou a unidade fundamental do jogo, explicou a sua estrutura psicológica interna e analisou o seu desenvolvimento e divisão; (4) esclareceu que no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos –, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana;

(5) demonstrou que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas; (6) revelou as funções do jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares. Esta enumeração tem presentes tanto os novos fatos experimentais quanto as sínteses teóricas e as hipóteses que acompanham toda pesquisa. (ELKONIN, 2009a, p. 8-9)

Explicitar todas e cada uma das teses resumidas por Elkonin e que se desdobraram do trabalho de pesquisa de sua vida em conjunto com demais pesquisadores não é tarefa simples, por maior que seja o didatismo do autor. No entanto, introduziremos algumas discussões com base nas 3 primeiras teses na sequência do texto. Cada uma das teses aparece organizada dentro dos capítulos que compõem o livro. Como dito por ele “nunca há uma correspondência completa entre a pesquisa e a exposição de seus resultados” e, portanto, “este livro não reflete em sua estrutura nem a história nem a lógica de nossas investigações” (p. 9). Ele apresenta seu livro dividindo-o em duas grandes partes, da seguinte forma: a primeira parte contém os três primeiros capítulos, convencionou-se chamar de introdução teórica: Capítulo 1 - *O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças*; Capítulo 2 – *Acerca da origem histórica do jogo protagonizado*; Capítulo 3 – *Teoria do jogo*. A segunda parte envolvem os dados experimentais que revelam o aparecimento do jogo na ontogênese da história individual da criança, o desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica e a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento psíquico: Capítulo 4 – *A origem do jogo na ontogenia*; Capítulo 5 – *O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar*; Capítulo 6 – *O jogo e o desenvolvimento psíquico* (ELKONIN, 2009a).

Para investigar o seu objeto: *a forma da atividade lúdica das crianças* busca a origem histórica da brincadeira de papéis ou jogo protagonizado na sociedade na hipótese do nascimento da brincadeira infantil. Parte da tese histórico-cultural que defende a historicidade do psiquismo humanizado: se o psiquismo é constituído na atividade vital coletiva do ser humano (trabalho), a forma da atividade lúdica das crianças (o jogo protagonizado) possui relação com o desenvolvimento das forças produtivas.

A nossa missão é responder mesmo que seja com hipóteses, a pelo menos duas interrogações. A primeira é: Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida da sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil? A Segunda: A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado? (ELKONIN, 2009c, p.49)

Constatando a impossibilidade de observar o surgimento do jogo protagonizado, Elkonin examina a necessidade de esclarecer “as condições históricas em que se fez necessária essa forma original da vida da criança na sociedade” (p. 46). Relaciona a dependência histórica do brinquedo com a dependência das ferramentas de trabalho dos adultos. Verifica que no

processo histórico foi e é importante que as crianças desenvolvam capacidades para o trabalho. Apesar da distância cronológica entre infância e vida adulta, desde a idade pré-escolar é construída a necessidade na criança de integrar o universo das relações sociais. Foi na complexificação das forças produtivas da sociedade capitalista e sua organização social para o trabalho que a infância se distanciou do modo de produção da vida adulta. Apesar disso, o interesse infantil pelo “mundo adulto” não deixa de existir – ao contrário, pela interdição à participação, torna-se objeto de atenção especial.

Elkonin analisa a relação inversamente proporcional que há na inserção da criança na atividade produtiva dos adultos e a existência da brincadeira. As crianças brincam pouco ou menos quando “já percebem e aprendem mais ou menos todas as artes e ações dos adultos, mesmo que não adequadas à sua idade” (2009c, p.53). Crianças envolvidas no processo de trabalho não possuem nem espaço nem veem sentido na brincadeira infantil. O afastamento das novas gerações do trabalho e sua potente complexificação a partir da sociedade moderna industrial inaugura a diferenciação entre trabalho e educação. “Assim, o desenvolvimento da produção e a maior complexidade das ferramentas deram lugar a que as crianças aprendessem a utilizá-las ainda antes de participar com os adultos nas atividades laborais de maior responsabilidade” (Id., *ibid.*). Uma espécie de treino e aperfeiçoamento de técnicas para o trabalho configuram a natureza educativa da atividade. Na sequência, conclui-se que “é muito natural que a idade de incorporação das crianças ao trabalho produtivo social dos adultos fosse aumentando paulatinamente. O momento de inserção das crianças nas formas de trabalho produtivo dos mais velhos dependia, inicialmente, de sua complexidade.” (p.67)

Há que se problematizar essa questão admitindo o fato de que o trabalho infantil é uma realidade no cenário brasileiro. Estima-se que mais de 2,9 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalham no país, sendo 79 mil crianças de 5 a 9 anos de idade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes a 2015. A tese (1), mencionada acima pelo autor em suas enumerações contidas na nota editorial ao livro relaciona-se diretamente com essa discussão. A tese (1) trata do surgimento histórico da forma de jogo típica do pré-escolar, sustenta a própria periodização do desenvolvimento, da maneira em que a teoria histórico-cultural organiza as fases e períodos da vida porque o arranjo da periodização pressupõe a organização social da sociedade industrial capitalista, e, nesta organização, está contida a separação da infância e vida adulta e à infância implica a vida escolar. De maneira genérica, a sociedade capitalista distancia a infância da atividade produtiva de trabalho porque o desenvolvimento das forças produtivas se complexificaram grandemente, demandando, portanto, um tempo maior de aprendizado para engajamento na produção, se comparado a

momentos anteriores da história da sociedade. Este argumento requer atenção. Em linhas gerais, a ideia adquire sentido quando se trata dos exemplos das sociedades socialistas. O próprio Elkonin reconhece que o jogo só se transforma na “forma fundamental da vida da criança” nas sociedades socialistas ou nas “classes dominantes” e nos “setores sociais abastados” que “afastam totalmente o trabalho da vida de seus filhos” (ELKONIN, 2009g, p. 398). Porém, nas periferias do capitalismo – e até mesmo no centro, as condições de vida das crianças, marcadas em gênero-classe-raça, caracterizam-se pelo trabalho infantil, pela violência sexual e pela exclusão da vida escolar. A realidade capitalista, nas avenidas de Nova York e nas vielas do Capão Redondo, não separa a criança do trabalho produtivo e nem reprodutivo considerado de adulto. Nesses contextos sociais, a criança trabalha vendendo balas, lavando vidros e olhando carros em troca de moedas, cuidando dos irmãos menores, cozinhando, vivendo em situação de rua, se responsabilizando pelo lar na ausência dos pais trabalhadores, sobrevivendo as inúmeras violências sexuais em função de seu gênero, sendo estatística nos casos de gravidez na adolescência<sup>85</sup>, são crianças que protagonizam destinos abreviados aos 8 anos de idade como o caso da menina Ágatha Vitória Sales Félix<sup>86</sup>, morta a tiro pela polícia militar na favela do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro em 2019.

Na realidade soviética e outras sociedades socialistas como em Cuba, as possibilidades concretas de crianças serem tratadas como crianças foram muito maiores. Dessa forma, se verifica outra relação de cuidado e educação, possibilitando a diferenciação entre vida de adulto e vida de criança, sobrando espaço para o surgimento da brincadeira de papéis como forma de apropriação dos significados da vida social de maneira típica neste contexto. No capitalismo, quando falamos de uma criança que tem acesso a escola de qualidade, não precisa trabalhar desde cedo para ajudar a família a sobreviver e se vê livre do ambiente de tensões de perseguições e massacres policiais ao povo negro e pobre nas periferias, são crianças que se enquadram num padrão de vida de classe média-alta. Há exceções. No entanto, a interdição ao trabalho produtivo e reprodutivo guarda uma contradição de classe-raça-gênero. Ou seja, se a criança for pobre – trabalhará. Se for pobre e negra – será vítima de preconceito, violência e morte. Se for uma menina (há variações entre as classes) – se ocupará das funções domésticas desde tenra idade. A exposição não se objetiva em afirmar que em contextos capitalistas não há manifestação da brincadeira de papéis elaborado por Elkonin. O que se afirma é que há que se

---

<sup>85</sup> A cada mil adolescentes brasileiras entre 15 e 19 anos, 68 ficaram grávidas e tiveram seus bebês, diz relatório da organização mundial da saúde, dados entre 2010-2015. O índice brasileiro está acima da média latino-americana, que verifica 46 nascimentos a cada mil mães adolescentes. Disponível em: <https://tinyurl.com/ta6p7zn>.

<sup>86</sup>Notícia disponível em: <https://tinyurl.com/ta6p7zn>.

considerar profundamente o contexto social, as condições de ensino e a situação que a criança é colocada no sistema capitalista-patriarcal.

Nessas condições, a atividade infantil se desenvolverá de forma particular. Portanto, há complexificação das forças produtivas? Inegavelmente há. Porém, dividem espaço no sistema produtivo tipos de trabalho com maior e menor complexidade e, tais ocupações são preenchidas de acordo com os critérios do nós das contradições sociais. Em um mesmo tempo histórico a complexidade do trabalho social se hierarquiza. Existem cientistas trabalhando na captação de imagens do buraco negro localizado no centro da galáxia M87, o que exige complexo grau de qualificação da mão de obra; assim como co-existem as trabalhadoras do campo que devido à mecanização da agricultura tiveram seus trabalhos ainda mais precarizados<sup>87</sup>, definindo suas ações por recolhimento de pedregulhos, “bitucas”, restos de matos para que a máquina funcione (SILVA, 2010).

A tese (2), a qual demonstra as condições para que o jogo surja na ontogenia da criança, se relaciona intimamente com a tese anterior. A novidade está na forma em que os modelos de relações sociais são convertidos na protagonização de papéis realizados pela criança em sua brincadeira, como expressão de seu desenvolvimento na ontogenia. Tanto a estrutura social está representada nos papéis reproduzidos pelas crianças quanto os papéis remontam a estrutura social na qual a criança vive. Para que a criança chegue a brincar, nos termos propostos por Elkonin, há que se atingir um alto nível de complexidade psíquica, patamar que só é possível dadas as condições exemplares de educação. É válido ressaltar que a brincadeira não é mera reprodução mecânica do real, mas requer da criança engajamento próprio, ou seja, é demandado dela funções de seu pensamento e de sua consciência.

Acerca da tese (3), destacadas a unidade fundamental do jogo: que é o papel social e as ações dele decorrentes; a sua estrutura psicológica interna: sintetizada pela motivação da criança pelo próprio processo de protagonizar um papel; e análise do seu desenvolvimento: verificou os processos de desenvolvimento da atividade lúdica ao longo de toda idade pré-escolar, identificando as alterações compreendendo momentos anteriores (primeira infância) e subsequentes (idade escolar) na periodização.

---

<sup>87</sup>“Em virtude do vertiginoso processo de reestruturação produtiva, implantado pelas usinas de cana-de-açúcar, sobretudo em São Paulo, a partir da década de 1990, as mulheres foram paulatinamente perdendo muitos postos de trabalho e sendo substituídas por homens jovens e migrantes. Atualmente, restam-lhes, em alguns casos, as tarefas mais precárias e mais perigosas à saúde, como o manuseio de agrotóxicos, atividade que já ocasionou a morte ou o aparecimento de doenças graves, como o câncer, em muitas delas. O que está ocorrendo é um processo de reconfiguração do trabalho caracterizado pelo aumento da intensidade da exploração e por novas formas de divisão sexual do trabalho.” (SILVA, 2010, p. 15). Em *Mulheres trabalhadoras rurais – trajetórias e memórias*. Disponível em: <https://tinyurl.com/tuxymgk>.



Acerca das teses 2 e 3, descritas na sequência, não nos delongaremos tanto quanto dispendemos atenção à tese 1, pois, compreendemos que a tese 1 se relaciona com uma problemática atual que necessitava de um espaço maior de discussão. As teses 2 (contemplada na discussão sobre o desenvolvimento psíquico e o jogo no tópico sobre *atividade e consciência na idade pré-escolar*) e 3 ainda aprofundaremos as relações entre papéis sociais na infância pré-escolar no tópico *a questão dos papéis sociais na infância*.

Elkonin falece em 1984. Considera-se um autor de grande importância, embora menos conhecido que Vigotski no Brasil, pois nele identifica-se um trabalho de continuidade e avanço da teoria da periodização. Elkonin contribui com a sistematização da teoria da periodização na organização das épocas e períodos elaborando hipóteses que sustentem esta ordenação, aprimora grandemente os conhecimentos acerca das idades iniciais da vida, onde centra-se na primeira infância e infância. Possui uma investigação aprofundada sobre a atividade-guia da idade pré-escolar, a *brincadeira*<sup>88</sup> *de papéis*. Para trilhar este caminho, segue o legado vigotskiano de abordagem historicizadora de desenvolvimento. Faz avançar aquele projeto cujos estudos psicológicos implicam no sistema de ensino da sociedade da qual era integrante.

### 3.4. A BRINCADEIRA DE PAPÉIS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Toquei o carrinho e fui buscar mais papéis. A Vera ia sorrindo. E eu pensei no Casemiro de Abreu, que disse: "Ri criança. A vida é bela". Só se a vida era boa naquele tempo. Porque agora a época está apropriada para dizer: "Chora criança. A vida é amarga".

Carolina Maria de Jesus<sup>89</sup>, 1963

Até o presente momento desta discussão situamos a teoria da periodização dentro do sistema teórico histórico-cultural. Buscamos apresentar, mesclando vida e obra, o conjunto de autores que debateram amplamente o desenvolvimento humano nesta perspectiva, ressaltando a importante contribuição de Vigotski e Elkonin no que diz respeito, respectivamente, à construção onto-epistemológica desta ciência psicológica e à elaboração das bases teórico-metodológicas da periodização. Ainda, levantamos as questões fundamentais que justificam o estudo sobre a periodização e focalizamos na obra *Psicologia do jogo* para discutir as principais teses sobre a brincadeira infantil em idade pré-escolar sintetizadas por Elkonin. O que ganha relevo a partir de agora é o tratamento da brincadeira de papéis na idade pré-escolar.

---

<sup>88</sup>Utilizaremos tanto a terminologia “jogo” quanto “brincadeira”. Segundo Elkonin (1998) a brincadeira ou jogo de papéis designa um tipo específico de brincadeira presente na infância durante a idade pré-escolar. O autor tem o objetivo de diferenciar esta atividade dos demais jogos e brincadeiras infantis.

<sup>89</sup> Em *O quarto de despejo*, 1963, p.53. Disponível em: <https://tinyurl.com/sg37d74>

Antes, uma advertência importante: ainda não diferenciamos adequadamente o termo jogo e brincadeira. É válido aprofundar tal questão. As distinções não são simples principalmente considerando as determinações que influíram nessas terminologias como o fato de traduzirmos esses conceitos do idioma russo. Em psicologia do jogo, prevalece jogo protagonizado e jogo de papéis. Segundo Lazaretti (2011) reconhecendo as desatenções nas traduções, afirma que considera mais adequado para nossa língua o termo brincadeira. Pois, a palavra *Igra* em russo pode ser "jogo, brincadeira, brincar, similar com a palavra *play* no inglês." (p. 80). Por essa razão, entendendo os motivos expressos pela autora e as dificuldades das correlações entre idiomas no trabalho de tradução, utilizaremos a palavra brincadeira (tanto brincadeira de papéis ou brincadeira protagonizada) para nos referirmos a atividade-guia da idade pré-escolar. Quando expressarmos a palavra jogo, salvo citação direta do autor, estaremos nos referindo a outras atividades infantis como os jogos de regras (pega-pega, jogos de tabuleiro, etc).

O capítulo 3, onde Elkonin discute as teorias do jogo, oferece-nos o seguinte panorama. As primeiras elaborações sobre a temática surgiram na Rússia pré-revolucionária, com Utchinski e Sikórski com foco na existência do jogo e sua relação com a imaginação. Em Utchinkis fica evidente a ideia de que o jogo tem importância na infância “na vida real, a criança não é nada mais do que uma criança, um ser que ainda não tem independência e é arrastado, cega e despreocupadamente, pela corrente da vida; no jogo, porém, a criança já é uma pessoa que vai amadurecendo, que prova as suas forças e dispõe à vontade de suas próprias criações” (UTCHINSKI, 1984 apud ELKONININ, 2009d, p. 189).

Elkonin cita os autores para demonstrar o pioneirismo na tradição do país sobre o tema, mas não identifica neles uma teorização completa sobre o jogo. Como assinalado por ele, “os psicólogos soviéticos que trataram de uma ou outra maneira os problemas da psicologia do jogo (M. Básov, P. P. Blonski, L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e D. N. Uxnadze) trabalharam quase ao mesmo tempo” e “foram, em primeiro lugar, psicólogos que estudavam problemas gerais da psicologia; e a psicologia infantil, assim como a do jogo infantil, foram para a maioria deles problemas particulares associados às suas concepções gerais” (p. 190). Apresenta, rapidamente, posições distintas sobre o jogo por diferentes autores segundo tipificação realizada por Básov (1931) nas quais o jogo: é manifestação do excesso de energia (teoria de Schiller-Spencer); é manifestação da falta de energia (teoria do descanso, de Lazarus); jogo como meio para exercitar “órgãos e as funções” biológicas (teoria de Groos); jogo como redução emocional do prazer produzido pela atividade (Buhler)” (apud ELKONIN, 2009e, p. 191). Este rápido panorama situa as posições sobre a atividade de jogo/brincadeira reinantes na época. Ainda hoje

é forte a ideia presente no senso comum de que quando a criança brinca ela escapa da realidade, realiza-se plenamente de seus prazeres espontâneos e que por ser “naturalmente mais criativa” que os adultos consegue mostrar essas habilidades enquanto brinca.

Como dito há pouco, no final do tópico anterior, Elkonin é considerado um autor importante da teoria histórico-cultural porque ao avançar sobremaneira no problema da brincadeira infantil estabelece uma relação de continuidade com os pressupostos vigotskianos. Essa relação fica evidente nas páginas em que Elkonin comenta sobre as contribuições substanciais de Vigotski para a teoria do jogo. Além disso, elenca quais são os principais enunciados<sup>90</sup> que confirmam essas contribuições. Enfatizamos o enunciado já presente em Vigotski “que o jogo é um tipo de atividade das crianças pequenas” e para dimensionar sua importância “constrói hipóteses do fundo psicológico da forma evoluída do jogo protagonizado” (Id., p. 199). Segundo Elkonin as hipóteses de Vigotski foram “a máxima conquista da psicologia infantil soviética de então” e conclui, “mas não deixou de ser uma hipótese.” (p. 200) Ao fim do capítulo avalia que “a peculiaridade mais importante dos trabalhos dos psicólogos soviéticos no campo da psicologia infantil é, antes de tudo, a superação das teorias naturalistas (...) do jogo”. (p. 204).

Passo a passo, foi se cristalizando na psicologia soviética a abordagem do jogo como tipo especial de atividade da criança que dá forma, em si mesma, à atitude do adulto em face da realidade circundante, sobretudo, em face da realidade social, e que possui seu conteúdo específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações. (Id., *ibid.*)

É com base na psicologia soviética de então que Elkonin embasou sua teoria da brincadeira infantil, que veremos mais adiante. Pelo fato de a periodização operar pela lógica histórica, para chegarmos na criança de três anos, é preciso compreender sua caminhada até então. Faremos uma rápida contextualização por este trajeto do desenvolvimento, do nascimento até a Idade pré-escolar.

A brincadeira de papéis sociais só desponta enquanto possibilidade para a criança devido às conquistas do período anterior e de sua atividade-guia e, por consequência de **todo** o seu desenvolvimento. Ao nascer o bebê experiencia mudanças bruscas em relação à vida intrauterina. A partir daí o bebê precisa sobreviver. Deste fato explicita-se nitidamente a tese histórico-cultural segundo a qual afirma a natureza relacional e social do ser humano: sem o outro morreríamos em pouquíssimo tempo. O bebê humano não dispõe de mecanismos que ampliem suas possibilidades de ação autônoma capazes de garantir sua sobrevivência como dispõe outros filhotes de mamíferos superiores. O bebê chora como mecanismo reflexo de fome

---

<sup>90</sup>Consultar Psicologia do jogo, pgs. 199-200.

e desconfortos em geral. Daí radica a necessidade de comunicação com o adulto, a partir da materialidade reflexa do bebê que se constituía numa necessidade social de se comunicar efetivamente com os indivíduos que cuidam dele. A comunicação emocional direta é a atividade-guia do primeiro ano de vida que visa estabelecer essa relação. Dos reflexos incondicionados se originam uma série de respostas condicionadas do bebê nos primeiros meses de vida na direção de um vínculo social com os adultos.

A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifesta pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social. (VYGOTSKI, 1995, p.17)

A comunicação emocional direta, primeira atividade da criança como marca da sua qualidade de ser social, é uma atividade que não desaparece por completo. Aliás, nenhuma atividade-guia, quando deixa de ser a tônica do desenvolvimento, desaparece em definitivo, ela apenas perde em importância o seu lugar de destaque no desenvolvimento psíquico e/ou requalifica-se em seu conteúdo. A comunicação emocional direta na vida adulta, considerada a apropriação da linguagem como forma típica da comunidade linguística, está presente nas relações interpessoais e se mostra efetiva como função comunicativa e afetiva entre os sujeitos. A frase de senso comum “fulano entendeu o que eu queria dizer só olhando para mim”, “já imaginei como você estava se sentindo pela sua expressão facial”. Relações de extrema intimidade e convivência podem revelar formas de comunicação emocional direta sem a mediação das palavras, não como atividade, mas como um recurso das relações interpessoais. Grupos de teatro e dança também utilizam outras formas de expressão artística que não a linguagem verbal em muitas ocasiões, promovendo treinos de interação grupal que demandem recursos corporais, representativos e imagéticos. O estudo das atividades-guia dentro da teoria histórico-cultural evidentemente é o mais numeroso considerada sua importância. Os estudos que focam as atividades acessórias, as atividades transitórias entre períodos e a permanência das atividades-guias transformadas em operações ou ações do sujeito adulto são pouco investigadas, porém, sinalizamos sua importância.

Resumidamente, “o primeiro ano de vida transcorre integralmente como uma formação adiantada dos sistemas sensoriais” (ELKONIN, 2009e, p. 208). Tais formações são imprescindíveis para a consolidação “do ato sensorio-motor” em direção a um objeto, quer dizer: a concentração no objeto, a atenção dirigida ao objeto, os movimentos em relação ao

objeto, a convergência dos olhos e a contemplação do bebê (p. 208). A formação embrionária do interesse do bebê pelos objetos da cultura começa a ser gestado, como atividade acessória, dentro da atividade emocional direta no primeiro ano de vida. O momento inicial da vida tem-se como grande conquista a formação social da imagem sensório-perceptual (MARTINS, 2013). “(...) as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância (...) estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos” (ELKONIN, 2009, p. 209). A partir das bases da percepção desenvolvidas se faz possível a ação do bebê com os objetos da cultura.

A formação primária da apreensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. (ELKONIN, 2009e, p. 209)

A atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto é orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. “É a necessidade de comunicação da criança com o adulto, intensa no primeiro ano de vida, que proporciona a formação de outras atividades que compreendem o conhecimento do mundo material, a exploração sensório-motora, e o desenvolvimento da fala” (ELKONIN apud MAGALHÃES, 2016, p. 45).

Durante o primeiro ano de vida é possível caracterizar a criança segundo suas reações à presença do adulto, a estímulos diversos com os objetos medidas através de seus balbucios e manifestações corpóreas. As manipulações só serão possíveis a partir do estabelecimento das faculdades de apalpar, ouvir, examinar e focar o olhar com interesse em determinada coisa. Essas habilidades são possíveis a partir do desenvolvimento sensório-perceptual. As manipulações ocorrem a partir dos seis meses de vida (ELKONIN, 2009). “Devido à formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, já é uma forma comportamental e não uma simples reação” (p. 214). Em razão do surgimento da manipulação inicial abrem-se as possibilidades de novas formas de atividade ao bebê, “a comunicação emocional direta “criança-adulto cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adultos” (LÍSINA, 1974a, 1974b apud ELKONIN, 2009e, p. 215).

O caráter mediado das relações sociais e a alternância dos polos prevalentes segundo a lógica afetivo-cognitiva justificam tal afirmação de Lísina. A esfera afetivo-emocional que prioriza a díade criança-adulto social tem como mediador os objetos da cultura no primeiro ano de vida. Na primeira infância ocorre a transição para a esfera prevalente intelectual-cognitiva tendo maior motivação as relações entre criança-objeto social. Não desaparece de cena nem o adulto social nem o objeto social nos períodos descritos, a periodização tem como tríade

fundamental criança-adulto-objeto. O que mudam são os destaques, os polos prevalentes, o elemento que aparece ora como central, ora como secundário, ora como primordial e ora como acessório.

No primeiro ano de vida o adulto se relaciona com o bebê utilizando objetos (livros, brinquedos, talheres, chocalhos) como mediadores. Na primeira infância, os objetos que antes eram fundo vão adquirindo centralidade na motivação do bebê que o impulsiona a querer conhecê-los. Sendo assim, os objetos viram figura e os adultos serão mediadores da relação entre criança e objeto (apresentando o objeto, nomeando o objeto, dando instruções de seu uso, indicando a função do objeto, utilizando o objeto em ações e atividades). É válido lembrar que essas relações não são fixas. A teoria da periodização descreve uma formatação geral e abstrativa do desenvolvimento como parâmetro não como correlação imediata da realidade de todas as crianças. A periodização está constantemente sob análise da dinâmica social, dos contextos, das crianças concretas, da realidade que circunscreve essas relações.

A atividade objetual, que rege as neoformações psíquicas da primeira infância, forma a capacidade de construir a narrativa lúdica a partir das ações lúdicas elementares com os objetos. “A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância” (p.216). O que chamamos atividade objetual (MARTINS, 2013; PASQUALINI, 2006) Elkonin denomina *ações com os objetos*<sup>91</sup>. Ambas são compreendidas como os modos sociais de utilização dos objetos. Os modos sociais de uso dos objetos é um problema para a criança porque “nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação” (p. 216).

No intenso processo histórico de transformação do meio natural em meio social, as crianças têm que se apropriar não da matéria natural, mas da matéria transformada pelo próprio ser humano (PASQUALINI, 2006). Na mesma direção “o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações” (DUARTE, 2001, p. 17), isto é, o processo de apropriação do mundo pelas crianças já não diz respeito a uma natureza pura mas à natureza transformada pelo trabalho que chamamos “produtos culturais da atividade humana” (p. 17). Duarte (1993) opera com as categorias lukacsianas objetivação e apropriação

---

<sup>91</sup> Na tradução da obra para a língua portuguesa é empregada a expressão *ações com objetos*, porém, em outras traduções de língua espanhola pode aparecer *atividade objetual* para designar o mesmo fenômeno.

que são o núcleo da historicidade do ser humano. Tais categorias auxiliam a compreender o processo de apropriação da cultura na primeira infância pela criança que ainda não domina as ações com os objetos e deseja dominá-las.

Esse domínio incide sobre todas as funções psicológicas em franco desenvolvimento na criança nesse período. Chamamos atenção para a linguagem entendendo que se trata de uma criança em torno de dois anos, o que significa um repertório em expansão sobre o vocabulário que, grosso modo, é significação e designação dos objetos da cultura. Muhkina (1996) observa essa relação e explica que a ascensão da linguagem da criança nesse período se deve à atividade-objetal, pois, nesse momento cresce o interesse da criança pelos objetos e, dessa forma, estas requisitam informações dos adultos. Para que se dirijam a eles é preciso que se comuniquem verbalmente o que explica a necessidade do uso da linguagem nessa atividade. “Os gestos do adulto e outras formas “mudas” de ensino se mostram bastante deficitárias se o objetivo é compreender a função do objeto. (EIDT; MAGALHÃES, 2015).

A ação com os objetos na atividade objetal, portanto, tem a principal função de apropriação dos usos e significados sociais dos objetos, com isso promovem o desenvolvimento de todas as capacidades psicológicas notadamente pela ampliação da linguagem. A atividade objetal é o marco na ontogênese que inaugura novas representações dos objetos e seus significados na subjetividade da criança. Em outras palavras, a atividade objetiva externa consiste nas bases que se converterá em atividade mental. A captura do mundo pela subjetividade que transforma em representação imagética do objeto, logo estará representada pela palavra e seus significados. Esse processo indica o inter cruzamento da linguagem e do pensamento no decurso do desenvolvimento psíquico da criança. Isso também significa que a percepção de mundo passa a ser instrumentalizada pela linguagem como signo mediador das condutas dos indivíduos na sociedade. Porém, este processo está apenas no início na primeira infância.

Pela lógica geral dialética que explica a periodização compreendemos que os motivos que engendram as atividades-guias vão se constituindo antes mesmo que um novo período floresça. Tendo isso em vista, já na primeira infância o uso lúdico dos objetos surge como linha acessória da atividade objetal. O lúdico nesse momento refere-se à substituição de um objeto por outro, ou seja, a criança ao utilizar uma caneta *faz-de-conta* que aquela é uma varinha de condão, um pente, uma espada, uma colher, etc. Estas são as bases da imaginação, que não estão altamente desenvolvidas na infância porque acabaram de ser lançadas. A imaginação é uma função psíquica complexa. É caracterizada por Vygotski (2001, p. 423) como “o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em

uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação”. A imaginação é fundamental para nos libertar da dependência restrita daquilo que existe. A pouca imaginação não alimenta as formas elaboradas de criatividade, nos colocando reféns do já dito, já feito, já percebido, já produzido. Num sentido mais filosófico, a constituição de utopias, de projetos é essencial para transformação da sociedade e da mesmice da sociedade. Estas construções advêm de capacidades intimamente relacionadas com a atividade imaginativa. Na passagem da primeira infância para infância observamos os germes dessa função psíquica sendo gestada. A primeira infância, portanto, vai do uso indiscriminado do objeto, passa pelas assimilações de seus usos e significados sociais atingindo a utilização lúdica. Aos poucos as narrativas lúdicas vão sendo construídas ganhando cada vez mais relevos.

Assim como a comunicação emocional direta permanece como um recurso interpessoal dos adultos a atividade objetual também se mantém. Evidentemente, esta forma de ação não é equivalente à da criança. Porém, ao defrontarmos novo objeto, por exemplo, um instrumento musical que jamais tenhamos visto, muito menos manipulado e menos ainda compreendido o seu modo social de uso nos perceberemos diante de uma situação semelhante àquela enfrentada pela criança. Como adultos, recorreremos a outros artifícios, como buscar em nossa experiência individual algo que se aproxime da forma apresentada por aquele objeto, lembraremos de alguma cena em que víamos um músico tocar, perguntaremos de maneira assertiva a alguém, por conhecermos as palavras, na finalidade de sabermos para que serve aquele objeto.

Vimos que no primeiro ano de vida o adulto é o centro da situação psicológica da criança, o que justifica a necessidade de uma comunicação específica com ele. Na primeira infância o adulto passa a desempenhar papel de parceria com a criança de forma a transmitir os modos socialmente elaborados de ações com os objetos. A primeira grande época da vida é encerrada na emergência da crise dos três anos, compreendida como a “crise da autonomia”. Em outros termos, traduz a percepção da criança sobre si mesma no que diz respeito ao seu auto reconhecimento sobre suas possibilidades de ação no mundo. A criança é capaz de fazer esse reconhecimento a partir dos 3 anos de idade, aproximadamente.

Quem é a criança de três anos? Se oferecidas as condições de ensino e cuidado, espera-se que a criança de três anos seja um indivíduo que utiliza linguagem oral para se comunicar com as pessoas e para regulação de suas próprias ações, sabe se locomover sozinha, possui vocabulário progressivamente em expansão, compreende a função social de um grande número de objetos e como utilizá-los em suas atividades. Já percebe o potencial de seu vir-a-ser no instante que constata o esvaziamento de sentido e motivação da atividade objetual como a fonte



principal de seu desenvolvimento e, por isso, reivindica a mudança de relação entre ela e os adultos, alterando a posição de plena dependência. Emerge, assim, um período crítico do desenvolvimento, a chamada “crise dos três anos”.

Como diria Vigotski, as crises podem tornar as crianças especialmente “difíceis de educar”, porque se transforma a atividade-guia, a situação social de desenvolvimento, o sentido e o motivo das ações da criança e, em decorrência disso, demanda-se a transformação na relação adulto-criança. Na especificidade da passagem da primeira infância para a infância, esta não é apenas uma transição entre períodos, mas uma transição entre épocas, o que significa, na hipótese das esferas afetivo-cognitivas, que a motivação da criança retorna à predominância afetivo-emocional depois de ter “concluído” a primeira época de sua vida. A criança inclina-se ao engajamento nas relações com os adultos de maneira qualitativamente superior ao início do processo iniciado no primeiro ano de vida. Esta nova situação social provoca a primeira grande crise de transição entre épocas, que tendem a ser mais acentuadas. Os cuidadores e educadores que conhecerem a periodização e especificamente a crise dos três anos possuem como instrumento pedagógico a utilização da crise à serviço do desenvolvimento, propiciando a autonomia possível à criança.

Focalizando a constituição da brincadeira protagonizada, Elkonin comenta que “só no final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel, que se expressam em duas séries de fatores (...) em primeiro lugar, põe-se à boneca o nome de uma personagem (...) em segundo lugar, a criança começa a falar em nome da boneca” (2009f, p. 227-228). O autor explicita a entrada a uma nova atividade partindo de exemplos experimentais, o que em muito facilita o entendimento sobre o que está em jogo em tal situação. Acerca do segundo indício, quando a criança fala em nome da boneca, isto representa “indícios da fala protagonizada” (Id.). Além disso, Elkonin relaciona tais indícios com a complexificação da estrutura das ações lúdicas. Primeiro “a criança ou dá de comer, ou lava, ou penteia o boneco”. (p. 228) Em fases subsequentes essas ações aumentam, porém, ainda sem vinculação entre elas. “Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações” (p. 229).

Por que a brincadeira protagonizada surge em nossa sociedade nesta idade? Além da discussão sublinhada anteriormente acerca do desenvolvimento histórico das forças produtivas que diferenciam infância da vida adulta (feitas as devidas problematizações a partir das particularidades do sistema capitalista-patriarcal), a situação social de desenvolvimento da criança pré-escolar descreve a tendência à atividade independente e avança na compreensão

global infantil sobre a dinâmica da vida social. Novamente enfatizamos, esta tendência só se confirma se garantidas condições favoráveis de cuidado, ensino e educação. A resposta à questão acima só pode ser respondida tendo em vista duas formulações concomitantes: levando-se em conta o desenvolvimento social e individual. Em outras palavras, pelo desenvolvimento social das forças produtivas e identificando ao mesmo tempo os marcos na história ontogenética da criança pré-escolar dessa sociedade. “A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. (...) sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica.” (p. 208).

Tal história ontogenética define-se pela contradição vivenciada pela criança, qual seja: não poder adentrar ao mundo adulto e apesar disso, ser capaz de perceber suas novas possibilidades de ação no mundo. Dependência e autonomia são pares antagônicos basilares da periodização. Essa tensão é vivenciada pela criança de forma específica em cada período. Sentindo essa contradição em sua vida a criança remontará, dentro do enredo lúdico, o universo das relações sociais. Este dado é de central importância para compreender o motivo fundador dessa atividade social na infância. Vigotski disse em conferência publicada em 1966 “o jogo surge quando aparecem tendências que não se cristalizam no ato e, ao mesmo tempo, conserva-se a tendência típica da primeira infância para ver satisfeitos imediatamente os desejos” (apud ELKONIN, 2009, p.199). Tensão típica deste período se descreve entre o imediatismo – ação impulsiva da criança – e a ação autogovernada.

Assim poderíamos caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância, tal como foi feito por Frádkina, como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é o “papel em ação”. (ELKONIN, 2009d, p. 230). Este trecho contém um resumo e explicitação do que venha a ser cada momento de desenvolvimento dentro do período que antecede a infância e na infância propriamente dita, quando se desenvolverá com afinco a brincadeira de papéis. O autor também explica que a realização da brincadeira não fará com que a criança maneje melhor objetos (o pente, a colher, a calçar os sapatos), pelo menos não como principal objetivo. Isso porque a brincadeira de papéis possui um caráter não produtivo – termo que tende a desagradar feministas porque historicamente o trabalho doméstico foi visto como não-trabalho por ser tido como não-produtivo, porém o significado resguarda a compreensão de que o objetivo da brincadeira está no próprio processo de brincar, e não na geração de um produto/resultado concreto.

Uma propriedade importante do jogo, ao lado de sua caracterização como atividade não produtiva, é que a criança não compreende os motivos que a levam a brincar, ou seja, não age conscientemente -- ao contrário: "ela brinca sem perceber os motivos da atividade. Nisso, o jogo se diferencia substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade" (VYGOTSKY, 2002, p.4). Leontiev (2001b) afirma que a brincadeira infantil pode ser definida como uma atividade cujo motivo está no próprio processo. (PASQUALINI, 2006, p. 158)

A brincadeira de papéis se difere da atividade-guia da idade escolar, cujo aspecto produtivo da atividade se tornará predominante.

Sobre as considerações feitas por Elkonin (2009) acerca das premissas fundamentais para a transição para a brincadeira protagonizada/de papéis, ressaltamos algumas delas: uso de objetos substitutivos de objetos reais; complexifica-se a organização das ações; produz-se uma síntese das ações; surge a comparação de suas ações com as ações dos adultos; tendência a atuar com independência, porém, como se fosse um adulto. O que Elkonin visa mostrar com essas premissas fundamentais é que a brincadeira de papéis se origina graças à ajuda dos adultos e não de maneira espontânea (ELKONIN, 2009).

Sobre os capítulos 5 e 6 de Psicologia do jogo realçamos algumas passagens para que prossigamos no percurso de compreensão sobre a brincadeira de papéis na idade pré-escolar. Neles, Elkonin expõe as compilações de experimentos que realizou com crianças de idades variadas. Entre as crianças de diferentes idades configura as mudanças de atitudes entre elas presentes na atividade lúdica. Abre o capítulo 5 dizendo que a brincadeira de papéis só atinge seu nível mais elevado na segunda metade da idade pré-escolar. Se interessa pelo estudo da brincadeira de papéis no sentido psicológico e pedagógico mutuamente – o primeiro, porque descortinam-se as estruturas da brincadeira no desenvolvimento e o segundo, porque esse estudo facilita a direção pedagógica. Elkonin vai estruturando, ao longo de diálogos com demais pesquisadores da área, a constelação de elementos que estruturam essa atividade na infância: argumento, temática, papéis sociais, motivações, protagonização.

Em diálogo com demais intelectuais da brincadeira infantil, Elkonin lamenta-se do aspecto descritivo das pesquisas, isto é, há demasiada “preponderância da descrição semiótica” (p. 240). Explica, também que esta descrição se atém “ao quadro puramente exterior do processo lúdico”, ilustra estudo comparativo entre os grupos de idades, existência ou ausência de indícios, aumento do número de crianças no grupo, a duração dos grupos, a composição quantitativa e presença ou ausência de papéis e o grau de sua expressão. (p. 240) A queixa de Elkonin é a mesma de Vigotski quando nos ensina que a tarefa das teorias não se finda na descrição fenomênica de suas apresentações, mas deve atrever-se a explicar seus determinantes. Foi esse o trabalho empreendido por Elkonin, ao investigar por cinco décadas a questão da

brincadeira infantil. Para tanto, Elkonin aperfeiçoa os métodos e técnicas de pesquisas experimentais a partir do método genético-experimental.

Do nosso ponto de vista, a pesquisa experimental do jogo só é possível no processo de formação prolongada da atividade lúdica de uma mesma coletividade infantil com o objetivo especial de dirigir dessa maneira o seu desenvolvimento, cuja tarefa fundamental consistiria em esclarecer as possibilidades e condições de transição de um nível de atuação no jogo para outro. Tal estratégia de formação de um processo qualquer até o nível dado de antemão emprega-se muito nos trabalhos de numerosos psicólogos pertencentes à escola de Vigotski. Esta estratégia, que recebeu a denominação de método genético-experimental, distingue-se basicamente do experimento simples, o qual inclui a formação ativa do trânsito do processo ou da atividade de níveis mais baixos para níveis cada vez mais altos. Tal estratégia é de singular importância para pesquisar os processos do desenvolvimento, já que permite criar um modelo experimental próprio. (ELKONIN, 2009f, p. 240-241).

Nessa estratégia experimental, que se difere da experimentação clássica, o pesquisador atua junto à criança a fim de construir processos que auxiliem a criança na passagem à brincadeira protagonizada (instruções, sugestões, provocações, questionamentos, fornecimento de modelos). Nesse sentido, o experimentador se aproxima da ação pedagógica. Para Elkonin e demais autores da teoria histórico-cultural, não faz sentido avaliar processos psicológicos apenas verificando aquilo que a criança executa com plena autonomia. Esta postura radica da tese histórico-cultural de que os processos psicológicos que ainda não se desenvolveram suficientemente se desenvolverão à medida da colaboração com o par mais desenvolvido. Por essa razão, faz mais sentido avaliar os processos em colaboração com os adultos do que avaliar a criança isoladamente.

Das inúmeras séries experimentais descritas nesse capítulo, Elkonin indica que “o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada (...) exemplifica: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*; *dar de comer* à boneca *como a mamãe*” (p. 259). Para Elkonin essa passagem representa o caminho para a brincadeira protagonizada. A ilustração descreve o trânsito do desenvolvimento desde a constatação da existência do objeto, a sua manipulação, apropriação do uso social, ação com o objeto e a realização da atividade lúdica propriamente dita visando a assunção de um papel social. Tomemos nota da relação entre alimentar uma boneca na brincadeira como uma ação de mimese do papel social de mulher. Há machismo no exemplo o que é impossível deixar de notar.

Analisaremos uma das séries de experimentos propostos por Elkonin compreendida no tópico 4 do capítulo 5 intitulada *Evolução do papel do jogo*. Nessa série experimental, o autor está preocupado em elucidar 1. o problema das premissas psicológicas em que se baseiam a adoção de um papel; 2. o desenvolvimento do conteúdo do papel na brincadeira; 3. a mudança de atitude da criança com o papel que representa. Ele enfatiza que este foi o objeto da pesquisa

que consistiu na organização experimental de três séries: “jogos de si mesmo”, “jogos de adulto”, “jogos de companheiro (p. 271). “Valia-se de uma pergunta fundamental: o que é que a criança mais destaca e qual é a gênese de sua orientação nas funções dos adultos?” (p. 271). É válido ressaltar que estes conjuntos de experimentos possuem um interessante *design* de pesquisa com uma proposta metodológica inovadora e que por essa razão poderia ser replicada em diferentes contextos.

Alguns resultados de pesquisa merecem atenção aqui. Nos experimentos relacionados aos jogos de si mesmo, Elkonin verificou a ineficácia da proposta de brincadeira que é justamente interpretar a si. Uma resposta de uma das crianças é significativa dessa questão “como vou brincar de Nina, se Nina sou eu mesma?” (p. 274). Ou seja, não faz sentido para a criança representar o papel de si mesma. O sentido da brincadeira é justamente a interpretação de um papel de outra pessoa. A diferença na atitude das crianças varia conforme a fase do desenvolvimento. As menores se negam a brincar de si mesmas sem informar os motivos, as crianças de fases intermediárias renunciam com a proposta de brincarem de outra coisa enquanto que as crianças maiores apresentam “com relativa clareza os motivos por que se negam a aceitar o jogo proposto” “Assim não se brinca. Isso não é brincar.”” (p. 274.) “No final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem, e sem essa representação não existe jogo” (p. 274.). Desta primeira série experimental, Elkonin constatou que

O jogo é a interpretação de um papel assumido pela criança. Esse é o motivo principal do jogo. A segunda, em que durante o desenvolvimento muda a maneira de a criança compreender o seu papel. (2009g)

Ao longo do desenvolvimento infantil observa-se a mudança na relação entre “eu-papel”. Quer dizer, as identificações entre a criança e o papel reproduzido por ela, a princípio, não são compreensíveis para ela. Apenas ao final da idade pré-escolar a relação eu-papel poderá ser qualificada através de uma “atitude crítica” da criança em relação ao papel assumido por ela (p. 274).

Sobre a segunda série de experimentos denominada “jogos de adultos” ao contrário da anterior, as crianças aceitavam com alegria a proposta de brincadeira do pesquisador. Nestas brincadeiras, principalmente nas de jardim de infância, o papel de educadora costumou ser o mais desejado. Nesses experimentos observamos uma determinação de gênero explícita: os meninos mais velhos foram aqueles que manifestaram oposição em desempenhar o papel de educadora procurando, de outra forma, “personagens masculinos” (p. 274). Elkonin percebeu que entre os meninos mais novos esta não se configura como uma preocupação e que “desempenham bem o papel” (p. 280). Embora tenha surgido esta determinação de gênero

Elkonin não enfrentou como tal. Porém, não temos os dados experimentais suficientemente para elucidar detalhadamente como ocorreram essas situações para elaborarmos uma consideração qualificada. O que frequentemente ocorre na seleção de papéis adultos na brincadeira é que o critério de escolha dos papéis mais disputados pelas crianças consiste naqueles que são mais valorizados socialmente ou que têm forte apelo afetivo na relação com a criança. No caso da educadora, este papel tem uma centralidade afetiva e de importante liderança do grupo de crianças na infância.

À medida que essa profissão vai descortinando o seu gênero – de acordo com o amadurecimento da atividade da criança e suas relações, a escolha do papel passa a importar em função do gênero masculino ou feminino. No entanto, não temos como comprovar essa afirmação com base nos dados experimentais de Elkonin, pois, este não foi o foco de sua pesquisa. Seria necessário elaborar séries experimentais próprias com grupos infantis com foco na questão de gênero na infância apoiados nessa hipótese, a de que o gênero passa a ser um fator de seleção de papéis sociais na brincadeira por crianças mais velhas. Mais que isso, teríamos de analisar aquelas situações nas quais o gênero passa a ser um obstáculo ao desempenho de papéis sociais, um fator de exclusão e discriminação e, em alguns casos, um elemento de impedimento da brincadeira.

Ainda sobre esta segunda série, Elkonin avalia o desenvolvimento do conteúdo do papel. “No caso das crianças menores, representar o papel de educadora significa dar de comer às crianças, deitá-las para dormir e levá-las a passear” (p. 281). Não há, ainda nesse nível de desenvolvimento infantil a relação entre a educadora e as crianças. A protagonização do educador pela criança é uma relação que apenas conta com a participação das outras crianças como base da protagonização. Ao contrário, em fases mais avançadas da brincadeira, mais elementos da relação educadora-crianças são adicionados (p. 281). Começa a aparecer, portanto, “o caráter das relações entre as próprias crianças”.

A mudança do conteúdo do papel da educadora baseia-se na passagem da representação das ações da educadora, na qual as crianças servem somente de fundo à atividade da educadora, para a representação das relações entre a educadora e as crianças. (ELKONIN, 2009f)

Nestes casos incidem-se apreciações valorativas-morais sobre o papel interpretado pela criança; “Não fale enquanto come!”, “Levante da mesa!”. Esses comportamentos na brincadeira vinculam-se às questões éticas: o que os sujeitos fazem uns com os outros e como se tratam? A forma pela qual a criança passa a interpretar os papéis vão construindo a posição ética dentro dos primeiros coletivos que ela integra e será base para suas relações futuras.

Na terceira e última série de investigações dessa pesquisa visava-se analisar os jogos de companheiro. Observa-se nessas intervenções o processo grupal no coletivo infantil, isto é, a relação entre as crianças e a relação das crianças com o pesquisador. Martin-Baró (1989) entende um grupo humano como “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos.” (p.206) Grupo, nessa acepção se distingue do mero ajuntamento de pessoas. Significa que, neste coletivo de crianças há uma cadeia afetiva de convivência que liga as crianças entre si e entre elas e os experimentadores, a partir da ideia de interdependência entre os sujeitos e do senso de pertencimento. Essa condição grupal muda expressivamente a relação entre sujeitos que fazem parte de um experimento, que comumente participam de uma pesquisa pontual, de relação efêmera e difusa.

Por conseguinte, como afirmamos anteriormente, os valores morais medeiam as escolhas dos papéis no interior da brincadeira protagonizada. Em *Ata nº 10*, uma criança nomeada de Dina manifesta-se contrariada quando a experimentadora propõe que ela brinque de ser a colega Tamara. Dina argumenta: “eu não quero ser Tamara. Tamara sempre se comporta mal, não faz as lições” (ELKONIN, 2009f, p. 282). Além disso, Elkonin destacou que as crianças mais velhas quando protagonizam outra criança focam-se nas ações típicas ou enfatizam algum traço característico. Nisso consiste o pressuposto da representação, qual seja, que a criança capte os traços típicos da atividade dos adultos. O que são os traços típicos? Envolve desde a escolha das ações até suas relações com outras pessoas. Uma criança pode ser reconhecida por outra por não realizar as lições, por esconder os brinquedos, por tratar as outras com carinho, por cuidar das crianças menores, por ficar mal-humorada etc. A captação dos traços típicos, embora possam trazer certa estereotipia, são importantes porque informam avanços no desenvolvimento, quer dizer, crianças menores são incapazes de captar, no conjunto do comportamento e conduta de suas companheiras, elementos característicos. O papel, nesse sentido, exige da criança, níveis de generalizações que são próprias do pensamento que opera pela via do conceito.

Os resultados demonstrados por Elkonin a partir desta série experimental são estudos valiosos. Os trabalhos de sínteses, retomadas, apresentações de hipóteses e abstrações teóricas são simplesmente louváveis. Testemunha disso é o seguinte trecho:

(...) esses dados evidenciam que o sentido do jogo muda para as crianças dos diferentes grupos de idade. Para as mais novas, o sentido está nas ações das pessoas cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam. (p. 234)

“A essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas” (p. 284). Não quaisquer relações, mas aquelas relações que são reais para a criança.

Segundo conclusões de Elkonin

(...) Há fundamentos para supor que o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce, para a consciência da criança, de suas relações com outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do jogo. (ELKONIN, 2009f, p. 284)

O que impulsiona a brincadeira de papéis é o motivo de penetrar na vida social para compreender as relações estabelecidas, dessa forma, assimilar as normas, os sentidos que regulam as relações sociais. O trabalho de exposição da pesquisa de Elkonin de nossa parte não faz jus a todo processo de construção teórica por trás para se chegar a estas conclusões resumidamente mencionadas acima. Retemos atenção sobre isso porque para se chegar a esse nível de elaboração, abstração (no melhor dos sentidos do termo) e síntese sobre a brincadeira de papéis e o seu valor para a idade pré-escolar, Elkonin e demais pesquisadores, realizaram numerosas séries experimentais com diversos grupos de crianças com diferentes idades, cada experimento com um objetivo específico e uma caracterização prévia, transcritas em atas e a partir da análise pormenorizada das atas convertidas em dados de pesquisa em conjunto com as hipóteses teóricas é que ele foi capaz de dimensionar o impacto dos resultados que exibia. Por vezes o trabalho de revisão teórica é ingrato ao esforço real demandado.

### 3.5. A QUESTÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS NA INFÂNCIA

Como vimos, na brincadeira infantil a motivação da atividade da criança está na necessidade de apropriação das relações sociais. Ela se apropria dessas relações por meio da protagonização de papéis sociais. A importância do conceito de papéis sociais na teoria elkoniana não é trivial dado que o autor o institui como unidade de análise da atividade-guia desse período. Unidade de análise é entendida como a mínima parte do fenômeno que resguarda suas essências, sua totalidade, divergente da análise por elementos.

O conceito de papéis sociais, no entanto, é engajado por diferentes teorias, por isso se faz necessário que tomemos nota de distinções fundamentais, principalmente entre a teoria funcionalista em oposição à teoria marxista. Para tanto, adotaremos a análise realizada pelo pedagogo Newton Duarte (2006) no que se refere ao trabalho presente no capítulo *Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis na sociedade alienada* texto publicado no livro *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. O autor busca nesse texto tratar da alienação na infância. Sua proposta não é a de caracterizar todas as formas de alienação nesse



período, embora cite o trabalho infantil como manifestação de alienação na sociedade. Portanto, a intenção desse capítulo é a de discutir a questão da alienação dos papéis sociais e de sua expressão na brincadeira de papéis. Newton Duarte articula a questão da brincadeira pela psicologia histórico-cultural com a questão dos papéis sociais no pensamento de Agnes Heller. Ele explica que a questão dos papéis em Heller é tomada como parte de sua teoria sobre a individualidade (2006).

Apresenta a visão dessa importante filósofa como alguém que “considera que os papéis sociais existem somente em sociedade alienadas, especialmente na sociedade capitalista, e desaparecerão em sociedade não-alienadas” (DUARTE, 2006, p. 85). O autor discorda dessa compreensão de Heller, afirmando que um papel não é “sempre e necessariamente alienado” (p. 85) por mais alienadora e alienante que seja a sociedade capitalista. Tal discordância advém da análise da questão a partir do par *alienação-humanização*, invocando o processo de apropriação dos papéis sociais pelos indivíduos ao longo de sua formação – da infância até vida adulta. Dessa forma, Newton apoia-se em Heller para caracterização dos papéis sociais alienados, mas toma partido diferente quanto às conclusões próprias da autora. É válido comentar que Heller era aluna de Lukács e que nos é estranha tamanha absolutização da alienação atribuída aos papéis sociais, porque, nenhum absoluto resguarda a lógica dialética.

Nesse sentido, a crítica de Newton Duarte é importante porque convoca a lógica dialética na análise dos papéis sociais. Os papéis sociais, como conceito sociológico, aparecem de diferentes formas na literatura. Na perspectiva funcionalista localizamos filiações ao pensamento comtiano e durkheimiano. O primeiro, lança as bases do paradigma funcionalista ancorado no positivismo científico como concepção de sociedade enquanto organismo no qual cada uma de suas partes possui uma função específica. A razão guiaria o processo de evolução desse organismo social, na ideia do progresso. Durkheim, como sociólogo da ordem e da regulação social, se preocupa intensamente com os deveres, leis e costumes que fazem do organismo social algo coeso (CABRAL, 2004).

Principalmente dentro da perspectiva crítica, a questão dos papéis sociais aparece engajada com outro conceito, o de socialização. Socialização é o processo de inserção do indivíduo na cultura humana e da cultura humana no indivíduo (CIAMPA, 1984; MARTÍN-BARÓ, 1982). A socialização é base fundamental para nos enxergarmos como representantes do grupo humano assim como o grupo nos enxergar como parte dele. Define-se por “aqueles processos psicossociais nos quais o indivíduo se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade” (MATÍN-BARÓ, 1997, p. 115).

A socialização sempre diz respeito à característica de determinado contexto, significa dizer que o indivíduo é socializado segundo traços de determinada estrutura de sociedade. Exemplos disso são os idiomas, as roupas, os hábitos, os modos de agir etc. Algumas considerações sobre a socialização: 1. É um processo histórico. 2. É um processo de desenvolvimento da identidade. 3. É um processo do desenvolvimento da identidade social. O indivíduo se constitui neste processo, emerge no processo de socialização. Não há identidade pessoal que não esteja referenciada em um grupo social (MARTÍN-BARÓ, 2005). São característicos desse processo os sentimentos de pertencimento/não pertencimento, a identidade grupal e individual. Podemos afirmar que a classe social, por exemplo, é um modo de identificação mais profundo existente entre sujeito e sociedade.

O conceito de socialização presente na psicologia social latino-americana de Martín-Baró e Silvia Lane é interessante para explicitação da categoria identidade ao lado do conceito de papéis sociais, pois, os papéis sociais são conteúdos do processo de socialização dos indivíduos, produzindo suas identidades. Porém, nosso foco persiste no entendimento do que são papéis sociais assinalados por Duarte (2006) e Heller (2004). Os papéis sociais, segundo tais autores, são sínteses das experiências humanas fixadas no papel que são denominadas como “atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”. Nesse sentido, os papéis sociais, como objetivação da cultura em dada circunstância, são fonte de mediação entre os indivíduos (p. 90).

A rigor, a expressão “papel social” é redundante, pois não existe nenhum papel que não seja social: todos os papéis são resultantes de relações sociais e condensam em si mesmos essas relações. Ninguém herda biologicamente um papel social. Em nosso código genético não está inscrito nenhum papel social e não está determinada alguma inclinação para vir a desempenhar um determinado papel social. Mas as relações sociais podem conectar uma característica biológica do indivíduo a um papel social, o que cria a ideia invertida de que o papel seria resultante da característica biológica. (DUARTE, 2004, p. 89)

A redundância se deve ao fato de o papel ter natureza social, ou seja, é uma construção social e cultural sob a qual se erguem as normas e padrões da vida em sociedade e não um dado biológico. Porém, caracteres naturais/biológicos são recorrentemente atribuídos a papéis históricos. É interessante notar que Heleieth Saffioti no livro *O poder do macho* também versa sobre a questão dos papéis sociais. O primeiro capítulo da autora é dedicado à questão e intitula-se *Papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de sexo*. Na toada do argumento de Duarte no trecho acima, Saffioti arremata que “é próprio da espécie humana elaborar socialmente fenômenos naturais. Por esta razão é tão difícil, senão impossível, separar a *natureza* daquilo em que ela foi transformada pelos processos socio-culturais”. Prossegue:

a natureza traz crescentemente a marca da intervenção humana, sobretudo nas sociedades de tecnologia altamente sofisticada. Há, portanto, ao longo da história, uma humanização da natureza (...) por parte do ser humano (...). Não basta, entretanto, conhecer a capacidade humana de transformar o reino natural. É preciso atentar para o processo inverso, que consiste em naturalizar processos socioculturais” (1987, p.10-11).

Os processos de naturalização dos fenômenos socioculturais são recorrentemente perceptíveis nos papéis sociais de mãe, esposa, que fetichizam relações sociais que são resultado da história. Por conseguinte, os papéis sociais possuem uma função organizativa e prática na vida dos indivíduos. Duarte identifica tal função:

Quando o indivíduo apropria-se de um papel social, passa a ter referências que lhe auxiliam a saber como agir em determinadas situações sem ter de construir por inteiro seu comportamento a cada situação. Nesse sentido, o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida. Isso se revela, por exemplo, no forte caráter normativo dos papéis sociais, ou seja, eles têm sempre uma considerável carga de regras a serem observadas com maior ou menor flexibilidade. (2006, p. 89-91).

Ou seja, o papel comporta um “dever-ser” compreendido como um conjunto de regras. Ora, como produto das relações humanas, os papéis sociais são uma forma de objetivação de nossa cultura, que, nesta forma social, adquirem caracteres reificados. Fruto dessa experiência acumulada o papel encurta nossos caminhos de ação no mundo e com outros indivíduos servindo como referência. Elkonin destaca a relação entre papéis sociais e o dever-ser: [nas séries de pesquisa] “todas juntas confirmaram a nossa conjectura inicial de que o papel está organicamente vinculado à regra de conduta, e de que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança” (2009, p. 324). A mimese é o elemento mais básico para pensarmos o processo de assimilação dos papéis sociais (HELLER, 2004).

Nascemos num mundo com diversos acúmulos de experiência histórica identificados na cultura. Nesse sentido, há uma infindável gama de ações que incorporamos por imitação que são mecanicamente repetidas por nós: acender as luzes, atravessar a rua etc. Acerca disso, entende-se que não há como avaliarmos moralmente cada ação que fazemos (HELLER, 2004). Existem comportamentos, portanto, que são assimilados mecanicamente para manutenção básica da vida. Embora sejam comportamentos adquiridos, nós os adquirimos através de uma mimese simples de outras pessoas, que serve de orientação para nós no cotidiano, passado pelo costume e pelo hábito. Os comportamentos alvo de nossa crítica serão aqueles que se ao cristalizarem no papel social naturalizam experiências históricas e reproduzem mitos e discriminação entre os indivíduos. Isto é, o que significa quando alguém faz as seguintes interjeições: “comporte-se como uma mocinha! Haja feito homem! Ajude a mamãe a limpar a casa!”? Ambos contêm um dever-ser implícito. Agir como mocinha frequentemente se refere a

docilidade, amabilidade e zelo como expressões do que deve ser o feminino, ao contrário do agir feito homem, que, frequentemente expressa o oposto e, além disso, carrega uma aversão à expressão da homossexualidade. Ainda, quando se sugere que outros moradores da casa auxiliem a mãe nas tarefas fica evidente que se entende que a responsabilidade exclusiva dessa tarefa recai sobre a mulher. Assim como o homem é ajudante da mulher no espaço doméstico, a mulher é ajudante do homem no trabalho fora do lar, “na qualidade de mera “ajudante”, à mulher se oferece um salário menor” (SAFFIOTI, 1987, p.15).

O dever-ser converte-se em uma exigência externa de cumprimento do papel. O aspecto moral acaba escondendo a questão de saber se efetivamente está se relacionando positivamente com alguém. Importa menos a relação quanto mais se importa a mera execução e cumprimento do papel. Nesses casos, o papel se reduz à compreensão tautológica do dever cumprido com o papel, o que constitui o caráter normatizador da vida social (HELLER, 2004).

Porém, Heller faz distinção entre aqueles que aceitam e aqueles que recusam o papel. “A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação.” É imprescindível dizer que a personalidade não se encerra no papel. Quer dizer que verificamos inúmeras situações cotidianas em que o ser humano não aceita passivamente ao papel: o nega, cai em conflito e o sabotagem. Heller critica os adeptos da teoria dos papéis sociais na perspectiva funcionalista indicando que estes são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. No funcionalismo todo conflito entre personalidade e papéis sociais são vistos como "defeitos de organização", "perturbações funcionais", "corrigíveis" e "perturbações psíquicas". Os papéis penetram a personalidade se confundindo com ela, mas a personalidade é mais que o papel. Os papéis, portanto, são referências das formas históricas estereotipadas de relações sociais, porém, toda individualidade interage com estas formas a fim de negá-las ou aceitá-las. (HELLER, 2004).

Heller chama os conjuntos de comportamentos de sistemas consuetudinários estereotipados (DUARTE, 2006). Esses sistemas consuetudinários estereotipados tornam-se alienados quando o indivíduo não consegue assumir uma atitude autônoma perante eles (p.91). Ou seja, o papel, nesses termos, serve como obstáculo à ação livre e consciente do indivíduo, o tornando "escravo do papel social" (p. 91). Termina "ao invés de o papel social ser um instrumento para o indivíduo, é este que se torna um instrumento para a reprodução do papel social" (p. 91). Na díade sempre presente no texto de Duarte entre alienação-humanização/reificação-emancipação para pensar as relações com os papéis sociais na infância, são levantadas questões estimulantes pelo autor:

Que tipo de relações mantenho com esses papéis? Sou sujeito dessas relações ou sou dominado pelo papel social como se ele tivesse um poder próprio, como se ele fosse um ser com vida própria que me domina e me faz assumir determinadas atitudes? Quando me deixo dominar por papéis sociais alienados, então a diversidade de atividades e a diversidade de papéis, ao invés de enriquecerem minha personalidade, tornam-na cada vez mais vazia e cada vez mais dependente da maneira de ser de cada um dos papéis sociais que represento. (p. 92-93)

Estas questões são mais apropriadas para pensarmos as relações adultas, pois na infância a atitude crítica e reflexiva ainda é apenas uma possibilidade. Além disso, a capacidade de deliberação consciente se aproxima muito mais do adulto do que da criança e mesmo nos casos adultos nem sempre identificamos uma relação consciente, muito menos crítica. Contudo, a forma como educamos as crianças vai engendrando possibilidades de diferentes formas de vinculação com os papéis sociais.

Duarte resume a partir de Heller as possibilidades de vinculação entre atitudes frente aos papéis alienados com base nos questionamentos e identifica quatro formas principais de envolvimento com o papel, quais sejam: 1- Por identificação (portanto, aceitando o papel); 2- Por distanciamento aceitando as regras do jogo (não se deixa dominar, mas se tira proveito para dominar outras pessoas, define-se, portanto, como manipulação através do fetiche dos papéis sociais); 3- Por distanciamento recusando intimamente as regras do jogo dominante (não se identifica nem manipula, dessa forma, sofre em decorrência dos papéis que precisa representar, caracteriza-se um indivíduo que “não é conformista, mas não chega a ser um revolucionário”), (DUARTE, 2006, p. 95,) e 4- Por recusa integral dos papéis sociais (esta sim, caracteriza a postura revolucionária).

A alienação dos papéis sociais é típica da sociedade capitalista-patriarcal. Muda-se o tipo de sociabilidade muda-se também a conformação dos papéis sociais, por exemplo, de gênero. Em outro regime e ordem social antipatriarcal e anticapitalista, os papéis de gênero adquirirão novo significado, na construção não de papéis sociais reificados, mitificados, coisificados, mas papéis sociais emancipados. Se se ignora o fenômeno social da alienação-reificação em geral e especificamente sua relação com os papéis sociais, se reproduz a alienação-reificação em todas as instâncias da vida, porque naturaliza-se o cotidiano. É preciso tomar uma atitude crítica frente a alienação dos papéis sociais, sobretudo na infância.

Critica-se aqui, a utilização de papéis como instrumento pedagógico normativo, isto é, que mantém as relações de dominação-exploração, e, portanto, esvazia as potencialidades da criança de se relacionar de forma autêntica e autônoma. Como adverte Duarte (2006) não é este um elogio ao espontaneísmo na infância, a importância da direção, orientação e co-relação do adulto nesse processo é inegável. Porém, é preciso criar as condições de ensino fornecendo

oportunidades para que a criança se envolva afetiva e cognitivamente com a realidade, possibilitando os rumos da autonomia do sujeito crítico e criativo, como consequência da educação. Nesse sentido, a educação por vezes emprega o ensino de papéis naturalizando o dever-se, que atenda à expectativa funcionalista dos papéis sociais ou/e reproduzam a alienação típica de nossa sociedade.

Observar com atenção ao que brincam as crianças reflete uma estratégia importante por parte do educador "para a análise da reprodução, na infância, dos papéis alienados". Porém, o educador só se afetará por isso se ele mesmo "desalienar-se" e identificar em tais papéis o problema da naturalização de normas e funções sociais (DUARTE, 2006).

Para finalizar esta problematização trazida pelo autor ele se pergunta e repetimos as mesmas indagações no presente contexto: "Quais as atitudes que nós, educadores, assumimos perante os papéis sociais alienados? Quais são os papéis sociais reproduzidos na prática das educadoras que trabalham no campo da educação infantil? Como as pesquisas sobre a educação infantil têm (ou não têm) se posicionado em relação a esse problema?" (p.96)

Quando um grupo de crianças brinca de casinha, onde a menina interpreta a mãe, o menino o pai e outra criança o filho, o que a brincadeira pode nos revelar em relação aos nexos entre a criança que *brinca de ser adulto* e a sociedade por ela representada? O **conteúdo** essencial do jogo de papéis são as relações humanas, apropriadas e (re)elaboradas pela criança pelo mecanismo de assunção de papéis sociais adultos na brincadeira. O jogo de papéis é a forma principal pela qual a criança assimila os modelos sociais disponibilizados pela sociedade. Cabe a nós o questionamento crítico sobre os papéis sociais hegemônicos, isto é, os modelos das relações sociais históricas que esculpem a personalidade desde a infância, sobretudo no interior da escola, instituição de reprodução social. O vínculo da criança com os papéis sociais, os que possui e os que representa – especialmente de gênero – no período pré-escolar tem importância decisiva no processo de desenvolvimento da visão de mundo (*consciência*).

Os papéis sociais importam porque são a cristalização de acúmulos históricos objetivados na cultura humana que são apropriados continuamente pelas novas gerações. Considerando a natureza *ativa* do indivíduo, a criança não internaliza passivamente o papel, mas este processo tem aberturas para reelaborações autênticas, inclusive revolucionárias dos papéis sociais no sistema capitalista, principalmente se a orientação educativa for de insubordinação ao dever ser. As reelaborações problematizadoras dos papéis sociais só serão possíveis com a mediação do adulto. É válido ressaltar que mesmo o feminismo não sendo o pensamento dominante na constituição dos papéis sociais, é um movimento que há décadas vem alterando a compreensão do papel social das mulheres e, em consequência, do papel social dos

homens. Os papéis sociais na infância dizem respeito ao papel que se relaciona no presente e aquele que é orientação para o futuro, basicamente o de criança e o de adulto. A condição de gênero no regime patriarcal define os papéis desde a infância.

### *3.5.1. Os papéis sociais de gênero na infância*

A condição de gênero é um traço fundamental da infância para a reprodução dos papéis sociais/sexuais. Quando uma mulher engravida parece impossível projetar a identidade daquela criança sem a base do sexo biológico, isto é, até que seja iluminada a pergunta: é menino ou é menina? Explica-se a festividade em torno da descoberta do sexo do bebê nos chamados “chás de revelação”, onde familiares e amigos se reúnem para que a notícia do sexo anatômico do bebê seja dada. Se for menina, balões cor-de-rosa explodirão, se for menino, ao cortar o bolo a cor da massa será azul. Qual será o seu nome? Terá cabelos curtos ou compridos? Poderá brincar com bonecas ou com carrinhos? Quais cores de roupas poderá vestir? Esta criança será educada para que seja frágil ou valente? Tudo que um adulto faz com uma criança e idealiza para ela perpassa a questão de gênero. A escolha dos brinquedos, das atividades, os comportamentos aceitáveis para um sexo biológico e para outro. Há um corte radical de gênero na infância. Para a educação infantil este dado tem grande relevância. O professor seleciona as atividades, como se direciona para uma ou outra criança em função de seu sexo biológico. Para que brinque e ensine algo para uma criança relaciona-se em primeiro lugar com o fato desta criança ser um menino ou uma menina. Entra na equação a cor de sua pele, os traços étnicos e a classe social da família a qual a criança pertence. A ordem de importância pode se alterar conforme as situações singulares e contextos históricos.

A partir desses caracteres, o educador direciona sua ação àquela criança, guiado pela informação histórica dos papéis sociais, principalmente, os dominantes. Por que falar da descoberta do sexo do bebê e da importância dada ao sexo anatômico na infância? O que isso significa? Significa que um adulto, ao brincar com uma criança necessita dessa informação: saber se a criança é uma menina ou um menino. Com base nessa informação organiza o grupo escolar: lista de chamadas dividida pelo sexo biológico, fileiras formadas a partir do sexo, grupos de crianças separados conforme o sexo. Não à toa, já nos primeiros anos escolares é comum que meninas brinquem mais com meninas e da mesma forma, meninos brincam mais entre os meninos. Com tantas divisões baseadas no sexo anatômico não poderia ser diferente, só é possível criar vínculo com aqueles colegas com quem a criança convive.

No entanto, nos primeiros anos escolares a informação de gênero não é um dado relevante para a criança, entendendo que ela ainda não se apropriou dos significados dessas relações. As pesquisas de Elkonin mostraram isso. O critério das crianças baseado no gênero para seleção de atividades, de parcerias, gostos/preferências é um subproduto do ensino e pode ser observado nos anos finais da educação infantil. Os clubes do *Bolinha* e da *Luluzinha* não se formam espontaneamente por vontade da criança. A dinâmica do grupo de crianças responde à divisão sexual imposta pela escola e demais instituições. Ou seja, a partir das experiências/vivências de atividades elaboradas segundo o gênero. Obviamente que na posterioridade a criança assimila a divisão sexual imposta pela escola como se fosse sua. A naturalização dos sexos ganha força nesse acontecimento. Quer dizer, meninas acabam preferindo, de fato, “fazer coisas de meninas”. Na lógica materialista, é preciso buscar no processo o que antecedeu essas preferências infantis. Se o método nos orienta a historicizar as relações sociais buscando a compreensão de como elas se formam e por que, a escola é um local privilegiado para historicizar a construção social de gênero no regime patriarcal.

No universo dos brinquedos as separações por gênero saltam aos olhos. Há uma demarcada divisão entre coisas de meninos e coisas de meninas. A sessão feminina é rosa, com bonecas, *Barbies*, princesas, pelúcias fofinhas e brinquedos miniaturas de utensílios domésticos: panelinhas, minicozinhas, conjuntos de chá, fogõezinhos, vassourinhas, penteadeiras, mesinhas de maquiagem, casinhas de bonecas. A sessão masculina, por sua vez, é azul, tem animais selvagens e ferozes, heróis musculosos, monstros assustadores, navios, aviões, carrinhos, arminhas, blocos coloridos de encaixes, ferramentas de construção, oficinas, minilaboratórios, robôs, naves espaciais. Segundo Caldas-Coulthard e Leeuwen (2004<sup>92</sup>) os brinquedos comercializados pelas grandes multinacionais representam elementos da prática social e por essa razão “são um repositório das ideologias e sistemas de valores sociais” (p. 11). Barthes (1993) entende que os brinquedos são um *microcosmo do mundo adulto*.

(...) os brinquedos sempre significam alguma coisa e essa alguma coisa é sempre inteiramente socializada, constituída pelos mitos ou técnicas da vida adulta moderna: o Exército, a Radiodifusão, Correios, Medicina (instrumentos em miniatura, salas de cirurgias para bonecas), Escola, Salão de cabelereiros (secadores para fazer permanente), Força aérea (paraquedistas), Transporte (trens, Citroens, Vedettes, Vespas, postos de gasolina) e a Ciência (Brinquedos espaciais, ferramentas, etc.). (p. 53, tradução nossa)

Como representações das instituições e da prática social, os brinquedos comunicam os significados de nossa sociedade para as crianças, incluindo os significados e valores de gênero. Nesse sentido, os brinquedos infantis são uma das ferramentas da chamada tecnologia de gênero

---

<sup>92</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/wqmmxog>



(LAURETIS, 1994) na infância. O conceito de *tecnologia de gênero* é cunhado pela autora italiana Teresa Lauretis ao final de década de 1980, baseada no constructo foucaultiano de tecnologia sexual. Em correlação direta, e para designar um termo capaz de explicitar a construção social do gênero, que não coincida diretamente com o termo “diferença sexual”, Lauretis cria o conceito.

Para isso, pode-se começar a pensar o gênero a partir de uma visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma "tecnologia sexual"; desta forma, porpor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. (1994, p. 208)

O conceito é válido, por isso estamos o adotando nesta discussão, porque destaca o processo de construção de crianças em meninos e meninas. Lauretis comenta sobre o sistema sexo-gênero. Vimos que Saffioti oferece uma compreensão que dialetiza as relações de sexo/gênero. A tecnologia de gênero relaciona-se fundamentalmente com o mito da diferença sexual, com seus estereótipos também com a noção de heteronormatividade. Isto é, a heterossexualidade compulsória como forma única aceitável de comportamento e, principalmente de orientação para o desejo, onde só se admite pensar relações entre homens e mulheres, jamais entre dois homens e entre duas mulheres. Pensando as tecnologias de gênero e a heteronormatividade compulsória na infância é que se conforma uma educação sexista. Os brinquedos podem ser considerados como uma tecnologia porque visa produzir meninos e meninas conforme o padrão histórico patriarcal.

Barbies e outros brinquedos (...) são dotados de gênero antes que as crianças façam qualquer coisa, ou que qualquer coisa seja feita com eles. Em alguns casos, o gênero é representado por meio de traços não modificáveis (os pés da Barbie são às vezes desenhados exclusivamente para sapatos de salto alto, por exemplo), em outros casos, através de traços modificáveis (o penteado, roupas). A verdadeira questão é, contudo, até que ponto e como as crianças (e os pais) se alinham com os significados de gênero dados. (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004, p. 19)

Os brinquedos por si só não são todo-poderosos na construção generificada das crianças mesmo que a mensagem de gênero em muitos casos seja explícita nos brinquedos. Pensar criticamente na produção e oferta de brinquedos às crianças é um primeiro passo para uma alternativa à formação e organização de gênero que vivemos hoje. Sabe-se que a França<sup>93</sup> proibiu no final de 2019 a classificação de brinquedos por gênero e recentemente vem apostando na fabricação dos chamados brinquedos “sem gênero”, ou seja, produzidos para todas as crianças sem discriminação de sexo. Há iniciativas espalhadas pelo mundo da produção de brinquedos visando a diversidade étnica/racial, pois por longas décadas as crianças se

---

<sup>93</sup> Reportagens disponíveis em: <https://tinyurl.com/ydoykgkf>; <https://tinyurl.com/yekuuoup>

familiarizaram com a *cor-de-pele* branca como sendo a universal. Pensemos essa situação. A inexistência de bonecas e personagens negras/os. Qual é a mensagem dada às crianças negras? No Brasil, onde a cor de pele também indica a classe social, as meninas negras e pobres que brincaram com bonecas brancas, loiras e de olhos azuis aprenderam, desde cedo, a cuidar dos filhos dos brancos, a não se sentirem representadas e terem suas identidades silenciadas.

O que é interessante na citação acima é o questionamento de como crianças, pais e (acrescentamos) professores/educadores têm se alinhado com os valores impregnados nos brinquedos, que aqui preferimos chamar de valores patriarcais de gênero. A luta pela igualdade de gênero na infância se relaciona com a luta global pela igualdade na sociedade e depende, para isso, do engajamento dos adultos que fornecem os brinquedos, se relacionam com as crianças e brincam com elas. Não adianta reinventar a produção de brinquedos por si só – embora entenda-se a importância desta iniciativa – sem a mudança acompanhada da consciência dos adultos que medeiam as relações nos círculos infantis. Os brinquedos são produzidos como parte da manutenção da ideologia e tecnologia de gênero na infância e, para tanto, dependem da engajada participação dos adultos, como veículos deste sistema de valores. Assim, conformam os lugares, condições, comportamentos, potencialidades, práxis e identidades do feminino e do masculino.

Na figura abaixo comparamos dois brinquedos disponíveis em lojas de departamento (*Lojas Americanas*, por exemplo) e lojas especializadas em brinquedos infantis (*Ri Happy*, por exemplo). Nessas lojas os brinquedos possuem classificação de gênero. Nos *sites* das principais lojas os filtros de busca dos produtos são ordenados em categorias: brinquedos para meninos e brinquedos para meninas. Quando selecionamos tanto a primeira quanto a segunda categoria, chamou-nos atenção os dois brinquedos expostos acima na figura 1. Do lado esquerdo o super-herói dos quadrinhos e dos cinemas *Hulk*, com tantos músculos que chega a ser desproporcional se comparado com o tamanho de sua cabeça. “O Boneco gigante (...) *Hulk* (...), vai encantar os pequenos fãs! O *Hulk Comics* possui aproximadamente 45 centímetros de altura. Os detalhes são bem realistas, a pintura bem desenvolvida e o boneco também conta com cerca de 5 pontos de articulações - nos braços, nas pernas e na cabeça! Os *meninos* vão poder criar diversas aventuras na companhia de seu herói favorito” (2019, online, grifos nossos)<sup>94</sup>.

Do lado direito a boneca *Barbie* em sua versão *babysitter*, que na tradução para o português significa babá. Na imagem de divulgação do produto a *Barbie Skipper* (nome dado a

---

<sup>94</sup> Descrição do produto *Hulk* contida no site *Ri Happy*, disponível em: <https://tinyurl.com/yflhv5c8> Acesso em 04 out. 2019.

esta versão morena da Barbie), a boneca “está cuidando de dois bebês e tem tudo que é necessário para sua adorável creche! O kit de brinquedos inclui um berço, uma mesa para trocar fraldas e lugar na estante. (...) As crianças podem brincar com papéis, mudar e divertir-se com os bonecos gêmeos. (...) Os bonecos e brinquedos *Barbie Skipper Babysitters* permitem que as crianças explorem seu lado carinhoso como babá. (...) quando uma *garota* brinca com a Barbie, ela descobre tudo o que pode se tornar” (2019, online, grifos nossos)<sup>95</sup>.

**Figura 1- Brinquedos infantis classificados segundo o gênero**



Fonte: Adaptado de JC Kids (2020) <https://tinyurl.com/ygr93p8l>

Para os meninos, bonecos gigantes articulados, feitos para dar socos e pontapés. Para as meninas, bonecas que incentivam o carinho e o cuidado. Como é possível considerarmos que as diferenças observáveis entre homens e mulheres são fruto da natureza biológica se desde que nascemos somos socializados para o gênero masculino e para o gênero feminino? Eduquemos as crianças com a oferta livre de brinquedos, que estimulem habilidades diversas: desde noções matemáticas, espaciais e motoras até as imaginativas, comunicativas e artísticas e observemos os resultados.

Também se discute muito a questão da divisão por cores na infância. O problema não está nas cores em si, mas como signo de um regime patriarcal, as cores possuem significados. Nessa ordem social o cor-de-rosa remete à delicadeza e o azul à valentia. São os brinquedos ditos de meninas, que retratam o ambiente doméstico, que tem cores que variam entre o rosa e o lilás. Os brinquedos ditos de meninos que retratam o mundo extra-lar têm em suas cores o azul predominantemente e um pouco das cores primárias, mas nunca rosa. As cores na infância significam algo do regime o qual estão submetidas. Grosso modo, convencionou-se atribuir ao

<sup>95</sup> Descrição do produto *Barbie* contida no site *Americanas.com*, disponível em: <https://tinyurl.com/yj9g5gcw>. Acesso em 04 out. 2019.

rosa o símbolo da feminilidade na infância: porque são casinhas, infinidades de bonecas, vestidos, sapatinhos que levam a cor. De outra maneira o masculino na infância carrega o azul: em carrinhos, camisas, enfeites de festas de aniversário. Abranger a possibilidade de utilização de outras cores na infância além de uma questão estética – que por si só já é importante – pode ser uma interessante rota de fuga dos sinalizadores de gênero.

O grande problema da construção de gênero na infância está na naturalização dos sexos. A infância é o perfeito laboratório a céu aberto onde há intensa reprodução da ideologia dominante de gênero. Não existe na história da ontogênese dos indivíduos um momento do desenvolvimento no qual um ser humano pareça tanto com o outro, do ponto de vista fenotípico e cognitivo, como dois bebês de sexos diferentes. Embora existam traços individuais já neste ponto zero, as diferenciações marcantes da diversidade humana entre os indivíduos só se exibirão efetivamente na maturidade ao longo dos processos socioculturais. Antes disso, dificilmente saberíamos dizer se um bebê é uma menina ou um menino sem olhar suas genitálias, sem aperceber das tecnologias de gênero expressas neles como furos nas orelhas, laços no cabelo, camisas xadrez e cores estereotipadas do gênero. Se um bebê do sexo feminino é tão semelhante a um bebê do sexo masculino por que admitimos que as diferenças e desigualdades de gênero são atribuídas à biologia da espécie? A crença de que meninas preferem brincar com bonecas porque são meninas e que meninos preferem jogos matemáticos porque têm mais inclinação ao pensamento lógico é um grande mito.

Pensando em quais habilidades as crianças aprendem brincando a BBC realizou um experimento publicado em reportagem da *BBC Brasil*<sup>96</sup> com quatro voluntários adultos e duas crianças com o intuito de verificar o quanto os adultos estão condicionados a reforçar estereótipos de gênero na escolha dos brinquedos dados às crianças exclusivamente em função do sexo. Antes do encontro entre os adultos e as crianças, elas (as crianças) Marnie (uma menina) foi vestida como um menino e foi apresentada como Oliver. Edward (um menino) foi vestido como menina e apresentado como Sophie. Os voluntários não sabiam dessa troca e foram filmados individualmente com cada uma das crianças tendo a única orientação que brincassem com as crianças em uma sala repleta de brinquedos dos mais variados tipos. Todos, sem exceção, acabaram por reforçar estereótipos de gênero. Brincando com Oliver (Marnie vestida de menino), ofereceram a ela somente brinquedos de menino, como um carrinho ou robôs. Quando brincaram com Sophie (Edward vestido de menina), ofereceram a ele somente

---

<sup>96</sup> Reportagem de BBC Brasil intitulada *Brinquedos 'de meninos' e 'de meninas': experimento testa como adultos reforçam rótulos*, 2017, Disponível em: <https://tinyurl.com/ydjd84> acesso em 07 out. 2019.

brinquedos de menina, como uma boneca ou bichos de pelúcia. Os voluntários brincaram com as crianças com base exclusivamente nos sexos – no que se acreditavam ser o sexo, e não “nas habilidades que poderiam ser exercitadas com eles”. (2017, online)

Como pode se esperar que homens se interessem por atividades tidas como femininas, como cuidar de uma criança, se ao nascer este menino que se tornou homem, foi aprisionado no universo masculino e, portanto, pôde desenvolver *apenas* habilidades voltadas a este universo? O caso das mulheres é o perfeito oposto. No senso comum, é frequente a crença de que “mulheres são fisicamente mais fracas que os homens” por essa razão, mulheres são mais facilmente dominadas (base, inclusive, dos fetiches sexuais), homens tem mais poder e estão mais “aptos” a praticar lutas marciais. Não é verdade que mulheres são mais fracas que homens porque a força física varia em função da altura, do peso e da estrutura corpórea da pessoa, sendo ela homem ou mulher (SAFFIOTI, 2001). Historicamente as mulheres se viram/veem impedidas de desenvolver atividades que corrobore seu desempenho físico, a não ser que a atividade tenha um fim estético em si. Mais uma vez, esta afirmação naturaliza a história e em nada explicam as relações sociais entre homens e mulheres.

Outra falsidade é que “mulheres são menos inteligentes que os homens”. O experimento envolvendo crianças nos ajudam a pensar esta afirmação. A inteligência se desenvolve na dependência do grau de estimulação (Id., *ibid.*). Só podemos desenvolver uma habilidade lógico-matemática, por exemplo, se tivermos a oportunidade de engajamento numa atividade que puxe tais conhecimentos exigidos durante a tarefa matemática, como conhecer os números, as noções de quantidade, as operações matemáticas e, principalmente suas funções. Se se fornecem apenas bichos de pelúcia e bonecas a uma menina a infância inteira não acrescentando quebra-cabeças, ábacos e blocos de montar a sua experiência como pode-se esperar o aparecimento de capacidades voltadas a matemática? Não é possível conhecer o que não possuímos contato. Em pesquisa do Instituto de Engenharia e Tecnologia (IET) da Inglaterra de 2016 publicado em matéria pelo site *O globo*<sup>97</sup> concluiu-se que meninos apresentaram três vezes mais chances de ganhar brinquedos nas áreas científicas e matemáticas do que as meninas no Natal do referido ano. O dado nos ajuda a compreender por que as mulheres ainda são afastadas da ciência, embora paulatinamente observemos a presença de mulheres em posições importantes da ciência, como Katherine Louise Bouman (cientista a frente da captação da primeira imagem de buraco negro em 2019). Ainda é pouco.

---

<sup>97</sup> Reportagem disponível em: <https://tinyurl.com/yenevzpg> acesso em 07 out de 2019.

As mulheres estiveram historicamente confinadas ao lar exercendo as mesmas tarefas, impedidas de expandirem suas potencialidades. É no mínimo injusto dizer que elas são naturalmente menos inteligentes. E mesmo nas situações onde o grau de escolarização das mulheres supera o dos homens, verificamos a já sabida desigualdade salarial e de cargos. Ou seja, o machismo persiste mesmo sem fundamentos racionais e muito menos éticos. Por que continuamos forçando as crianças a reproduzirem os papéis sexuais do patriarcado e se constituírem dentro dessa lógica?

### 3.5.2. *Os papéis sociais e os valores na idade pré-escolar*

Outro ponto já discutido por nós com base na concepção elkoniana se relaciona com assimilação de valores ético-morais pela criança pré-escolar.

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. (ELKONIN, 2009g, p. 420)

O trecho acima alude a questão da formação moral da criança e tem importância decisiva na direção da formação ética do feminismo. Baseamos nossa discussão sobre a moral a partir do simpósio de psicologia concreta que reuniu diversas mesas e autores a fim de trazer contribuições da psicologia para a educação. Uma das mesas que inspirou nossas reflexões intitula-se *a formação de valores no processo educativo do sujeito concreto*<sup>98</sup> ministradas por Célia da Silva e Afonso de Mesquita (2019). É preciso um recuo para delimitarmos o campo da moral e dos valores sociais e como eles implicam na dimensão da ética feminista na formação da nova geração, a discussão que, em última, instancia nos interessa.

Como tudo em sociedade a história é a categoria de análise fundamental para entender os fenômenos humanos. A moral, nesse sentido, se configura como o campo social da avaliação, do julgamento, do nascimento do senso valorativo da justiça, da política, da estética (certo x errado; bom x mau; belo x feio). O campo da moral se estabelece como um campo necessariamente humano assim como a liberdade, a consciência, a arte e todas as qualidades humanas que advém do trabalho. Essa ideia se opõe à avaliação como algo intrínseco à natureza. Os valores sociais, numa concepção lukacsiana se originam dos valores econômicos. “Ou seja, aprendemos a avaliar no processo de trabalho, mas estendemos historicamente a avaliação a

---

<sup>98</sup> Simpósio ocorrido na UFSCar- São Carlos em jul de 2019, Disponível em: <https://tinyurl.com/ugw8qm8>

outros processos da vida. Tudo se torna passível de avaliação: ações, pessoas, ideias, obras de arte, efeitos, histórias, jogos, sons, cores, enfim, tudo que pode receber qualquer tipo de qualificação.” (MESQUITA, 2018, p. 51)

Os valores sociais originados das relações econômicas de produção nascem da necessidade histórica de avaliação do produto do trabalho durante o processo de produção. “Os valores sociais, como pores teleológicos secundários (LUKÁCS, 2012; 2013), têm a especificidade de avaliar quaisquer atos, fatos, comportamentos, consequências, objetos e até mesmo pessoas”. (p. 53) Nesse sentido, os valores sociais são critérios para nossa avaliação dentro do campo moral, considerando que os valores estão cindidos em raça-classe-gênero. Embora essa dimensão não tenha sido apontada por Mesquita e não esteja na base dos valores econômicos elaborados por Lukács é justificada a sinalização dessas dimensões para construção dos valores sociais dentro da cultura. A origem de cada um dos valores dentro do nós das contradições tem especificidades históricas e não teríamos as condições teóricas necessárias para explicitá-las, uma a uma. No entanto, é importante demarcar estas categorias sociais e reter a ideias de que não há universalidade nem da moral muito menos dos valores sociais.

Com efeito, uma consequência decisiva da teoria do valor-trabalho de Marx para os fundamentos ontológicos dos valores é a indicação de que esta é uma sociedade na qual a divisão de classes funda a não universalidade dos valores sociais. (...) Neste estado de coisas, a hegemonia da burguesia implica o predomínio de valores burgueses desde as relações de produção até a produção teórica na filosofia, na ciência, na pedagogia, na política, no direito e na arte. (NEVES, 2018, p. 27)

Acrescentamos que a divisão sexual e racial em conjunto com a divisão de classes também é responsável pela particularidade dos valores sociais que inauguram a disputa no plano da totalidade social. Tais valores são qualidades importantes da práxis porque possuem um papel de critério mediador de nossas escolhas, das mais cotidianas as mais complexas. Afonso Mesquita (2019) diz que da mesma forma que o processo valorativo é ontologicamente necessário à produção ele é ontologicamente inevitável às relações sociais.

Na especificidade da formação de valores na ontogênese da vida é possível admitir que as crianças pré-escolares possuem valores que medeiam suas escolhas? De que forma os valores estão colocados para a criança neste período da vida? Podemos considerar que os valores sociais estão postos desde o ponto de partida do desenvolvimento. A capacidade de valorar, ou seja, de julgamento e avaliação desses valores é que vai se complexificando à medida do desenvolvimento dos indivíduos. Quanto mais condições intelectuais temos mais racionalizado e lógico o nosso julgamento e capacidade valorativa se tornam. Porém, vimos que, no princípio do desenvolvimento humano nossas reações, ações e comportamento tem um apelo majoritariamente emocional num psiquismo ainda indiferenciado. À medida que as nossas

funções psicológicas vão se formando em decorrência da socialização, o sistema psíquico vai se diferenciando e se especializando em cada uma das funções, as funções se diferenciam e se integram, formando a interfuncionalidade psíquica. As diferenciações funcionais vão nos dando a capacidade de estabelecer juízos lógico-cognitivos, mas não significa que as motivações emocionais e afetivas perderam sua importância. Ao contrário. Por essa razão, explica-se que a capacidade valorativa do ser humano está entre a razão e a emoção, entre o conceito e o afeto. De tal forma que uma criança de 2 anos de idade é capaz de avaliar as situações, porém avalia com uma intensidade emocional terminante. Essa potência puramente emocional vai se modificando a partir da crise dos 3 anos, onde a maior conquista consiste no processo de avaliação a partir de elementos sociais da realidade objetiva: as relações sociais.

A mediação dos valores sociais na idade pré-escolar atravessa a visão de mundo da criança que observa atentamente os significados, relações, ações e posições sociais. É claro que essa observação é desde um ponto de vista infantil, isto é, com limitações próprias se comparadas as observações de um adulto. É importante ressaltar a dimensão dos valores na idade pré-escolar no que diz respeito a totalidade de escolhas feitas pela criança. Na escolha da brincadeira a criança escolhe um enredo, um tema, uma situação a representar e elege um papel dentre aqueles que capta da realidade em que vive. De que essa criança vai brincar? Qual papel irá representar? Que conteúdos trará para a sua representação? Todas as escolhas passam pelo crivo infantil daquilo que é valoroso para ela, por diferentes razões. As motivações das escolhas devem ser analisadas detidamente pelos adultos. Pois, é pela brincadeira (não apenas: escolha dos brinquedos, das roupas, das atividades, os comportamentos) que as crianças demonstram o que estão observando e incorporando da realidade social. É importante dizer que a criança ainda não é dotada de uma consciência auto reflexiva e crítica para avaliar os conteúdos da realidade social. Tais ferramentas precisam ser fornecidas pelos adultos. No entanto, quando uma criança brinca ela demonstra por sua própria eleição emocional e interesse cognitivo quais valores das relações sociais ela está apreendendo.

Vimos que a eleição de papéis adultos na brincadeira varia em função de diversos critérios: o mais disputado pelas crianças, os mais valorizados dentro do contexto em que determinada criança vive. Vimos também que a partir de certa idade o critério de gênero passa a importar na seleção de papéis na brincadeira. Quer dizer, primeiro avalia-se o sexo para depois avaliar a profissão ou função social de determinado adulto. Cabe nos perguntar, tendo em vista a ontogênese, quando o gênero passa a ser um *valor* para as crianças? Isto é, um critério que medeia suas escolhas, um critério de comportamento, um critério estético.



Por isso, se revela tão importante a interferência pedagógica na brincadeira (não apenas) nesta idade para que se possa conduzir a criança a um aprendizado de valores que não reproduzam as opressões e violências típicas da sociedade. Que ela tenha oportunidade de representar modelos alternativos de relações sociais. O que para nós é um paradoxo. Pois, para se reproduzir modelos sociais desejáveis na perspectiva da emancipação humana, da solidariedade e da cooperação é preciso que esses papéis estejam verdadeiramente disponíveis na realidade. Os modelos alternativos existem, mas estão longe de serem hegemônicos no campo dos valores especificamente e no campo da cultura em geral. A ética feminista na educação de novas gerações se liga visceralmente a essa questão. Como pensar, então, numa educação que forneça valores feministas as crianças para o combate dos valores patriarcais?

Os papéis sociais são unidade de análise para Elkonin da consciência infantil porque nos papéis estão concentrados, enquanto construções históricas, as atitudes, as normas de comportamento, os procedimentos, os valores, os conhecimentos. Por exemplo, o papel social de mãe ou de esposa (geralmente estão acoplados no papel mulher) resguardam um conjunto de valores segundo os quais engajam com os sistemas morais da sociedade, abrindo a disputa entre sistemas conservadores e revolucionários que concebem os papéis sociais.

### **Conclusão: Saffioti e Elkonin – uma aproximação possível**

Até este ponto da dissertação ensaiávamos um diálogo franco entre feminismo marxista e a psicologia histórico-cultural através de Saffioti e Elkonin. O que Saffioti teria a dizer sobre a obra de Elkonin e vice-versa? Esta é uma pergunta que flerta com a metafísica, mas, ao mesmo tempo, é uma questão que brinca com as fantasias de base de nosso interesse mais genuíno. O que esses autores pensariam sobre as teses de pesquisa um do outro? O que teriam a dizer em um hipotético encontro teórico? Obviamente, que o nosso objetivo não consiste em um interesse pessoal de gostos positivos ou negativos, nos referimos acerca do conhecimento mútuo sobre as temáticas e a produção teórica dos autores. Nos empenhamos em construir um diálogo metafórico. Não temos a intenção de criar personalismos exagerados em cima das figuras dos dois autores, mas sublinhá-los como representantes de um contexto histórico no qual seus domínios teóricos em seus campos de investigação os fizeram dignos de reconhecimento. Fato é que este encontro teórico jamais ocorreu, no entanto, a distância entre essas duas teorias é mais curta do que parece.

Os autores já não podem tecer suas próprias conclusões e opiniões sobre seus pressupostos, trabalhos, sobre as pesquisas, resultados, técnicas, objetos, temáticas, críticas etc.

Porém, o legado de ambos permanece vivo. As novas gerações de pesquisadores, professores, mestres e doutores, podem (e devem), a partir do legado vivo (e, quando for o caso revivê-lo) traçar novas conclusões de acordo com as necessidades típicas de nosso tempo, promovendo o debate, até então inexistente, entre os dois intelectuais a partir de suas ideias. Quer dizer, o que nos cabe é o trabalho de investigação constante. A formulação de hipóteses. A avaliação crítica das leituras que conferem concordâncias e discordâncias de acordo com a bagagem teórica. Quando for o caso, um trabalho de inovação. O que buscamos incessantemente através desse encontro teórico, foi uma contribuição de Heleieth Saffioti à análise histórico-cultural da idade pré-escolar.

Os dois autores viveram o século 20 ou maior parte dele, (Saffioti viveu até meados desde século) no entanto – de acordo com as obras que selecionamos de ambos – não foram identificadas quaisquer menções de um sobre o outro, ou mesmo sobre à corrente teórica à qual pertenciam. Um adendo. Embora reivindicamos, enquanto objetivos paralelos da dissertação, Heleieth para o feminismo-marxista, compreendemos que a autora tinha um quê autonomista, resultado de sua liberdade teórica. No entanto, como parte de uma necessidade política se coloca como importante que a consideremos uma referência do campo do feminismo marxista. É evidente a recomendação de sua obra para qualquer pessoa que esteja buscando a boa ciência no encontro com uma grande intérprete do Brasil profundo.

Dentre a bibliografia selecionada de Saffioti uma passagem no artigo *Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade*<sup>99</sup> nos chamou atenção. No artigo, Heleieth faz comentários sobre Antônio da Costa Ciampa, um autor da Escola de São Paulo de psicologia social. A Escola de São Paulo de psicologia tem como figura central Silvia Lane (década de 1970 e 1980-90) e se constitui com base no materialismo histórico-dialético como base da psicologia social, no entanto, sua autenticidade estava na contestação implacável: como se faz psicologia social no Brasil com padrões estadunidenses e europeus? Na época do artigo, Saffioti era professora na PUC<sup>100</sup>-SP, assim como os autores dessa tradição. O artigo foi publicado pela primeira vez em 1997 e naquela ocasião Saffioti se mostrou bastante interessada em uma teoria materialista da subjetividade. Menciona os franceses Lucien Sève e Bernar Doray, além das clássicas obras de Marx e Engels sobre a subjetividade que apontam na perspectiva de que “(...) as circunstâncias tanto fazem os homens quanto os homens fazem as

---

<sup>99</sup> Artigo publicado em espanhol pela revista *Herramienta – Revista de debate y crítica marxista* em 2001 com o título *Subjetividad*.

<sup>100</sup> Sigla referente a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

circunstâncias” (2007). O resumo da ópera é que Saffioti observava e argumentava da importância de uma teoria da subjetividade humana nos marcos materialistas.

‘As bases do psiquismo humano desenvolvido são constituídas pelo patrimônio histórico-social externo aos indivíduos e, como tal, não têm a forma do psíquico, não são, em absoluto, psíquicas. Só há algo da ordem do psíquico nos indivíduos, mas este psíquico só se desenvolve através da apropriação psíquica de um patrimônio social não-psíquico. (...) Para se compreender como este se torna algo psíquico nos indivíduos, necessita-se, precisamente, de uma teoria materialista da personalidade’ (Sève, 1983). **Ora, a elaboração de tal teoria pressupõe uma teoria materialista da subjetividade.** (SAFFIOTI, 1997, p. 60, grifos nossos)

No trecho acima, Saffioti recorre à citação de Sève tratando da necessidade de uma teoria materialista da personalidade e na sequência a autora complementa que esta teoria só é possível com o apoio numa teoria materialista da subjetividade. Ao que parece, a autora utilizou do comentário de Sève para concordar com ele (da necessidade de tal teoria) mas sinalizou problemas na terminologia teórica como o uso das palavras “interno” e “externo” o que, para ela, são vícios linguísticos de uma lógica binária cartesiana que separam o indivíduo do objeto “o que, em última instância, significaria partir de dois *a priori*, separando o individual do coletivo e o psíquico do social” (SAFFIOTI, 1997, p. 60 grifos da autora). Hoje temos incontáveis trabalhos de brasileiros além de Ciampa que discutiram amplamente a questão da subjetividade e da personalidade como objeto de uma psicologia materialista, a saber: *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (DUARTE, 1993); *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores* (MARINS, 2001); *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice* (MARTINS, ABRANTES, FACCI; 2016).

Mas já naquele momento (do artigo) para Saffioti era impensável a formulação de uma teoria da subjetividade ou teoria da personalidade que prescindisse das categorias do nó. “(...) a história das pessoas consiste na história de suas relações sociais. A subjetivação enquanto movimento inseparável da objetivação ganha novo estatuto na história biográfica e na história social”. História biográfica e história social se articulam na dinâmica contraditória do singular-particular-universal. Quer dizer, há uma identidade social e uma identidade pessoal. Elas se constituem perpetuamente. “Há um movimento permanente de encontro e de desencontro entre o ser singular e o ser genérico” (p. 61). Até aí Saffioti confirma ser curiosa a forma que se aborda a subjetividade. Ela afirma “não deixa de ser interessante esta forma de se pensarem a identidade e as atividades por meio das quais ela se realiza como duas facetas da personalidade. Entretanto, nesta formulação, não se torna claro o processo de construção da identidade. (p. 63)” Saffioti não explicita exatamente o que para ela não está claro na teoria materialista da personalidade, porém, na sequência ela mesma fornece sua compreensão onde para ela se

explicaria, em parte, a construção da identidade “embora não se tenha a pretensão de resolver os complexos problemas presentes nesta problemática, pretende-se abrir uma fresta, que talvez possa lançar alguma luz sobre este fenômeno” (p. 63).

Como sabemos, Saffioti compreende a sociedade brasileira como constituída por três identidades sociais básicas: a de gênero-raça/etnia-classe social. Para ela não são identidades autônomas, mas identidades sociais interligadas por um nó frouxo. Cabe relativa autonomia, mas inexoravelmente articuladas. Não abordar alguma das dimensões do nó no processo de construção da identidade social e individual não significa, porém, que “ela não esteja presente na caracterização da identidade de muitas mulheres” (p. 64). Para a formulação de uma teoria da personalidade este é um problema e tanto. Pois, elaboram-se categorias, intervenções, pressupostos, mas enquanto não se descortinam as dimensões das identidades sociais mais fundamentais não se pode dizer que a compreensão da identidade de muitos indivíduos esteja sendo apreciada, sobretudo as identidades de raça e gênero. Todavia, elas estão parcialmente contempladas na dimensão classe.

Heleieth ainda explana da importância dada “à dialética entre o ser singular e o ser genérico” nesta perspectiva, a análise de uma pesquisa pela autora sobre a relação público privado para mulheres de diferentes identidades sociais mostra que para diferentes subcategorias de mulheres público e privado possuem diferentes significados (p. 64). Para a autora ficam nítidas “as clivagens de gênero-raça/etnia no interior da classe” (p. 64). É preciso, para a autora, definir concretamente o ser genérico. O ser genérico não representa para Saffioti o ser universal, mas “a possibilidade de o ser singular incorporar, na práxis, a defesa dos interesses de sua categoria”. (p. 65) Indicando, por sua vez, que esse interesse é sempre particular. Para finalizar tal ideia, Saffioti conclui que “o caráter coletivo da atividade e da apropriação de seus resultados na busca da realização dos interesses de um grupamento constituído segundo os mencionados eixos marca qualitativamente a realização do ser genérico pelo ser singular” (p. 65). Por exemplo, uma mulher se constituirá enquanto identidade social necessariamente em função do gênero. A realização do ser genérico, que comporta a identidade de gênero, pelo ser singular se dá pelos mecanismos de apropriação da práxis desse grupo de indivíduos, que encaminha ações a partir de seus interesses relacionados ao ser genérico.

A integração, no entanto, de indivíduos membros das categorias sociais gênero-classe-raça não constitui necessariamente a consciência de tal fato, implicando no comportamento contraditório de indivíduos que pertencem a certa categoria e vivem conforme as ideologias dominantes que vão contra os próprios interesses dos indivíduos. Mulheres que vivem segundo a ideologia de gênero, negros que convencidos pela supremacia branca, trabalhadores que

alimentam posicionamentos políticos da direita etc. “Para Saffioti o encontro entre ser singular e ser genérico (...) exige algum grau de consciência” (p. 66). Pois, argumenta que é este um encontro entre individual e coletivo na realização de suas verdadeiras necessidades políticas e sociais.

Há uma passagem interessante da autora na qual se articula com a discussão sobre papéis sociais realizada no item *papéis sociais e a reprodução da consciência alienada*. Heleieth explica que as identidades sociais não se justificam pela teoria da aprendizagem e desempenho de papéis (SAFFIOTI, 1997). O que isso significa? Não sabemos ao certo a qual teoria Saffioti se referia, pois, dentro da teoria da aprendizagem temos diversos autores e epistemologias, incluem-se: Vigotski, Piaget, Skinner etc. Na sequência a autora explicita essa diferença entre identidade social e papéis sociais:

Isto significa que, ao se fazer história, se produzem certos padrões de identidades sociais, os quais, embora sujeitos à transformação, são mais estáveis que os papéis sociais cujo desempenho varia em função de circunstâncias específicas. (p. 67)

Já expressamos esta ideia em outras discussões, mas é importante ressaltar que há uma diferença entre o ator e o sujeito. O sujeito não se confunde com o ator. Vimos que os papéis sociais são sínteses históricas das relações sociais e, portanto, fornecem um modelo de ação a partir das normas que o caracterizam. Nesse sentido, os papéis aludem mais a uma ação ritualística do que uma ação propriamente autêntica, construída pelo sujeito em si. Existe uma distância entre papel e sujeito. Enquanto objetivação histórica, o papel é apropriado pelo sujeito que tem a possibilidade de questionar a validade ou não daquele papel. Quando uma criança em idade pré-escolar brinca que é a mamãe e cuida de sua boneca fazendo gestos violentos com ela enquanto seu marido saiu para trabalhar, não significa que a criança é a personagem que representa ou, ainda, que aquela criança se tornará uma mulher que exerce o papel de mãe numa conformação conservadora do papel. Não podemos, de forma alguma, identificar a criança pelo papel que representa. A criança não é a personagem. O papel representado por ela é um meio de analisarmos os significados que ela está se apropriando da prática social em que está inserida. O que não altera, de forma alguma, a nossa profunda preocupação com os conteúdos representados pelas crianças durante a brincadeira. O que deveria formar em nós a mediação pedagógica necessária que afaste os conteúdos valorados negativamente por nós, adultos condutores das atividades em espaços educativos. Julgamos ser esta advertência uma contribuição importante de Saffioti para pensarmos a questão dos papéis sociais e da formação da personalidade na infância. Também vemos como oportuna a crítica de Heleieth pensando a difusão incontrolável do termo *atores sociais* no campo das ciências sociais e da teoria política. Os atores não são categorias da identidade e da personalidade. As identidades sociais gênero-

classe-raça-etnia, por outro lado, são categorias da prática social para analisar os indivíduos concretos, e não personagens.

Não esgotamos o riquíssimo artigo de Saffioti mas extraímos dele as considerações mais fundamentais para pensarmos o problema da reprodução sistematizada do patriarcado e do racismo na infância. E avaliamos que esta discussão dimensiona o lugar dos papéis sociais na formação e desenvolvimento da personalidade da criança no seu vir-a-ser. Quiçá, este artigo de Saffioti tenha sido, dentro do nosso arsenal limitado sobre a vasta obra da autora, o ponto mais próximo de relação direta entre a autora e a psicologia histórico-cultural.

No tópico *psicologia histórico-cultural: uma ciência feminista?* abordamos a potencial redução da distância entre psicologia histórico-cultural e feminismo-marxista. O encurtamento da distância se realiza, dentre outros fatores, através da prática de construção onto-epistemológica da psicologia histórico-cultural na perspectiva da apropriação ou incorporação da onto-epistemologia feminista-marxista. Construir instrumentos, técnicas de análise, revisões teóricas, pesquisas, práticas profissionais etc. são elementos favoráveis a elaboração epistemológica da psicologia. Para tanto, a psicologia precisa partilhar do pressuposto central da epistemologia feminista, segundo o qual as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e *universalidade* (LOWY, 2009) da ciência assinalam as visões de mundo hegemônicas em gênero-classe-raça/etnia. Enquanto o interesse e proposição ativa pelo fim das opressões não for assimilado como uma posição ético-teórica-política a psicologia não atingirá o estatuto de ciência feminista. Reunimos alguns fatores que argumentam acerca do distanciamento entre feminismo-marxista e psicologia histórico cultural:

1. Diferentemente da epistemologia feminista marxista a psicologia histórico-cultural não apreendeu a ubiquidade, onipresença, do gênero e da raça.
2. De acordo com a afirmação anterior, reitera-se a conclusão de que a psicologia histórico-cultural não abrigou a constatação feminista-marxista de que a ideologia dominante é a ideologia da classe/etnia/categoria de gênero dominante.
3. A psicologia histórico-cultural não refletiu acerca da perspectiva das mulheres e mulheres negras a reconhecendo como distinta da masculina e da masculina branca, na medida em que mulheres e homens ocupam posições desiguais na sociedade, da mesma maneira como há perspectivas distintas de classe.

É preciso, no entanto, ajustar as consequências dessas assertivas. Tal ponderação incide na percepção legítima de que há inúmeros aspectos convergentes entre psicologia e feminismo

nesta perspectiva (*eles fazem mas não o sabem*<sup>101</sup>). Atribuímos ao fato de ambas teorias estarem vinculadas à vertente marxista nos pressupostos e fundamentos que concernem à concepção de ser humano e de mundo. Pautamos as convergências fundamentais nas seguintes considerações:

1. A concepção de ser humano da psicologia histórico-cultural e do feminismo marxista, por serem teorias herdeiras da vertente marxista, possuem acordo no que diz respeito à relação indissociável entre indivíduo e sociedade.
2. Ambas são posições epistemológicas que criticaram duramente as concepções naturalizantes em contraposição à concepção histórica.
3. O processo de formação da personalidade no enfoque materialista leva em consideração a anterioridade da realidade social para constituição dos indivíduos singularmente como processo de apropriação da cultura. A personalização do indivíduo dá-se por meio de sua práxis entendida como dialética entre subjetivação e objetivação.
4. A psicologia histórico-cultural vale-se de uma compreensão ontológica de indivíduo em seu nível filogenético, ontogenético e social, o que se assemelha com a compreensão de gênero de Saffioti (2009) apreendida em seu estudo *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*.
5. Assumem o desafio análogo de crítica ao pensamento cartesiano que produziu fendas na dialética razão-emoção, objetividade-subjetividade e natureza-cultura.

Entendemos que tal discussão não se deu por encerrada, mas apenas iniciada. Ressaltamos as razões históricas e as diferenças na delimitação dos objetos de pesquisa das teorias como fator que engendrou um lugar específico para o gênero e para a raça nos quadros teóricos da psicologia histórico-cultural e do feminismo marxista. Existem diferenças de trajetórias intelectuais e de momentos políticos que contextualizaram o momento de produção de tais teorias e o destaque dado às discussões de gênero-raça. Saffioti produziu uma análise sobre o estado da arte do gênero, este feito é desafiador mesmo para autores inseridos no campo de estudos de gênero e dos feminismos, é ainda mais desafiador para autores de fora desse circuito. Todavia, o que nos parece contraditório é que os psicólogos histórico-culturais vivenciaram a explosão revolucionária soviética que forjou uma experiência feminista

---

<sup>101</sup> Referência a frase de Marx (2011) n.º *O Capital* em 4. *O carácter de feitiço da mercadoria e o seu segredo*.

extraordinária para a época. Apesar disso, o machismo fora reiterado por eles ao demonstrarem tamanho desconhecimento identificado na ausência desta temática mesmo em situações oportunas. Por exemplo quando o tema das relações de gênero se mostrou nítido a Elkonin em suas atas de pesquisa com as crianças pré-escolares. A ubiquidade de gênero estava colocada na forma pela qual as crianças escolhiam e/ou demonstravam interesse pelos papéis na brincadeira em função do gênero, não obstante, o autor não foi capaz de captar e discutir, ou ao menos apontar essa dimensão. No tópico sobre os papéis sociais na infância vimos como a ordem de gênero é flagrante especialmente entre crianças pré-escolares, como, entretanto, ela pôde se tornar tão invisibilizada?

Elkonin não teceu nenhuma consideração em *Psicologia do jogo* sobre a questão de gênero na infância, nem sobre a questão racial. A única passagem, identificada por nós, favorável a este tipo de reflexão está na página 280 e 281 do referido livro. Apesar de seus relatos de pesquisas indicarem uma valoração das crianças em função do gênero para escolha e desempenho de papéis na brincadeira Elkonin não toma a situação como material analítico para as questões de gênero nessa idade. Saffioti não tem formulações diretas sobre a educação infantil e o desenvolvimento psíquico das crianças. A infância foi discutida por Saffioti nas ocasiões em que refletiu sobre a prostituição infantil ou quando comenta de forma mais geral sobre a socialização das novas gerações no âmbito da reprodução social.

No âmbito da carreira e temática o primeiro estudo sociológico de Saffioti (1969) que mais se vincula à educação infantil (porém, com foco na condição das trabalhadoras), foi sobre a condição feminina que discutia a *Profissionalização feminina – professoras primárias e operárias*<sup>102</sup>. Foi uma pesquisa empírica que contou com 121 entrevistas, das quais 43 de professoras primárias, 26 de maridos das professoras, 49 operárias da indústria têxtil e 3 de seus respectivos maridos. O seu objetivo era a análise ocupacional feminina em função do grau de profissionalização. A pesquisa nunca publicada em livro, identificou que professoras primárias tinham maior identificação com a profissão se comparada a identificação profissional de operárias da indústria têxtil.

Esta pesquisa do início da carreira da autora revela duas questões: 1. um interesse pela inserção das mulheres na educação e 2. é um estudo que fornece as bases da tese desenvolvida em *A mulher na sociedade...* – sobre o alijamento das mulheres do processo produtivo. A análise das ocupações femininas parte da “consequência de uma socialização que objetiva a constituição de personalidades inteiramente voltadas para o lar” (p.170). Na época que escrevia

---

<sup>102</sup> Este estudo teria sido tese de doutoramento de Heleieth Saffioti na década de 1960



o estudo, o casamento era tido como o objetivo fundamental da existência da mulher. Sabemos que ainda o é, mas o destino fatal de mãe e esposa para as mulheres foi profundamente contestado pelos movimentos feministas do século passado rendendo relativos avanços na possibilidade de escolha das mulheres, principalmente no âmbito profissional. Todavia, antes das revoluções feministas da década de 1960-70 a participação das mulheres “na força de trabalho ainda era esporádica e acidental” (p. 174). Naquela época as alterações no quadro de mão de obra feminina eram mais instáveis e se alternava entre a força de trabalho tipicamente como mercadoria e como valor de uso no lar.

O interesse de pesquisa da autora sobre o tema da a profissionalização feminina na abordagem da ocupação de professoras primárias para nós é de suma relevância, pois, a história da educação infantil se confunde com a história das mulheres: 1. no aspecto de luta pelo direito ao trabalho fora de casa, 2. no aspecto da massiva inserção de mulheres neste campo profissional, 3. no aspecto do direito das crianças ao acesso à escola e outros serviços. A luta pelos seus próprios direitos sociais e direitos das crianças é uma luta fortemente encampada pelas mulheres. Elas continuam a preencher as bases mais centrais da reprodução social e tensionam para conquistar as transformações mais fundamentais nessa estrutura. Conta profissional da saúde (PAZETTO, 2019, online) que na maioria dos serviços institucionais que oferecem atendimentos para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, são as mães o maior público de acompanhantes. Em geral são elas que sabem as rotinas, seguem as orientações dos profissionais, se desdobram entre os empregos, tarefas do lar e acompanhamento das crianças nos serviços. Isso demonstra que a responsabilidade das mulheres sobre as crianças não se restringe a relação domiciliar. Está em todos os níveis da esfera social. Levar na escola, conversar com as professoras, acompanhá-las no dentista, no médico etc. Espera-se das mulheres muito mais que ser mãe, mas uma responsabilidade absoluta pelas crianças. Não à toa são frequentemente culpadas por qualquer coisa que ocorra com as crianças. As mães estão em constante vigilância, seja no âmbito familiar ou no âmbito extrafamiliar. São os alvos da culpa porque são as únicas que comparecem integralmente na educação de seus filhos. As exceções a essas regras não conduzem a nenhum tipo de estatística ou generalização do caso. Quantas instituições possuem políticas internas específicas para cobrar os pais a comparecer nos serviços e acompanhar os seus filhos? Os homens estão imunes ao julgamento da paternidade simplesmente porque estão ausentes.

Na década de 1960, Heleieth conta que a relação das professoras primárias com suas famílias, apesar de diferente da condição das operárias têxteis, não afirmava o desejo das famílias para que as professoras pudessem se identificar como trabalhadoras como uma

identificação que prima a identificação de mulher, esposa e mãe. As aspirações profissionais das mulheres não poderiam ser justapostas aos papéis de mulher tradicionais. "Ao contrário, a vigência do ideal de personalidade feminina voltada para as atividades domésticas parece ter-se imposto com maior vigor do que a orientação para o trabalho remunerado" (p. 179).

As representações coletivas do magistério primário indicam que esta ocupação não apenas é vista socialmente como um campo de treinamento para a mulher que pretende se casar e desincumbir-se da tarefa de socializar seus filhos, mas ainda como um setor profissional no qual a sublimação é altamente facilitada para aquelas que não contraem matrimônio. (SAFFIOTI, 1969b, p.180-181)

Do excerto compreende-se que o papel social de professora de educação infantil passa a ser mais aceito socialmente porque não se afasta radicalmente do conservadorismo patriarcal que enxerga "a compatibilidade dos papéis sociais profissionais com os domésticos". (p. 179)

A própria natureza do trabalho desenvolvido pelas professoras primárias é assemelhada às suas funções de mãe. Nesta medida, tal trabalho não se constitui apenas em treinamento para o desempenho aprimorado do papel de mãe, nem somente em terreno propício para a sublimação dos desejos não concretizados das solteironas, mas também pode compor, por assim dizer, um continuum com a função de socializadora da geração imatura, geralmente desempenhada pela mãe. (Id., p. 181)

É facilitada, em termos morais e tradicional, a massiva inserção das mulheres no campo da educação infantil. Os números vão reduzindo conforme vai ascendendo os níveis de ensino, caindo drasticamente as cadeiras ocupadas por mulheres como professoras universitárias se comparadas com os homens. Pois, essa posição é uma posição de prestígio, poder e de status da razão e da ciência, duas faculdades que frequentemente não estão associadas a mulher. Na educação infantil, embora seja uma área que requer profundo estudo e qualificação técnica e teórica ainda é uma profissão fortemente associada ao dom, a vocação nata de mulheres para se relacionar com crianças. Oras, qualquer ser humano só adquire habilidades para se relacionar com crianças à medida que convive com elas. Isso também é válido para mulheres "na medida em que a socialização da mulher na sociedade brasileira tende a facilitar o estabelecimento e a manutenção de relações sociais com crianças" (p. 181). Heleieth refere-se a uma habilidade social e não adentra a questão da formação profissional para tal atuação, ela justifica "evidentemente, não estão em jogo, aqui, os padrões técnicos do desempenho dos papéis profissionais" (SAFFIOTI, p. 181). Na época um fator era decisivo para a continuidade da atuação profissional das mulheres: o casamento. Era um evento na vida de uma mulher que poderia pôr fim à sua carreira profissional. Sabe-se que o casamento ainda é um fator extremamente importante na vida das mulheres, mas já não exerce a determinação definitiva de suas carreiras profissionais.

Os resultados de pesquisa apresentados por Heleieth, após uma série de entrevistas realizadas com essas trabalhadoras, verifica a relação de continuidade entre o papel de

professora primária e o papel social da mulher como mãe e esposa. Justamente a educação infantil não era vista, primeiramente, como instituição de ensino escolar e acesso ao conhecimento, mas como um continuum do espaço doméstico. Configura-se que o deslocamento do lar para a profissão de professoras primárias, não remete a uma distância significativa.

Ainda hoje podemos afirmar esta relação. Afirmar a cientificidade na educação infantil e sua qualidade de área profissional especializada e técnica é importante para romper com a identidade da educação como espaço de convivência que imita o lar. A educação infantil é um espaço do saber, fundamentalmente, além das peculiaridades das necessidades infantis que exigem dos adultos uma relação de cuidado e proteção. A profissão de professora de educação infantil para o conjunto da sociedade se liga a ideologia de gênero. Logo, a professora, que, ao menos em tese, é uma profissional formada e habilitada para cuidar e ensinar crianças transmitindo os patrimônios históricos da cultura, é vista pela sociedade, pela família, pelas crianças e pela própria escola, como a “tia” das crianças.

A ocupação profissional de professora é atravessada pela ideologia que naturaliza o papel de mulher. Uma maneira de combater esse tipo de reificação das professoras da educação infantil é fazer o reconhecimento de sua profissionalização. Não é coincidência que tanto o lugar histórico das mulheres quanto o lugar histórico da educação infantil foram marcados pela subalternidade. É necessário fazer o reconhecimento histórico da identidade da educação infantil como educação escolar e ao mesmo tempo formar e reconhecer as mulheres da profissão, não como tias, mas como trabalhadoras.

(...) o fortalecimento dos sistemas de educação infantil não poderia (...) contribuir para o processo de socialização do patrimônio cultural humano e democratização intelectual e política? (...) acreditamos que o cenário atual não deixa de reafirmar, mais uma vez, a histórica posição de subalternidade da educação infantil em relação aos demais sistemas de ensino e a ausência de identidade do ensino infantil como educação escolar. (PASQUALINI, 2006, p. 33)

A professora Juliana Pasqualini em sua dissertação de mestrado, já indicada neste trabalho, discute sobre as identidades históricas conferidas a educação infantil e verifica que frequentemente este segmento está associado ao cuidado e ensino – o educar e o cuidar. Apesar de afirmar estas proposições enquanto verdadeiras funções da escola a autora discute que essa definição “pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa com esclarecer como e para quê educar – e cuidar de – crianças nas instituições de educação infantil.” (p. 10). Com base nos estudos de Elkonin verificamos que há em sua teoria

do desenvolvimento princípios que favorecem o movimento de profissionalização na educação infantil, principalmente quando consideramos o processo mediado da natureza do ensino.

Defendemos, nesta perspectiva, a Educação Infantil de caráter *escolar*, que se orienta pelo compromisso de promover o desenvolvimento infantil por meio da disponibilização de conhecimentos acumulados historicamente de acordo com as peculiaridades do funcionamento psíquico de cada período do desenvolvimento infantil. Isso significa que o professor tem a tarefa de selecionar e organizar conteúdos de ensino fundamentado no conhecimento das particularidades do desenvolvimento das crianças sobre as quais incide o ato de ensinar.

Considerando a indicação de Saviani (1995) no que se refere ao objeto da educação escolar, o qual diz respeito, por um lado, “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (p.17). Coloca-se para a educação infantil o desafio de se refletir a(s) *forma(s)* e o(s) *conteúdo(s)* para o ensino dirigido à criança pequena na tríade sempre presente conteúdo-forma-destinatário.

Saffioti não elabora sobre o complexo problema da educação e do desenvolvimento psíquico sistematicamente. Entretanto, ela indica traços essenciais à esfera da produção e da reprodução social. Da mesma forma em que Marx também não elaborou sistematicamente sobre a educação, mas sobre a teoria social e teoria do conhecimento e assim Saviani desdobrou implicações para uma teoria pedagógica própria. Da mesma forma que Vigotski desdobrou do método de Marx sua teoria psicológica. Teríamos, pois, como apreender o modo pelo qual a Saffioti entende o desenvolvimento psíquico da criança pequena? Não em seu sentido *strictu sensu*, mas sim em seu sentido *lato sensu*. As discussões anteriores partem de lugares mais amplos da teoria social, mas que atingem inevitavelmente uma compreensão sobre o desenvolvimento humano. Cabe a nós, psicólogos formular os instrumentos epistemológicos ainda não desenvolvidos dentro da psicologia histórico-cultural num caminho para apreender a formação da criança e mediar este processo num horizonte que só pode apontar para a ética feminista-marxista. Com isto posto, é chegado o momento das últimas considerações desta pesquisa.

Pegamos emprestada a imagem de “vista aérea” proporcionada por Hobsbawm para olhar para o século 20 n’A *Era dos extremos*. É hora de uma vista panorâmica sobre este trabalho. A motivação desta pesquisa se deu pela necessidade de incorporação da crítica feminista pelas teorias psicológicas, visando trazer esta reflexão para o campo da psicologia histórico-cultural. Desta justificativa radicou o objeto de estudo que visou aproximar a

psicologia histórico-cultural da perspectiva feminista marxista com a particularidade das contribuições de Heleieth Saffioti a teoria do desenvolvimento infantil pré-escolar de Daniil Elkonin. Estabelecemos como objetivos específicos a eleição e estudo de conceitos e categorias mediadoras nessa relação entre psicologia histórico-cultural e feminismo marxista: papéis sociais, consciência-atividade, desenvolvimento humano, gênero-classe-raça, patriarcado, produção-reprodução social. Os resultados desta pesquisa apontam para a possibilidade de uma análise histórico-cultural sobre a infância pré-escolar concreta quando incorporadas as categorias de gênero-raça e classe, entendendo que estas dimensões das relações sociais são flagrantes na idade estudada, pois, a consciência infantil questiona-se sobre a semântica das relações sociais. Desta frutífera relação deriva a expectativa de continuidade desses estudos e a consecutiva construção de ferramentas epistemológicas que possam analisar tais dimensões e, para além disso, se orientar por uma lógica combativa da ideologia dominante em todos os períodos do desenvolvimento humano e em especial no período da infância pré-escolar.

O quanto aceitamos os mitos do machismo e nos submetemos às estruturas patriarcais na Ciência em geral e nas ciências particulares? Incorporar uma crítica para uma área científica não é algo tão simples quanto parece, isto é, não significa apenas consentir com os pontos de crítica ou dizer que a crítica é importante. No entanto, a crítica só pode ser assimilada concretamente com os exercícios de autocritica e reconhecimentos necessários. Além disso, ela só pode ser acompanhada de uma ação científica propositiva. Isso significa construir ferramentas epistemológicas, ou melhor, onto-epistemológicas, que permitam não só a apreensão do fenômeno, mas a elaboração de estratégias para se intervir intencionalmente nele.

Como garantir que os psicólogos clínicos, escolares, sociais, professores universitários, desta orientação teórica tenham condições de dimensionar as categorias fundamentais do nó gênero-classe-raça/etnia nas suas práticas profissionais? Pela irrisória quantidade de trabalhos nessa área observa-se que a pergunta anterior se coloca mais como horizonte e menos como realidade. Ademais, a realidade como um complexo de complexos que é, jamais poderíamos dar por vencido o problema pelo fato de haver grandes quantidades de trabalhos/pesquisas nas áreas mencionadas. A quantidade nem sempre reflete a qualidade e prática profissional. A realidade é sempre o instrumento de verificação – critério de verdade. Fizemos tal ponderação para dimensionar a importância da ciência no trabalho de transformação da práxis.

A elaboração onto-epistemológica é importante enquanto orientação da práxis porque uma vez legitimada como pressuposto de uma área do saber visamos transcender o plano individual (ainda que seja enquanto meta), que fica na dependência do “bom senso” de cada profissional em seus locais próprios e isolados. Não podemos depender do bom senso, seja lá o

que isso quer dizer, a nível de ciência. Por isso, a crítica onto-epistemológica de Saffioti presente no tópico *Psicologia histórico-cultural como ciência feminista?*, baseado no ensaio *Novas perspectivas metodológicas...* é um referencial importantíssimo para construirmos as ferramentas onto-epistemológicas das quais ainda não temos. Concluimos, por hora, que a psicologia histórico-cultural desde sua criação na URSS e sua chegada ao Brasil nos anos 1980 não se propôs a se diferenciar do paradigma machista das diferenças sexuais, que naturalizam os papéis sociais de homens e mulheres. Mesmo que a psicologia histórico-cultural tenha criticado duramente os paradigmas essencialistas, naturalizantes e biologizantes. Por que as relações de gênero, raça e de orientação sexual insistem em ficar de fora da compreensão histórico-cultural? Ainda há muito que se refletir e elaborar, ética e epistemologicamente, para impactar a psicologia histórico-cultural. Para que ela seja, de fato, uma ciência feminista.

Com foco na reflexão acerca do nó das contradições, identificamos muitas fragilidades ao que diz respeito a nossa insuficiente discussão sobre raça/etnia. Enfrentamos esse problema como reflexo da atitude da própria Heleieth Saffioti em seus textos e principais trabalhos sobre a questão que sempre apareceu de forma tangencial, pontual e efêmera comparado ao destaque dado a gênero-classe. O que nos parece estranho dado que Florestan Fernandes, seu orientador na livre-docência – estudou profundamente a questão racial no Brasil. Outra razão, se deve aos limites teóricos da própria pesquisadora. No entanto, não podemos transformar a condição humana de ignorância sobre determinado tema em silenciamento da questão. “Mas o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial (GONZALES, 2011).” Negligenciar a importância do tema é jogar lenha na supremacia branca. A própria Lélia Gonzales<sup>103</sup> justifica:

Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade. (2011, p.13)

Precisamos falar sobre o racismo porque falar dele é compreender a formação social brasileira, isto é, a nossa realidade. Em que pese a não consideração da psicologia histórico-cultural sobre a questão do gênero, uma vez que tivemos feministas tão importantes como

---

<sup>103</sup> Lélia Gonzales foi uma intelectual, professora e antropóloga brasileira. “Lélia criou o coletivo de mulheres negras Nzinga, participou de encontros e conselhos de mulheres, denunciou o racismo das feministas, combateu o machismo do movimento negro, reuniu empregadas domésticas, militou em partidos políticos, ocupou a tribuna da ONU, participou de encontros científicos nacionais e internacionais, esteve na fundação do Movimento Negro Unificado, do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras... Foi incansável.” (Gonçalves, 2019, p. 196)

Alexandra Kollontai, Clara Zetkin e Krupskaja – contemporâneas dos autores da troika –, a questão racial e étnica na Rússia é completamente diferente da questão brasileira. O Brasil é o país que tem a maior população negra fora da África. O Brasil é um país “amefricano” e o seu idioma é o “pretuguês” (GONZALES, 2011; GONÇALVES, 2019). Por essa razão é que Lélia Gonzales<sup>104</sup> coloca a mulher negra como o foco de concentração das desigualdades sociais e propõe como trabalho coletivo a construção de um feminismo *Afro-latino-americano* (GONZALES, 2011).

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura. (p. 15)

A ideologia racista é fator essencial para compreendermos as práticas sociais e a posição ocupada por trabalhadores(as) negros(as) no Brasil. Lélia Gonzales com sua irreverência “(...) não aceitou reduzir a questão racial e de gênero a uma simples relação econômica” (GONÇALVES<sup>105</sup>, 2019, p. 193) embora não a desconsiderasse. Todavia, Lélia demonstrava como divisão racial e sexual do trabalho tinham decisiva importância na hora de admitir uma mulher negra, que, “não seria admitida nos postos de trabalho onde era exigida a “boa aparência”” (Id., p. 195). A psicologia histórico-cultural ainda precisa de muitas contribuições acerca da questão racial: pesquisas, eventos, disciplinas, formações, discussões prescritas no circuito acadêmico também as não prescritas: envolvimento com os coletivos das cidades, por exemplo.

A última razão se relaciona, evidentemente, com o racismo institucionalizado na Ciência, que, assim como exclui mulheres, algumas delas passam nesta peneira sendo brancas, exclui ainda mais, isto é, se impõem mais obstáculos as mulheres negras. Quer dizer, a academia se associou muito mais ao feminismo branco do que ao feminismo negro. Precisamos colocar em debate autoras que tragam o feminismo negro como Lélia Gonzales, Angela Davis, Sueli Carneiro, Audre Lorde, Patricia Collins, Renata Gonçalves e Bell Hooks. Observamos que esta é uma tarefa grande, extrapola o indivíduo singular. Esse é um trabalho do coletivo que está na atuação psicológica e na produção de pesquisas. Trazer as contribuições de uma autora

<sup>104</sup> Entrevista com Lélia Gonzales disponível em: <https://tinyurl.com/rrdggfjp>

<sup>105</sup> Resenha que integra a revista *Plural* v. 26.1: disponível em: <https://tinyurl.com/qn5c5ep>

brasileira, que tinha o porte de uma grande intelectual do pensamento social brasileiro – embora não reconhecida como tal –, que se associa ao feminismo marxista, e se propõe lidar com as contradições das categorias sociais simultaneamente, foi um primeiro passo. Uma iniciativa dentre muitas que poderiam ser feitas. As buscas não devem cessar.

Por que abrimos a discussão pela *relevância histórica do marxismo*? Em primeiro lugar, pela necessidade política em se fazer uma defesa epistemológica e de reconhecimento de nossa história, especialmente de seu significado no último século. Ciência e memória mobilizaram este tópico. O anticomunismo e antimarxismo mais uma vez ganham força no atual período histórico, descrito pelo avanço da extrema direita e o fascismo. Na ciência, isso se reflete na censura, perseguição e deslegitimação de todas as teorias revolucionárias, como o marxismo. A hegemonia política e econômica garante ao capitalismo hegemonia na produção do conhecimento, fortalecendo todas as teorias, epistemologias e práticas contrarrevolucionárias e reformistas. O socialismo real saiu derrotado da principal batalha travada durante o século 20, que era a disputa por hegemonia mundial, entre uma potência capitalista e outra socialista – EUA e URSS. Como prêmio da vitória, o capitalismo possui a vantagem de contar a história dessa batalha. Quem fez o balanço histórico das experiências socialistas que tivemos, os marxistas ou os liberais? Aceitaremos os balanços históricos feitos por liberais e conservadores sobre a nossa história, por mais defeitos que ela tenha, com os evidentes riscos de criações de narrativas, de mitos, de distorções, de descontextualizações, de ideologias?

No auge da *cultura do cancelamento*<sup>106</sup>, não há espaços para a crítica e autocrítica sérias, mas para o negacionismo, o apagamento, o boicote, as demonizações. Nesses termos caímos no princípio da não-contradição, princípio de identidade da lógica formal. O não reconhecimento é o que Losurdo (2004) chama de *autofobia*. “Essa é a *autofobia*. A negação da história e identidade em um processo de fuga da história. Isto é, a negação completa de nossa história.” Por isso, trazer o marxismo à tona, como mecanismo capaz de explicitar contradições fundamentais de nosso tempo, é um trabalho pela nossa memória e pela autonomia na capacidade de balanço crítico e histórico (MONOEL, 2019<sup>107</sup>).

O marxismo está na base de produção desta dissertação. Dele vem a crítica a sociedade de classes capitalista, as primeiras formulações sobre a crítica ao determinismo biológico, nele está o método materialista histórico-dialético de análise do desenvolvimento psíquico da criança e a ética de emancipação do ser humano. Assumir isso não é afirmar que o marxismo é

---

<sup>106</sup> Termo em voga nas redes sociais, diz respeito a atitude de boicote a artistas, celebridades e *influencers* no meio digital a partir da discordância dos usuários.

<sup>107</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/yedc7k92>



uma teoria-prática perfeitas. Assim como o feminismo branco precisa ser criticado pelo feminismo negro, o marxismo precisa das ricas contribuições de ambos, além da questão da homossexualidade, comumente vista pelos marxistas vulgares como reflexo da decadência burguesa, como uma patologia consequente do modo de vida burguês. Porém, a crítica com autocrítica necessária não coloca o marxismo em xeque do ângulo da ciência, como ensinou e defendeu Saffioti. Estamos plenamente de acordo com ela.

Por isso em *da relevância histórica do feminismo*, sobretudo do feminismo marxista, tratou da grandeza desse movimento político, provavelmente o maior do século 20, sob a perspectiva dos mais diversos avanços na condição da mulher; principalmente quando o feminismo esteve aliado ao progressismo e especialmente a posição socialista: formulação de leis, discussão ampla sobre os papéis sociais e sexuais, educação e socialização das crianças a respeito do crucial papel das instituições – da Escola, da Família e do Estado sobre a posição social subordinada ocupada pelas mulheres ao redor do globo. Isso significa, em termos objetivos, que a posição capitalista, liberal-neoliberal, conservadora e fascista historicamente nunca estiveram preocupadas verdadeiramente com a superação da exploração-dominação que sofrem as mulheres negras, brancas, lésbicas, faveladas e indígenas. A nossa advertência a esta questão está no grande problema da aliança dos movimentos políticos anti-opressão – chamados movimentos identitários – ao liberalismo. Movimentos identitários liberais possuem inúmeras restrições a luta pela emancipação real dos grupos oprimidos e explorados. O caminho, portanto, se mostra mais promissor quando a crítica necessária a tradição marxista ortodoxa é feita com seriedade e dessa forma o feminismo pode ser alinhado ao marxismo, sem significar que esta seja uma relação sem conflitos e disputas internas. Também não significa a setorização do feminismo dentro do marxismo. Este é um grande desafio, porém, tão grande é o entusiasmo por essas aproximações.

A representação de Heleieth Saffioti nesse contexto remete ao pioneirismo e coragem que teve nos anos 1960. Por ter enfrentado os anos de chumbo da ditadura militar, por ter possibilitado a abertura de caminhos às novas gerações de mulheres e por colocar na pauta da intelectualidade brasileira o verdadeiro problema das mulheres: a dominação-exploração, díade que combina diversos mecanismos que produzem e reproduzem o lugar das mulheres no patriarcado na contemporaneidade nos marcos capitalistas. O que fizemos com o legado desta autora? Passados 50 anos da publicação da *Mulher na sociedade de classes* em 2019 e 10 anos

de seu aniversário de morte em dezembro de 2020, existem esforços da nova e velha geração<sup>108</sup> para a devida legitimação de sua obra porque veem em Heleieth a atualidade de sua teoria no quadro geral do pensamento social brasileiro.

De acordo com Betânia Ávila (2019, online) Saffioti ao realizar a crítica a teoria crítica desnaturalizou e desuniversalizou a condição da mulher. Nadya Guimarães (Id., ibid.) comenta que os enquadramentos teóricos dados a Saffioti são polêmicos, na seguinte questão: dependendo do movimento teórico-político e do lugar do mundo que interpretam a obra de Saffioti a consideram uma marxista ortodoxa, principalmente quando falamos dos coletivos feministas. De outro lado, pelo fato de Heleieth dialogar com Marx, Weber, Foucault, Mith, Friedman e Beauvoir, é vista como uma autora eclética demais pelos marxistas ortodoxos. Precisamos superar essas dicotomias. Apesar de *A mulher na sociedade de classes* ter sido vista como uma obra feminista independente e livre de auto intitulações, acreditamos ser absolutamente importante reconhecer a autora como parte da tradição feminista-marxista. Isso dá forças para o marxismo acolher a crítica feminista e dá forças para o feminismo não se fragmentar da luta de classes. Este foi um dos objetivos específicos desta pesquisa e se alinha ao posicionamento adotado por Camacam (2020) nesta consideração.

Roteirizamos um trabalho de fôlego desde a abertura da sessão 2, que visou contextualizar uma psicologia – não tão conhecida fora de seus circuitos e, certamente, nem mesmo dentro dos seus circuitos – da maneira como é conhecida a psicanálise de Freud e o behaviorismo de Skinner. Para a apresentação da psicologia histórico-cultural mergulhamos fundo. Recuamos ao contexto histórico de seu surgimento que coincide com a eclosão da revolução socialista soviética. Não abafamos as polêmicas. Referenciamos os principais autores: Vigotski, Leontiev e Luria. Dimensionamos, numa espécie de balanço, a importância da revolução metodológica dentro da psicologia trazida por esses autores liderados por Vigotski a partir do materialismo histórico-dialético. Método que é instrumento analítico-formativo dos psicólogos histórico-culturais no qual recusa falsas dicotomias, pensa o singular-universal a partir da estrutura totalizante da vida em sociedade. Parte da realidade concreta em que está e a

---

<sup>108</sup> Em novembro de 2019 foram realizados dois seminários em comemoração aos 50 anos de publicação do referenciado livro de Saffioti *A mulher na sociedade de classes – mito e realidade*, ocorridos na FFLCH-USP e na Fclar-UNESP. Os eventos contaram com diversas estudiosas, pesquisadoras e ativistas da luta feminista. Pessoas com as quais tiveram relação próxima com Heleieth Saffioti. Dentre elas, estavam presentes: Amelinha Teles, Betânia Ávila, Cecília Sandenberg, Helena Hirata, Nadya Guimarães, Renata Gonçalves, Daniele Motta, Letícia Ribeiro, Samantha Camacam, Viviane Moda. As mesas ocorridas na USP-SP estão disponíveis em: <https://tinyurl.com/yft5mj3g> e <https://tinyurl.com/ygso3csu>

ela submete sua práxis e seu compromisso com a transformação concomitante do indivíduo e da sociedade.

Talvez, o materialismo histórico-dialético ainda não tenha impactado o quanto poderia impactar o pensamento psicológico. Em vista disso, intentamos evidenciar a importância de seu legado e sua atualidade no contexto brasileiro, onde grande parte das pesquisas em psicologia histórico-cultural se relacionam com as pesquisas em educação. Este recuo serviu para situarmos a teoria da periodização no sistema teórico histórico-cultural e a relevância de Elkonin para o estudo da infância e das atividades lúdicas protagonizadas pelas crianças, ressaltando o inestimado valor da brincadeira de papéis para o desenvolvimento psicológico dos pequenos.

O estudo da periodização do desenvolvimento psíquico tem como base fundamental a tríade categorial formulada por Leontiev atividade-personalidade-consciência. Significa que a constituição de um indivíduo em um período, em termos de motivações, necessidades, capacidades psicológicas, situação social de desenvolvimento, inclinações cognitivas e afetivas é uma num período e posteriormente aos saltos qualitativos que atravessam as crises, é outra. Os períodos e épocas compreendem as diferenças da transformação do sujeito e suas especiais razões, que só podem ser averiguadas fidedignamente na história individual de cada criança. No entanto, não intentamos realizar um estudo de caso (embora fosse instigante e pudesse gerar resultados relevantes de pesquisa), mas um estudo geral, portanto, abstrativo-analítico e teórico, sobre o desenvolvimento infantil baseado em Elkonin. O levantamento bibliográfico foi pensado segundo o critério das temáticas de gênero, quer dizer, textos que pudessem se articular com a discussão de gênero na infância na sociedade patriarcal, ainda que fosse um encontro preliminar. O problema é que há uma severa deficiência acerca dessa questão nos textos clássicos dos autores, pelo menos nas obras que tivemos acesso.

O objeto ia indicando o caminho de pesquisa. Vygotski (2000b, p. 47, tradução nossa) diz que “qualquer abordagem fundamentalmente nova para problemas científicos leva inevitavelmente a novos métodos e técnicas de pesquisa”. Não fundamos um novo método de pesquisa, mas certamente, as particularidades do objeto, considerada a inexistência dessa discussão na psicologia histórico-cultural, nos levaram a pensar nas técnicas mais apropriadas para se conhecer o desconhecido (SAVIANI, 2012).

No projeto de iniciação científica durante a graduação (que se tornou o projeto de mestrado anos mais tarde) tínhamos a intenção de ir à campo, ou seja, realizar pesquisa experimental em uma unidade escolar. O projeto, na época enviado à FAPESP foi negado, com algumas críticas duras, outras estimulantes. Os pareceristas sociólogos, comentavam achar

estranho, mesmo com a insegurança de não conhecerem Vigotski e sua tradição, da utilização do método empírico-experimental nesse contexto. Apesar de elogiarem a originalidade do tema, que já apresentava o objetivo de traçar uma relação entre a psicologia histórico-cultural e o feminismo (que naquela ocasião ainda não se revelava por meio de uma autora ou vertente). Em 2014, embora já soubéssemos, os atenciosos pareceristas da FAPESP nos diziam que esta relação ainda não tinha sido desenvolvida por quaisquer teóricos dos campos. Este dado nos trazia estímulo, responsabilidade, mas inúmeras dúvidas e inseguranças.

O que deveria vir primeiro? Quais técnicas de pesquisa adotar? Não se mostraria mais adequado um estudo de campo ao invés de uma pesquisa teórica? Se fosse uma pesquisa de campo sem os estudos de gênero e patriarcado – que no início dessa pesquisa eram confessadamente incipientes – como absorveríamos os dados de pesquisa coletados nas escolas? As sistematizações de estudos sobre os feminismos, a história de luta das mulheres, o contato com autoras antes desconhecidas foi fundamental para tecer essas considerações e, principalmente, formar uma nova visão sobre a realidade. Como poderíamos nos orientar na realidade com as crianças e professores sem a reflexão elementar das categorias do feminismo marxista aliadas as categorias da psicologia histórico-cultural?

Por essa razão, avaliamos durante a elaboração de pré-projetos e projetos que era o momento de uma viagem teórica. De uma sistematização teórica. De tecer os primeiros questionamentos. De identificar quais são os problemas. Dos pré-projetos até a apresentação final desta dissertação tivemos diversas modificações, surpresas e novos caminhos inesperados. Compreendemos que está é a lógica de toda pesquisa – pesquisar o que já é sabido faz do processo de pesquisar dispensável. Acerca disso Célia Regina da Silva (2012) reflete sobre a relativa distância entre intenção e execução.

Segundo Vázquez (1977), as discrepâncias entre o que se queria fazer inicialmente e o que efetivamente se faz devem-se ao fato de que o trânsito entre intenção e resultado não é linear, pois o objeto da ação humana oferece resistência para se transformar e essa resistência vai conduzindo os atos que o sujeito necessita realizar para alcançar ou se aproximar tanto quanto possível do resultado inicialmente idealizado. (SILVA, 2012, p. 48)

Como a própria autora disse nada se encontra “determinado rigorosamente no ponto de partida”. E completa que “não se trata de afirmar que seria desnecessário tornar as intenções conscientes antes da ação, pois, é justamente a formulação de intenções pautadas na análise crítica e racional (...) que pode subsidiar as ações do sujeito mais eficazes na direção almejada”. (Id., *ibid.*).

Nossa intenção foi a de estimular a produção de pesquisas nessa temática. Percorrer alguns passos adiante nesse terreno ainda desconhecido. Como poderemos, a partir dos

primeiros esforços sedimentar o terreno até virar uma trilha? Demos um passo – talvez ousado?, como quem tateasse um lugar sem iluminação. Este foi um passo anterior a intervenção, mas necessário. O que não tira a importância de uma pesquisa de campo nessa temática. Um dos motivos de ressaltar a importância de Elkonin foi a de nos inspirarmos no seu *design* de pesquisa. De muito valeria a utilização de suas técnicas em novas pesquisas em solo brasileiro. No entanto, o problema era muito maior que a simples escolha entre um estilo de pesquisa teórico ou empírico.

De toda forma, fosse o formato da pesquisa que fosse, queríamos fugir do *praticismo*, que é uma prática sem teoria. Assim como vemos necessário desviar do *teorismo*, uma teoria sem prática. Este teorismo pode ser compreendido pela “(...) defesa abstrata e epistemologizante do conhecimento científico” e tal defesa abstrata encerra o ciclo do “academicismo vigente, que parece se esgotar nas disputas entre teorias na busca por legitimação acadêmica no interior da universidade” (NEVES, 2018, p. 104). Muito acusam a universidade brasileira pelo seu teorismo vazio, e que, em verdade, compreendemos suas motivações e somamos esforços nessas críticas, principalmente pensando a universidade no contexto latino-americano. Qual a função da universidade pública em um país dependente e tão desigual como o Brasil?

O academicismo é profundamente anti-intelectual, colonizante, eurocêntrico. Ainda que esnobe, não faz menos do que simular produção intelectual; é esterilizante e inútil do ponto de vista das maiorias, das necessidades sociais e nacionais num país dependente. Ainda que estimulado pelos centros metropolitanos, o academicismo é intolerável nas universidades, que aqui são considerados como modelo de centros de ensino e pesquisa (“centros de excelência” no jargão ideológico), pois nos países centrais estão a serviço do interesse nacional e da expansão imperialista. Nos países dependentes, ao contrário, funcionam como mera simulação intelectual, ou seja, como academicismo nocivo que merece denúncia e combate. (OURIQUES, 2017, p. 15)

O teorismo assume forma, no Brasil, de um academicismo rasteiro, pernicioso e como diz Nildo que precisa de denúncia e combate. Não podemos confundir, no entanto, produção intelectual e teórica com produção academicista. A produção intelectual brasileira não tem que vestir o *figurino francês* e europeu enquanto prática acadêmica, mas vestir sua própria roupagem tropical anticolonial. Nos orientamos no pressuposto marxiano de que uma práxis qualificada sem teoria é algo absolutamente ilusório. Se a teoria fosse algo dispensável, o que motivaria Lênin a escrever *O Estado e a revolução*<sup>109</sup> como instrumento teórico-analítico da

---

<sup>109</sup> É importante pontual que *O Estado e a revolução* foi escrito às vésperas da revolução bolchevique de 1917. Lênin escreveu princípios importante sobre sua teoria do Estado revolucionário proletário baseado na teoria social de Marx e Engels. As análises contidas no livro se motivam pela formulação acerca da revolução fracassada de 1905 e servem como um referencial para uma melhor organização da classe em novas tentativas políticas. No entanto, Lênin não consegue concluir o livro, pois, em Outubro de 1917 eclodiu a revolução russa. Nas últimas linhas do livro ele diz “Só podemos nos alegrar com tal “impedimento”. (...) é mais agradável, é mais útil viver a ‘experiência da revolução’ que escrever sobre ela” (LÊNIN, 2017, p. 149)

prática revolucionária? Todavia, contextualizamos a atualidade de profunda desconexão entre classe trabalhadora e produção intelectual dentro da universidade pública. E apontamos como um dos culpados a vestimenta de um figurino que não diz respeito a nossa realidade. O conhecimento fica restrito a roupagem acadêmica, ou melhor, academicista. Na prática empírica é notável que a universidade pública ainda não é o lugar efetivo da classe trabalhadora complexa em raça e gênero e, dessa forma, o conhecimento aqui produzido não é pensado para essa classe. Esta é uma grande preocupação, qual seja, a da universidade pública atuar junto a população, para que a universidade brasileira não se dê ao luxo de se fechar numa "torre de marfim". (LANE, 1996)

Mas a verdade é que universidade brasileira tem dado as costas às reais necessidades da população. No entanto, só a realização de pesquisa de campo, empírica, de caráter intervencionista também não resolveria a questão. É preciso pensar como e para que se faz pesquisa no Brasil. Como tudo em sociedades competitivas, as pesquisas realizadas em campo têm um caráter, em geral, extremamente utilitarista. Os pesquisadores vão até o local, usufruem dos sujeitos de pesquisa, um distanciamento um tanto quanto positivista, extraem os dados que precisam e vão embora. Não constroem absolutamente nada com as pessoas que ali estão (uma formação, uma justificativa, um benefício pontual que seja). Uma pesquisa de campo nesses moldes também se mostra reprovável. De que adiantaria realizar pesquisa de campo neste formato?

Dando continuidade ao nosso passeio aéreo pela dissertação, na sessão 3, discutimos as elaborações elkonianas acerca da infância pré-escolar. Foi nosso objetivo abordar a tríade categorial da psicologia histórico-cultural – *atividade, consciência e personalidade* – na idade pré-escolar. A tônica da discussão foi a de como a consciência infantil torna-se capaz de apreender as relações sociais; de como se altera a relação da criança com o mundo e consigo mesma a partir das neoformações dessa idade; e, por fim, de como a questão de gênero se faz necessariamente presente nessa idade. A ideologia de gênero dominante, que não é aquela que acreditam os conservadores (no Brasil ela é conhecida como “ditadura gayzista e feminista”), dispõe de uma rica gama de tecnologias de gênero desde a infância: propagandas, filmes, desenhos, livros, brinquedos, roupas, acessórios, atividades, personagens etc.

Quem é a criança pré-escolar a partir da realidade material na qual vive? De onde vem a necessidade de brincar e qual o valor e qualidade desta brincadeira para as crianças? São todas as crianças que brincam invariavelmente partir de determinada idade? Qual a razão histórica do surgimento das atividades lúdicas na sociedade? O pressuposto histórico-cultural de origem da brincadeira e outras formas lúdicas foi a complexificação do trabalho no modo de produção

capitalista que separou não só a vida adulta da infância, mas o trabalho dos processos educativos. Problematizamos as realidades sociais cuja diferenciação entre atividade adulta e infantil não existe, e, segundo as hipóteses de Elkonin a probabilidade de haver espaço para a brincadeira de papéis como atividade-guia de crianças que vivem nesses contextos é menor. Parece-nos que a clara distinção entre vida social de adulto e vida social de criança é uma preocupação (parcial) dos grandes centros capitalistas reservando uma infância de sonhos e oportunidades apenas para os filhos das elites, camadas médias e altas da sociedade. Salvo exceção a realidade socialista, que olhou para a infância com um interesse humanizador.

Conclui-se que a preocupação com a infância obedece às hierarquias sociais descritas em classe-raça-gênero. Essa determinação histórica e sociológica do nó sobre a infância se evidencia de forma mais imediata para nós após as contribuições de Heleieth. Contudo, ainda nos perguntamos: no âmbito do processo de personalização da criança, sua individuação e subjetivação da realidade social, em quais das categorias psicológicas é possível observar com mais evidência o fenômeno de gênero na infância pré-escolar? Na psicologia histórico-cultural, como já dissemos, trabalha-se com a noção de tríade categorial, dessa forma, cairíamos numa análise fragmentada e incompleta se selecionássemos uma das categorias ignorando as outras, porque na realidade do fenômeno elas não se ausentam.

Destacamos o desenvolvimento da consciência na tradição marxista e histórico-cultural como chave de compreensão da internalização dos sistemas ideológicos, de valores, de sentidos e de significados sociais. Nesta perspectiva, a consciência é tomada como uma estrutura *sensorial-simbólica-afetiva*, isto é, engaja com as emoções, os significados e os sentidos. Na consciência social para individual reside a chave analítica para se compreender a formação das crianças, como processo de continuidade histórica da humanidade. No entanto, ao longo do estudo, fomos percebendo a necessidade de trazer outras mediações teóricas para se compreender o comportamento infantil em função do gênero, entendendo que a categoria consciência é muito ampla e que não está devidamente formada na infância pré-escolar. Elkonin é o responsável por iluminar o caminho à medida que via na brincadeira infantil uma maneira de compreendermos quais os significados que as crianças estão observando e aprendendo das relações sociais que estão inseridas.

Mesmo assim parecia carecer uma compreensão fundamental de algum elemento analítico que fizesse relacionar a assunção dos papéis sociais na brincadeira do pré-escolar com a formação da própria personalidade e consciência da criança. A chave dessa relação, não suficientemente trabalhada nessa dissertação, está na discussão sobre os valores sociais. Nos valores sociais parecem nítidos os critérios utilizados pelas crianças para *selecionar* um papel

em detrimento de outro e de trazer um conteúdo e não outro. Expressam-se nessas escolhas uma motivação profundamente emotiva e ainda carente de juízos intelectivos, mas, autênticas da criança. A capacidade valorativa formada com a criança desde a infância pré-escolar é importante não apenas para a análise de seleção e execução de papéis na brincadeira, mas envolve a totalidade de escolhas que a criança é capaz de fazer a partir de motivos próprios mediados por valores sociais em disputa em nossa sociedade capitalista-patriarcal: tensionados por sistemas-morais conservadores e revolucionários, em síntese. A brincadeira de papéis por sua estreita relação com o desenvolvimento psíquico, (atividade constituidora de neoformações psíquicas) é material analítico das funções psíquicas e dos sistemas de significados e sentidos da criança sobre o mundo – sua consciência. Nos parece que esta tese última foi elucidada exaustivamente nesta dissertação.

A necessária distinção entre ator e sujeito, ou seja, entre papéis sociais e personalidade foi imprescindível para não reduzirmos as crianças pré-escolares ao papel que desempenham na brincadeira. Percebemos que esta consideração não é apenas um preciosismo acadêmico ou teórico, mas uma precisão conceitual que encaminha uma compreensão da criança concreta. A assunção de papéis sociais é um mecanismo de apropriação das normas e regras de conduta implícitas no papel, mas não uma forma assimilar passivamente essas normas morais na consciência da criança. À medida que recebem mediações dos adultos auxiliando na formação das faculdades reflexivas e críticas terão melhores condições de avaliação ética-moral de determinado papel social, para consentirem com eles ou para refutá-los. Disso depende a construção da consciência para a humanização e emancipação dos indivíduos, trabalho com o qual a psicologia histórico-cultural se identifica.

Por fim, da relação entre Saffioti e Elkonin combinamos os aportes teóricos possíveis dos autores, num encontro que já não parece tão distante e audacioso, embora ainda necessite de outras reflexões e análises. De Elkonin, a forte expressão socialista do trabalho pela humanização das crianças de forma drasticamente nova na sociedade. Por parte de Saffioti, o amparo para pensarmos objetivamente a nossa criança brasileira: concebida em classe, em raça e em gênero. Quando o feminismo e o marxismo se aliaram observamos os avanços mais significativos para a humanidade. O encontro entre Elkonin e Saffioti, remetendo a essas tradições políticas, nos inspiram a trabalhar por uma práxis efetiva, comprometida com a transformação do velho mundo, no entanto, sem fechar os olhos para nenhum tipo de opressão. Que essa iniciativa possa inspirar novos encontros teóricos. Extraímos dessa aproximação a preocupação com a formação humana, em especial com a formação da nova geração pela construção de uma nova ética de relações.



Intentamos refletir se a emancipação humana e a construção de outra ética são possíveis no bojo desse sistema social. Isto é, uma ética rompida com o sistema, mas que dele nasce. Essa é a contradição fundamental da ética na educação das crianças pequenas. Como forjar a nova ética dentro da escola da vida capitalista-patriarcal que ensina as crianças a se ajustarem ao sistema na enfática aceitação desse mundo como ele é? A educação dominante ensina as crianças a viverem de acordo com valores que não se questiona profundamente *o que estamos fazendo uns com os outros?* Nesse sentido, tanto o marxismo quanto o feminismo são urgências neste mundo de exploração e dominação de uns pelos outros. Principalmente na atual conjuntura político-social na qual conservadorismo, misoginia, racismo, homofobia, patriarcalismo, anticomunismo, antifeminismo e xenofobia se intensificam na mesma proporção da crise do capital. Todos operam dinamicamente fazendo a roda-viva do capital girar. Na prolongada crise do sistema capitalista, aquilo que de melhor o sistema atual pode nos oferecer não é uma solução, afinal não é possível solucionar uma crise a ele inerente (ARRUZA et al., 2019). A nova sociedade feminista marxista é aquela que deve superar os capítulos bárbaros deste início de século XXI, no qual cenas reprisadas sobrepõe o presente: o trabalho infantil, o trabalho escravo, a precarização da escola, a superexploração da classe trabalhadora, a violência contra as mulheres, o racismo, a lgbtfobia. Esta nova ética, que ainda precisa ser construída, nos conduz ao enfrentamento político real que tem como tarefa principal a superação desse velho sistema que sistematicamente se opõe a substantiva conquista da liberdade. Que, é válido lembrar, não é liberdade real quando vivenciada apenas individualmente.

## Referências

- ALVES, C.; ELEUTÉRIO, R. Cortes em programas sociais devolvem mulheres à miséria e à violência doméstica, dizem especialistas. **Agência Pública**, São Paulo, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/r4s7v94>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- ASBAHR, F S F. "**Por que aprender isso, professora?**": Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/sbmtn5o>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- A FORMAÇÃO de valores no processo educativo do sujeito concreto. Intérprete: MESQUITA, A. M.; SILVA, C.R. Gravação de Canal psicologia concreta. São Carlos: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ugw8qm8>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo, Editora Boitempo, 2019.
- BBC, Brasil. Brinquedos ‘de meninos’ e ‘de meninas’: experimento testa como adultos reforçam rótulos. **BBC NEWS Brasil**, São Paulo, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/ydjdaa84>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BEATÓN, G. A. Los aportes del enfoque histórico cultural y la educación cubana. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, ano 2015, v. 2, n. 2, p. 23-38, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/raq498q>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v. 1 São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.
- BAMBIRRA, V. O Capitalismo dependente latino-americano. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2013.
- BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. Orientador: Juliana Campregher Pasqualini. 2019. Dissertação mestrado (Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2019.
- BIROLI, F. O feminismo da reprodução social. Gravação de TV Boitempo, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7e8tuqb>. Acesso em: 10. dez. 2019.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**, 2011 a 2017. Secretaria de Vigilância em Saúde, Brasil, v. 49, n. 27, 15 jun. 2018. Boletim Epidemiológico, p. 3-17. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3gw4koz>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- BRINQUEDOS: Barbie Skipper Escola de Bebês GFL38 - Mattel. In: AMERICANAS, Lojas. **Brinquedos: Barbie**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yj9g5gcw>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BRUM, E. Bolsonaro e a autoverdade: Como a valorização do ato de dizer, mais do que o conteúdo do que se diz, vai impactar a eleição no Brasil. **El país**, [S. l.], ano 2018, p. n.p, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycmffytt>. Acesso em: 9 ago. 2018.

CALDAS-COUTHARD, C R; LEEUWEN, T V. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, p. 11-33, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/wqmmxog>. Acesso em: 27 out. 2019.

CAMACAM, S. **O feminismo marxista de Heleieth Saffioti**: contribuições à educação escolar. Orientador: Juliana Campregher Pasqualini. 2020. Dissertação mestrado (Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2020.

CAMPOS, E. B. V. C. **Limites da representação na metapsicologia freudiana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

CERICATO, I. PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, ano 2015, n. 56, p. 279-284, 18 jun. 2015.

CISNE, M. **Feminismo, Luta de Classes e Consciência Militante Feminista no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CISNE, M. **Feminismo e marxismo**: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 132, p. 211- 230, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/svml7dk>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. e CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONEXÃO, Política. França proíbe a classificação de brinquedos para “meninos” e “meninas”. **Mundo**, São Paulo, 26 set. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yekuuoup>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LESSA, S. Conversa 16 - Ideologia. Intérprete: Sérgio Lessa. Gravação de Coletivo Veredas. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/t8wrvfw>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CRIOLO. **Boca de lobo**. São Paulo: Oloko Records, 2018.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], ano 2016, v. 46, n. 159, p. 78-102, 3 mar. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/se488sk>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DUARTE, N. Vamos brincar de alienação?: A brincadeira de papéis na sociedade alienada. In: ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev, Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

DULCE, E. Multinacionais ampliam controle da cadeia alimentar por meio do monopólio de dados. São Paulo: Brasil de Fato, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/rftcxsv>. Acesso em: 5 jun. 2019.

DELPHY, C. **Um feminismo materialista é possível**. In: *Close to Home: A Materialist Analysis of Women's Oppression*. Great Britain: The University of Massachusetts Press, 1984. p.154-161.

EIDT, N. M.; MAGALHAES, C.; LAZARETTI, L. M. Os bebês e o cesto de possibilidades: uma relação de descobertas, encantos e aprendizagens. In: VII congresso paulista de educação

infantil – III Simpósio internacional de educação infantil - Educação Infantil e resistência: os lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas, 2015, São Carlos. Educação Infantil e resistência: os lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas, 2015. v. 2. p. 376-388.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

ELKONIN, D. B. O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças: Unidade fundamental da forma evoluída de atividade lúdica. Natureza lúdica. Natureza social do jogo de papéis. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. p. 12-21.

ELKONIN, D. B. Acerca da origem histórica do jogo protagonizado. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009c. p. 39-48.

ELKONIN, D. B. Teoria do jogo. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009d. p. 83-188.

ELKONIN, D. B. Origem no jogo na ontogenia. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009e. p. 207-216.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009f. p. 233-356.

ELKONIN, D. B. O jogo e o desenvolvimento psíquico. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009g. p. 397-417.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Trad. Newton Duarte. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS (Antologia). Moscou: Progreso, Moscou, 1987. p. 104-124.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa** – mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, S. O problema do identitarismo (parte 1) | 038. Intérprete: Sabrina Fernandes. Gravação de Canal Tese Onze. [S. l.]: YouTube, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/rztlgzd>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERNANDES, S. Sobre feminismos e vertentes | 042. Intérprete: Gravação de Canal Tese Onze. [S. l.]: YouTube, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/tef2bmh>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FIRESTONE, S. **A dialética dos sexos**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vols. IV e V. Rio de Janeiro, Imago, 1996. (1ª ed. 1900).

G1. Cresce o nº de mulheres vítimas de homicídio no Brasil: dados de feminicídio são subnotificados. **Monitor da violência**, Brasil. 7 mar. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7hbfwoy>. Acesso em: 5 set. 2018.

GOLDMAN, W. **Mulher, Estado e revolução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

GONÇALVES, R. O feminismo marxista de Heleieth Saffioti. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 27, p. 119-131, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/vhqpzfa>. Acesso em: 26 mar. 2018.

GONÇALVES, R.; BRANCO, C. Entrevista – Heleieth Saffioti por ela mesma: antecedentes de “**A mulher na sociedade de classes**”. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 27, p. 70-81, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/utallvx>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GONÇALVES, Renata. Lélia Gonzalez: uma rosa negra para novas primaveras!. *Plural*, São Paulo, ano 2019, v. 26, n. 1, 12 nov. 2019. *Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia*, p. 193-196. Disponível em: <https://tinyurl.com/qn5c5ep>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GONÇALVES, L. S., BARÃO, C. A., & BARÃO, G. de O. D. (2018). **A U.R.S.S., a educação e a cultura: relatos de viagem de intelectuais brasileiros**. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(1), 123-140. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i1.8645886>

GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino** n.1: Batalha de Ideias, Brasil, p. 12-20, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/smvkcr2>. Acesso em: 8 out. 2019.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: Relatório 2018. Bahia: Grupo Gay da Bahia, 2018. IASI, M. L. Um país fraturado. Blog da Boitempo, São Paulo, 10 set. 2018. Disponível em: <http://archive.fo/Ee4wP>. Acesso em: 10 set. 2018.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça**: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n.1, 2014.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

IASI, M. **Sobre o ofício de construir estrelas e os riscos das verrugas**. [São Paulo, 2008]. Disponível em: <https://tinyurl.com/tllsds2>. Acesso em: 02 jan. 2010.

JC KIDS- brinquedos: meninos/meninas. In: KIDS, JC. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/ygr93p8l>. Acesso em: 22 ago. 2018.

IBGE (Brasil). IBGE. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. **Agência IBGE notícias**, Brasil. 07 mar. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/t272scu>. Acesso em: 05 set. 2018.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 1993.

JOFFILY, O. R. **Women participate on the resitance against dicatorship in Brazil (1964-1985)**. 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

HAHNER, J. E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas 1850-1937**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guararaia Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

KERGOAT, D. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos Estudos Cebrap*, 86: 93-103. 2010.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 15-18, 2000.

LANE, S. T. M. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LAZARETTI, L M. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LÊNIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. In: OBRAS escolhidas. Lisboa/Portugal: Edições Avante, 1977. p. 35-39. Disponível em: <https://tinyurl.com/rxrapxl>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LÊNIN, V I. **O Estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2010a.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2010b.

LEONTIEV, A N. **Atividade e consciência**. [s. l.], 1972. Disponível em: <https://tinyurl.com/rb9jqvr>. 1972. Acesso em: 25 jan. 2019.

LEONTIEV, A N. **Actividade Consciência e Personalidade**. The Marxists Internet Archive. 1978.

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

LEONTIEV, A. N. Nota de apresentação da edição original em russo. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 421-425.

LORDELO, L. R.; TENÓRIO, R. M. A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, ano 2010, v. 14, n. 1, p. 79-86, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/vfete2d>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOSURDO, D. **Fuga da história?** A Revolução Russa e a revolução chinesa vistas de hoje. Editora Revan, Rio de Janeiro, 2004.

LOVATTO, A. **Desvendando O poder do macho:** um encontro com Heleith Saffioti. Lutas Sociais, São Paulo, n. 27, p. 110-118, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/s7jhork>. Acesso em 14 ago. 2017.

LOVATTO, A. Ciência, ideologia e a destruição da razão. Gravação de Canal Resistência. São Paulo: Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/vapymun>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LOVATTO, A. Luta de Classes e Movimentos Identitários. Gravação de Programa Pensamento Crítico. Florianópolis/SC: IELA - UFSC, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/qt8py4h>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LURIA, A. N. **Vigotskii**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª ed. p. 21-37. São Paulo: Ícone, 2001.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, I. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, II. São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F., Textos, vol.1. São Paulo, Edições Sociais, p.118-120, 1982.

MARX, K. **O Capital**, I (Coleção Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8dytygp>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/rupmbyq>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MARX, K. **O Capital**, I: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9m3k66r>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil

dentro de instituições de ensino. Tese de doutorado em educação escolar. Unesp-Araraquara, 2016.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?. **Revista de sociologia e política**, Curitiba, ano 2010, v. 18, ed. 36, p. 67-92, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/qtf6zmq>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. México: Era, 1973.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Accion e ideologia**: psicologia social desde centro américa. 4a. ed. San Salvador/El Salvador: UCA Editores, 1990. v. 1. ISBN 8484050513. Disponível em: <https://tinyurl.com/vt626pb>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Livre-docência (Livre-docência em psicologia da educação) - Departamento de psicologia UNESP Bauru, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-79 Disponível em: <https://tinyurl.com/y7r718my>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MENDES, J. C.; BECKER, S. Entrevista com Heleieth Saffioti. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 143-166, Apr. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7m8qerl>. Acesso em 21 Apr. 2018.

MÉNDEZ, P. N. **Com a palavra, o segundo sexo**: percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960. 2008. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia Ciências (Campus de Marília), 2018.

MESQUITA, A. M.; ASBAHR, F. F. S.; FANTIN, F. C. B. (orgs.) **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/qw7mohm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MENINOS vão ganhar três vezes mais brinquedos científicos do que meninas neste Natal. **Extra**: Notícias, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yenevzpg>. Acesso em: 22 ago. 2018

MONTOYA, A O D. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, ano 2013, v. 38, n. 1, p. 271-292, 6 abr. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/tr19pbk>. Acesso em: 18 maio 2018.

MORAES, M. L. Q. **Marxismo e feminismo**: afinidades e diferenças. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/rug57yo>. Acesso em: 25 jul. 2018.



- MORAES, M. L. Q. **Pós-modernismo, marxismo e feminismo**. Margem Esquerda: ensaios marxistas, São Paulo, Boitempo, n. 2, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx2btrcs>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- MORAES, M. L. Q. O que fazíamos em maio de 1968 no Brasil: Entrevista com Maria Lygia Quartim de Moraes. **Mediações**, Londrina, ano 2008, v. 13, n. 1-2, 20 jan. 2008. Dossiê: 40 anos de Maio de 68, p. 109-120. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9kt5e5b>. Acesso em: 17 out. 2017.
- MOTTA, Daniele Cordeiro. **Desvendando o nó**: a experiência de auto-organização das mulheres catadoras de materiais recicláveis do Estado de São Paulo. 2017. 1 recurso online (197 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://tinyurl.com/thldb2h>. Acesso em: 3 set. 2018.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método** de Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. P. Introdução ao método de Marx. Produção: PPGPS UnB. Intérprete: José Paulo Netto. Brasília: Canal Iva Boschetti, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/rugybdc>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- NEVES, J. C. T. **Valores sociais, educação e resistência**: fundamentos ontológicos e contradições históricas. (187 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.
- OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês**: crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2017.
- PARTICIPAÇÃO POPULAR. Apresentado por Fabricio Rocha. Brasília: TV Câmara, 17 nov. 2010, 13h13. Duração 30 min. Entrevista com Jair Bolsonaro.
- PASQUALINI, J. C. **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. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/vsgdder>.
- PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/up993cm>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- CARVALHO, B P. **A escola de São Paulo de Psicologia Social**: Uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo histórico-dialético. 2014. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/vrymyp3>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- PETRONE, T. Prefácio à edição brasileira. In: ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo, Editora Boitempo, 2019, p. 10-19.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. Tese de

doutorado (Pós-graduação em educação) - Faculdade de educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2dbnfmv>. Acesso em: 14 mar. 2018.

RAGO, M. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 53-66, jul./set. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycrmss9v>. Acesso em: 14 set. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. **Profissionalização feminina**: professoras primárias e operárias. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1969.

SAFFIOTI, H. I. B. **Mulher brasileira**: Opressão e Exploração. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SAFFIOTI, H. I. B. **Feminismos e seus frutos no Brasil**. In: SADER, E. (org.). Movimentos Sociais na Transição Democrática. São Paulo: Cortez Editora, p. 105-157, 1987a.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. Editora Moderna, 1987b.

SAFFIOTI, H. I. B. **Violência de gênero**: lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas Sociais, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo (Coleção Brasil Urgente), 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Ontogênese e filogênese do gênero**. FLACSO – Brasil, p. 1-48, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/wgskvql>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, 1989. p. 55-58.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Passo Fundo, ano 2003, p. 2-19, 29 set. 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx6zxykw>. Acesso em: 16 out. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. B. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**: uma análise psicossocial do processo da consciência de mulheres faveladas participantes de movimntos urbanos de reivindicação social e de um grupo de produção de artesanato. 1987. 2v. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre: Faced; UFRGS, n. 16 (2), p. 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, J. M. **Em busca da Revolução Brasileira**: um estudo crítico sobre a estratégia socialista na obra de Carlos Nelson Coutinho. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/s6m3cng>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, J. M. **Autocrítica ou anticomunismo?** Aportes teóricos para compreender a autofobia na esquerda brasileira. *Revista Opera*, 20 mar. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/rp9o9oo>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

SILVA, C. R. **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. Orientador: Lígia Márcia Martins. 2017. Doutorado (Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2017.

SILVA, M. A. M. Mulheres trabalhadoras rurais: Trajetórias e memórias. **RURIS**, [s. l.], v. 4, n. 2, 10 set. 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/tuxymgk>. Acesso em: 11 set. 2019.

SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética.** Relatório de pós-doutorado (Saúde coletiva, saúde mental) - Faculdade de Medicina - UNESP, Botucatu, 2019.

SOUSA, M C. **Escrita e Fragmentação da Identidade Contemporânea:** A Trilogia de Nova York de Paul Auster. 2009. 2309i p. Dissertação mestrado (Letras) - UFSJ, São João del-Rey, 2009.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo.** Moscou, Editorial Progreso, 1900.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, ano 2006, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/tz4stbv>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TORRES, R. Como a volta da fome fustiga as mulheres. **Outra Saúde**, São Paulo, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ud62dlp>. Acesso em: 11 jun. 2019.

UOL, Notícias. Brinquedo 'sem gênero' abre filão para crianças neste Natal na França. **UOL Notícias**, São Paulo, 24 dez. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ydoykgkf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.

VIGOTSKI, L S. Problemas teóricos e metodológicos da psicologia: A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 43-55.

VIGOTSKI, L S. Problemas teóricos e metodológicos da psicologia: A psique, a consciência o inconsciente. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 102-137.

VIGOTSKI, L S. Problemas teóricos e metodológicos da psicologia: O problema da consciência. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 171-190.

VIGOTSKI, L S. O significado histórico da crise da psicologia - uma investigação metodológica: O significado histórico da crise da psicologia - uma investigação metodológica. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 203-420.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. In: Socialisticheskaja peredelka cheloveka. VARNITSO, USSR. Tradução de marxists internet Archive, 1930. Disponível em: <https://tinyurl.com/sxz7mhz>. Acesso em: 15 out. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Análisis de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000a. P. 97-120.

VYGOTSKI, L. S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000b. p. 97-120.

VYGOTSKI, L. S. **Método de investigación**. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000c. p. 97-120.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In.: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2001, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988b.

VYGOTSKI, L. S. **El problema de la edad**. In: Obras escogidas. p. 251- 272. IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas III: **problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.