

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUANA GOIS CORBELO

VIVÊNCIA E GÊNERO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
primeiras aproximações

Maringá
2019

LUANA GOIS CORBELO

**VIVÊNCIA E GÊNERO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
primeiras aproximações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C789v Corbelo, Luana Gois
Vivência e gênero a partir da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações / Luana Gois Corbelo. -- Maringá, 2019.
139 f. : il.

Orientador (a): Prof.a Dr.a Adriana de Fátima Franco.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Vivência. 3. Gênero. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 150.23

MAS-CRB 9/1094

LUANA GOIS CORBELO

**VIVÊNCIA E GÊNERO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
primeiras aproximações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco

PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski

PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Terezinha Martins dos Santos Souza

DCS/Universidade Federal do Estado do Rio

de Janeiro

Aprovada em: 05 de abril de 2019.

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus Sede da Universidade Estadual de Maringá

*À memória da dona Purcina (1928-2017), latino-
americana, analfabeta e minha avó: formou
substancialmente quem eu sou.*

AGRADECIMENTOS

Durante o mestrado, sinalizei algumas vezes para mim mesma a quem dirigiria esta parte da exposição quando chegasse a hora. Em geral, fiz isso com dadas pessoas em dadas situações que me impulsionavam e, assim, me ajudaram chegar aqui. Este percurso tem passado e presente e envolveu muita gente. Assumindo o risco de não nomear a todos, me referirei a alguns em particular.

À minha mãe Janete de Gois, por *todos* os plantões em meu favor, por me possibilitar períodos de escrita tão assumidos e manejáveis. Foi ótimo ter em você, além de tudo, uma “*roommate*” nesta fase.

À minha família, em especial ao meu pai João Corbelo Neto, sem seu apoio provavelmente cursar o mestrado não seria possível, a Talita, pela infância e amor compartilhados, e ao João, pela camaradagem que encontramos um no outro.

A Laura, que alegria ter você na família, o futuro não demora! Que a tua bússola seja a história.

A Adriana, orientadora presente e paciente, sua coerência com a humanidade me inspira desde o início da graduação. Obrigada pela confiança em abraçar este tema juntamente comigo e insistir na calma e foco necessários para conclusão. Obrigada por em todos os momentos da pesquisa ter consideração comigo enquanto unidade afetivo-cognitiva.

Às professoras da banca, Silvana, pelo entusiasmo com os desafios teóricos e por *puxar* meu pensamento para a materialidade desde as contribuições à especialização, e Teca, por aceitar o convite a dialogar sobre meu trabalho e fazê-lo com esmero, que bom ter você na discussão, eu atribuo saltos qualitativos na reflexão deste objeto graças às suas colocações em Qualificação.

Aos companheiros de mestrado Beatriz, Thomas, Matheus e Lucas. Foi muito bom contar com vocês em vários momentos desta tarefa solitária que estamos envolvidos.

A Vanessa, por me emprestar livro, quarto e casa para estudar, sempre com o humor que eu gosto. A Laís, por compartilhar períodos de estudo e folga regados de cuidados teóricos e afetivos.

A Lorena e a Daniela, por seguirmos melhores.

Ao Manoel e a Nielys, por fazerem com que eu me sinta bem-vinda e me divirtirem tanto.

A Thais, por me ensinar que lar pode estar em qualquer vínculo cujas pessoas envolvidas mais do que os mesmos termos, partilhem os mesmos conceitos.

Aos vínculos recentes, por me acompanharem no ano de escrita.

Às amigas “profs” e “psi”, por serem exemplo de compromisso, pesquisa e vida, em especial a Melline, Ana, Mariana e Carol.

Aos trabalhadores brasileiros que sustentam a CAPES, e assim possibilitaram minha dedicação integral à pesquisa.

“O que aconteceria se uma mulher despertasse uma manhã transformada em homem? E se a família não fosse o campo de treinamento onde o menino aprende a mandar e a menina a obedecer? E se houvesse creches? E se o marido participasse da limpeza e da cozinha? E se a inocência se fizesse dignidade? E se a razão e a emoção andassem de braços dados? E se os pregadores e os jornais dissessem a verdade? E se ninguém fosse propriedade de ninguém?”

(Charlotte – Eduardo Galeano).

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica teórico-conceitual versa sobre o tema vivência e gênero segundo os subsídios da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de base Materialista Histórico-Dialética. O objetivo geral do trabalho é entender se a vivência pode contribuir como ferramenta conceitual para a apreensão das particularidades de gênero presentes no desenvolvimento dos sujeitos singulares. Para isso, são desenvolvidas quatro seções organizadas de acordo com os objetivos específicos da investigação. A primeira seção é direcionada à exposição do conceito de gênero, partindo da história da família patriarcal e das bases materiais do sistema sexo/gênero. A segunda seção apresenta a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, considerando-o nos aspectos filo e ontogenéticos. A terceira seção aborda a apropriação teórica atual da temática presente nos artigos selecionados a partir da base de dados Scielo. Por fim, a quarta seção coteja as relações entre vivência e gênero no desenvolvimento psíquico, demarcando o conceito vigotskiano mais elaborado de vivência, expõe-se a dinâmica dialética entre atividade, vivência e constituição da personalidade no contexto da sociedade de classes gendradas, finaliza-se com a proposta de uma síntese conceitual articulando as diversas esferas do presente objeto de estudo. Defende-se a vivência como ferramenta de investigação das implicações culturais do gênero no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, evidenciando que os aspectos afetivo-cognitivos que os constituem também são determinados pelo gênero.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Vivência. Gênero.

ABSTRACT

This is a theoretical-conceptual bibliographical research which deals with the subject of experience and gender according to the contributions of Historical-Cultural Psychology and feminist theory developed on a Historical-Dialectic Materialist basis. The general goal for this study is to understand if the “experience”, as a conceptual tool, can contribute for the apprehension of the particularities of gender presented in the development of the singular subjects. To this end, four sections are developed according to the specific aims of the research. The first section is devoted to bring the concept of gender to light, starting from the history of the patriarchal family and the material bases of the sex / gender system. The second section presents the historical-cultural conception of human development, considering its phylo and ontogenetic aspects. The third section approaches the current theoretical appropriation of the thematic as presented in articles selected from the Scielo database. Lastly, the fourth section contrasts the relations between experience and gender in psychic development, delimiting the more elaborate Vygotskian concept of experience, exposing the dialectical dynamics between activity, experience and constitution of the personality in the context of the society of gendered classes. Thus, we propose a conceptual synthesis articulating the different aspects of the present object of study. In conclusion, it is argued that the experience as a tool of investigation of the cultural implications of gender in the psychic development of individuals, demonstrating that the affective-cognitive aspects that constitute them are also determined by gender.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Experience. Gender.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1 O SISTEMA SEXO/GÊNERO SEGUNDO O FEMINISMO DE BASE MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA	15
1.1 A família patriarcal na história	15
1.2 O gênero como construção social de uma sociedade desigual	25
SEÇÃO 2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	45
2.1 A chave do desenvolvimento humano na filogênese: o trabalho	45
2.2 A chave do desenvolvimento humano na ontogênese: a atividade	50
SEÇÃO 3 OS ESTUDOS ATUAIS SOBRE VIVÊNCIA E GÊNERO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	61
3.1 Procedimentos no mapeamento dos artigos	61
3.2 Análise dos artigos selecionados	65
3.2.1 <i>Contribuições dos artigos que definiram conceito de vivência</i>	80
3.2.2 <i>Contribuições dos artigos que não definiram o conceito de vivência</i>	87
SEÇÃO 4 A VIVÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES CULTURAIS DE GÊNERO NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	99
4.1 A evolução do conceito de vivência na obra de Vigotski	99
4.2 A relação dialética entre atividade – vivência – personalidade	114
4.3 Por uma síntese: avançando nas relações vivência e gênero para a Psicologia Histórico-Cultural	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos como objetivo geral entender se a vivência pode contribuir como ferramenta conceitual para a apreensão das particularidades de gênero presentes no desenvolvimento dos sujeitos singulares. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica teórico-conceitual fundamentada nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural e em estudos feministas ancorados no Materialismo Histórico-Dialético. Pretendemos contribuir para a discussão crítica acerca do fenômeno das desigualdades de gênero, tendo como compreensão que gênero é uma construção sócio-histórica.

O interesse pelo problema de pesquisa teve início entre o final de minha graduação em Psicologia e início da especialização *lato sensu* em Teoria Histórico-Cultural, ambas cursadas na Universidade Estadual de Maringá. Este período foi marcado pelo aprofundamento dos estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e aproximações com estudos sobre gênero a partir de autoras feministas.

Em meados de 2015 e 2016, comecei a me deparar com uma palavra presente nos textos ativistas, principalmente entre as publicações de *blogs* e outras páginas eletrônicas relacionados ao movimento das mulheres e ao movimento negro, que aos poucos era incorporada no vocabulário pessoal de colegas militantes em um sentido muito semelhante aos termos experiência individual, particular ou pessoal. Tratava-se da “vivência”.

Pouco adiante, estudando sobre o Materialismo Histórico-Dialético, conheci algumas críticas oriundas do marxismo sobre os impactos históricos das ações militantes quando circunscritas à individualização, problematizando, no caso das vivências, as decorrências dos apelos à experiência individual pautando estratégias e táticas desses movimentos sociais.

A vivência, para a Psicologia Histórico-Cultural, não corresponde à experiência individual isolada do contexto constituído nas bases materiais de existência. Mas de acordo com Vigotski (2018), vivência é a unidade de análise do psiquismo que evidencia as relações do sujeito com o meio durante seu desenvolvimento, conservando a interação das características da personalidade com os elementos do meio.

Apesar da impressão inicial sobre o uso desse termo em circunstâncias militantes apontar para divergências em relação ao conceito vigotskiano, a alusão à vivência me chamou a atenção, visto a relevância da mesma no desenvolvimento ontogenético segundo a abordagem psicológica aqui adotada.

Para entender o papel que a vivência exerce no desenvolvimento é importante assinalar a concepção acerca deste. Partimos da assertiva de que os seres humanos não nascem com uma

“essência humana” que será “despertada” ou “amadurecida” no desenrolar da ontogênese. Mas a natureza humana é de origem cultural e será desenvolvida à medida que for apropriada por cada pessoa em suas atividades mediante a relação dialética entre singularidade-particularidade-universalidade. Nesta direção, o desenvolvimento humano ocorre a partir de uma totalidade determinada histórica e socialmente, ou seja, por suas particularidades. (Leontiev, 1978; Oliveira, 2005).

Assim, desenvolver a genericidade humana nos indivíduos é tarefa atravessada por características concretas do modo como a sociedade em questão é estruturada, como as determinações de classe social, de gênero e de raça, pois isso determinará as atividades nas quais o sujeito se envolve.

É tarefa do pesquisador/profissional da ciência psicológica elucidar as particularidades que concederão especificidades à singularidade. Dentre as diversas propriedades históricas constituintes do modo de produção capitalista no período de reestruturação produtiva, consideramos o gênero como particularidade mediadora na dinâmica entre o ser singular e o universal.

Isso porque o gênero é uma construção social engendrada historicamente a partir da divisão sexual do trabalho, que partindo do critério sexo separou os seres humanos em esferas contrapostas e inicia desde a constatação do sexo da criança distintas socializações de acordo com o gênero a ela designado no padrão do sistema sexo/gênero. (Izquierdo, 1992, 2013).

A vivência, em sentido vigotskiano, possibilita o estudo das relações entre singularidade-particularidade tomadas pelo ser singular. Em Vigotski (2010), a importância de estudar a relação do sujeito com o meio, a vivência, se dá pelo papel do meio no desenvolvimento infantil:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, *há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento* (p. 693).

O meio é a **fonte** do desenvolvimento. Por isso, reivindicamos a importância de no meio as máximas possibilidades alcançadas pelo gênero humano estarem disponíveis a todos os seres

humanos. E não algumas objetivações para um gênero e outras para o outro como ocorre atualmente.

Quando nos debruçamos sobre as desigualdades de gênero que incidem sobre os sexos, é fundamental a compreensão de como são forjadas na vida singular dos indivíduos a naturalização da opressão às mulheres. Neste sentido, buscamos nos aprofundar no conceito de vivência.

Tais desigualdades se acirram na atualidade e são apresentadas também nas práticas violentas contra as mulheres. Este fato é exposto cotidianamente pela mídia e registrado por pesquisas específicas. Em 2013, o Brasil ocupava a quinta posição internacional em feminicídio, com a taxa de 4,8 homicídios a cada 100 mil mulheres. (Waiselfisz, 2015). Dois anos depois, a Lei 13.104, de 9 de março de 2015, alterou o Código Penal reconhecendo as especificidades do homicídio de mulheres por motivações de gênero e tornando o feminicídio como crime hediondo. (*Lei nº 13.104*, 2015). Em 2017, do total de 2795 feminicídios registrados na região da América Latina e do Caribe, mais de 40% ocorreram em território brasileiro – em números absolutos, 1133 vítimas. (Cepal, 2018). Já em 2018, houve um aumento de 12% no número de casos de feminicídio registrados em relação a 2017. (Velasco, Caesar & Reis, 2019). Além disso, segundo estimativas de subnotificação dos casos de estupro registrados junto ao Sistema Único de Saúde e à Segurança Pública, cerca de 300 mil a meio milhão de estupros ocorrem no país a cada ano. (Ipea & FBSP, 2018). Tais dados são expressões fenomênicas da estrutural divisão sexual do trabalho.

Respalhada na concepção marxiana de que é a vida material que determina a consciência (Marx, 1985), há na Psicologia Histórico-Cultural a premência de voltar-se ao estudo do ser humano concreto, assumindo que a subjetividade não é esfera à parte da realidade objetiva, mas constitui-se na e por esta última. Frente a essa realidade de opressão às mulheres, direcionamos para a investigação da vivência e gênero, pois desde a compreensão de que o psiquismo humano é reflexo subjetivo da realidade objetiva, fomos norteadas pela hipótese de que uma vez desenvolvido em uma sociedade cujas condições objetivas dividem o gênero humano em gêneros carregará consigo implicações subjetivas desta materialidade.

Por considerar a relação entre singularidade-particularidade-universalidade, a teoria empregada é capaz de oferecer subsídios ao entendimento do modo com o qual se estabelecem a opressão das mulheres nas relações sociais. Nessa direção, este trabalho dirige-se a estudiosos e profissionais da área que se baseiam na Teoria Histórico-Cultural e buscam enfrentar o cenário apresentado. A fim de alcançar o objetivo geral proposto, elegemos quatro objetivos específicos divididos por seções na estrutura desta dissertação.

Destinamos a primeira seção à exposição do que é o gênero. Para isso, estudamos a historicidade do patriarcado e o sistema sexo/gênero a partir de suas bases materiais – sexo e divisão sexual do trabalho. Comprendemos que a organização dos seres humanos em gêneros é historicamente determinada nas sociedades de classes, das quais o capitalismo é a forma particular de acirramento das contradições anteriores em prol da valorização do valor, isto é, da acumulação de capital pela extração de mais-valia. Por isso, defendemos que a emancipação das mulheres e a emancipação humana são pautas indissociáveis na transformação social que busca a superação do capital.

Na segunda seção, discorremos sobre o desenvolvimento humano nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Neste intuito, abarcamos as categorias trabalho e atividade, que promovem respectivamente o desenvolvimento humano em termos de filogênese (ou gênero humano) e ontogênese (ou ser singular). Nos apropriando desse conteúdo, obtivemos pistas por meio da dialética singular-particular-universal sobre como os sujeitos são afetados em seu desenvolvimento pelo sistema sexo/gênero e a socialização de gêneros dele oriunda.

Durante a terceira seção, exploramos a apropriação teórica em torno do tema investigado já sistematizada em artigos científicos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. Tivemos a finalidade de apreender potencialidades e limites junto ao objeto advindos da materialidade da produção intelectual analisada. Para tanto, apresentamos os procedimentos utilizados no mapeamento dos artigos selecionados e a análise subsequente dos mesmos. De antemão sinalizamos que não foi encontrado material que abordasse vivência e gênero segundo a abordagem psicológica supracitada.

Na quarta seção, cotejamos as relações entre vivência e gênero que dizem respeito ao desenvolvimento psíquico. Deste modo, apresentamos: o conceito de vivência na obra vigotskiana; também uma exposição sobre a dinâmica dialética entre atividade, vivência e constituição da personalidade relacionando-a com o gênero; e, por fim, a proposta de uma síntese conceitual articulando as diversas esferas do presente objeto de estudo.

É imprescindível destacar que não objetivamos o esgotamento do tema com este trabalho. Ao contrário, trata-se de um estudo inicial que esperamos ampliar o debate e somado a outras pesquisas possa contribuir na elucidação dos impactos subjetivos oriundos da base material que organiza a vida dividindo os seres humanos em classe e gênero.

SEÇÃO 1 O SISTEMA SEXO/GÊNERO SEGUNDO O FEMINISMO DE BASE MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Na trajetória dos estudos feministas, dois conceitos se destacam no esclarecimento da posição das mulheres na sociedade, são eles **patriarcado** e **gênero**. Há divergências frente à multiplicidade de concepções sobre os mesmos, inclusive entre teóricos da tradição marxista¹. Demarcamos, então, que em nossas análises nos respaldaremos nas proposições da socióloga Izquierdo (1988, 1992, 1994, 2013), objetivando cotejar vivência e gênero na sociedade sexista e patriarcal. Conforme exposto na Introdução, a vivência consiste em unidade de análise do psiquismo que evidencia a relação entre a personalidade e o meio e são nas condições objetivas de vida que encontramos o fundamento sobre o qual se estruturam as vivências. (Vigotski, 2018).

Compreendemos as classes gendradas como uma das bases materiais integrantes do período de reestruturação produtiva do capital (padrão também chamado de acumulação flexível). (Souza, 2006). É sobre a vida concreta dos indivíduos que incidem as premissas de ser mulher ou homem nesta sociedade. Desta maneira, as particularidades do sistema sexo/gênero determinam o desenvolvimento dos sujeitos e, por conseguinte, suas vivências.

Na exposição do que é o gênero, é fundamental apreendermos o vínculo da organização em gêneros – que é criação humana, historicamente determinada – com as sociedades de classes. Em vista disso, recorreremos à história da organização familiar, elucidando como as principais mudanças no modo de produção e reprodução da vida alteraram a forma dos seres humanos relacionarem-se com a sexualidade. Para tanto, nos valeremos, principalmente, das contribuições de Engels (2010) ao explicitar a constituição da ordem patriarcal. Em seguida, apresentaremos a conceituação do sistema sexo/gênero na qual amparamos nossa investigação. Reiteramos, desde já, que para o feminismo de base marxista emancipação das mulheres e emancipação humana são pautas indissociáveis na transformação social.

1.1 A família patriarcal na história

As investigações comprometidas com o Materialismo Histórico-Dialético encontram no trabalho, enquanto atividade vital socialmente realizada pelos seres humanos, o fundamento da

¹ Como exemplo, duas autoras feministas de destaque que se baseiam no Materialismo Histórico-Dialético: Saffioti (1987, 2013, 2015) e Izquierdo (1988, 1992, 1994, 2013), cada qual com especificidades teóricas na apreensão da sociedade patriarcal.

humanidade, incluindo filogênese, sociogênese e ontogênese. A determinação social da vida humana consiste, então, sumariamente, em admitir como a raiz última, não a exclusiva, dos processos engendrados em uma sociedade o modo de organização e manutenção das condições vitais à mesma como parte concretamente determinada do gênero humano. (Marx & Engels, 2010).

Segundo Marx (1985):

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (p. 130).

A imposição das necessidades da produção sobre todas as esferas da vida não exige a sexualidade humana. Ou seja, a maneira como a humanidade ao longo da História desempenhou o trabalho afetou e transformou a sexualidade, bem como as ideias a respeito dela. Trabalho e cultura retiraram o sexo do reino puramente biológico e o condicionaram, por exemplo, à forma como tratamos os indivíduos a partir dos gêneros feminino e masculino.

Na relação entre a produção e os demais processos da reprodução social, a base material da existência se transforma/transformando as relações entre os sexos no interior da família, instituição social desenvolvida nas contradições do processo histórico. (Engels, 2010).

Assim, o modelo de família vigente hoje tem motivos sociais para sê-lo. Preparamos este item no intuito de elucidar, com os subsídios de Engels (2010), as principais condições responsáveis pela implementação do patriarcado, pois a partir da história da família, entendemos que o gênero se tornou uma particularidade importante para determinar o grau de genericidade humana a ser apropriada por cada ser singular.

O patriarcado consiste, nas palavras de Souza (2006), fundamentada nas ideias de Hartmann, em:

Um sistema de dominação/opressão, em que os homens (patriarcas) são considerados superiores e as mulheres inferiores ou ‘um conjunto de relações sociais que tem uma base material, em que há, entre os homens, relações hierárquicas e solidárias, que permitem controlar as mulheres. O patriarcado se funda na divisão sexual do trabalho e na submissão do patrimônio – mulher e filhos/as – ao patriarca – o homem . . . (p. 98).

A divisão **sexual** do trabalho distinguiu a partir do critério sexo em qual esfera da organização material da vida os seres humanos passariam a atuar, constituindo assim os gêneros. (Izquierdo, 2013). Atribuindo aos homens as atividades do trabalho produtivo e às

mulheres as atividades do trabalho doméstico, formou-se o antagonismo entre os sexos. (Engels, 2010). Para Marx e Engels, essa é a inauguração da divisão do trabalho:

Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro a seguinte frase: “A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”. Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (Engels, 2010, p. 87).

O motivo da menção à monogamia está relacionado à entrada na história do elemento que modificou todas as relações sociais, inclusive entre os sexos: a propriedade privada dos meios de subsistência. Destarte, arquitetou-se a opressão do sexo feminino pelo masculino. (Engels, 2010).

As origens do patriarcado remontam à Antiguidade (Engels, 2010), há cerca de seis mil anos, ou seja, nem sempre as relações entre os sexos estiveram sob a égide da desigualdade. Constituído historicamente, pode ser superado historicamente. Mas a hierarquia entre os sexos teve manutenção garantida sob o jugo das diversas sociedades de classes desde a Antiguidade até agora.

Baseado nas investigações de L. H. Morgan sobre a pré-história, Engels (2010) evidencia, então, as principais relações entre os sexos – desenvolvidas em função de grandes revoluções nas condições objetivas de produção e reprodução da vida imediata.

De acordo com Engels (2010), Morgan dividira a história filogenética do ser humano nas seguintes épocas: Estado Selvagem, Barbárie e Civilização. Cada qual com suas subdivisões e estabelecidas “de acordo com os progressos obtidos na produção dos meios de existência” (Engels, 2010, p. 37). Engels (2010) assim os resume:

Podemos generalizar a classificação de Morgan da forma seguinte: *Estado Selvagem* [grifo do autor] – período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação; *Barbárie* [grifo do autor] – período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano; *Civilização* [grifo do autor] – período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte (pp. 43-44).

A fase inferior do **estado selvagem** corresponde aos milênios de transição do reino animal para o início do gênero humano. A alimentação basicamente era composta por frutos,

nozes e raízes e o principal avanço é a formação da linguagem articulada. A fase média representa os períodos paleolíticos da Idade da Pedra. Conta com a introdução do uso do fogo e o consumo de peixes, o que libera os agrupamentos da dependência do clima e da localidade, possibilitando as migrações. Desenvolvem-se instrumentos de pedra sem polimento. Então, novos alimentos são integrados, como raízes e tubérculos dos farináceos e, eventualmente, a caça. Adentra-se a fase superior com o fabrico do arco e da flecha, tais instrumentos tornaram regular a caça e a possibilidade de residências fixas. (Engels, 2010).

Com a inserção da cerâmica, tem início a fase inferior da **barbárie**. Até então, o grau de desenvolvimento era geral para todos os povos, mas pela principal característica da barbárie – a criação e domesticação de animais e o cultivo de plantas – o progresso de cada população passou a ocorrer de maneira particular, em especial quando comparamos o Oriente e o Ocidente. A fase média começa com a domesticação de animais, no Oriente, e com a irrigação de hortaliças e uso de tijolo cru e pedra nas construções, no Ocidente. A fundição do minério de ferro introduz a fase superior deste período. O arado de ferro possibilita a agricultura e o aumento exponencial dos meios de existência, conseqüentemente, o aumento da população. (Engels, 2010). Nas palavras do autor:

Essa fase, que, como dissemos, só existiu de maneira independente no hemisfério oriental, supera todas as anteriores juntas, quanto aos progressos da produção. A ela pertencem os gregos da época heróica, as tribos itálicas de pouco antes da fundação de Roma, os germanos de Tácito e os normandos do tempo dos vikings (Engels, 2010, p. 41).

Com a invenção da escrita alfabética e os registros literários inaugura-se a era da **civilização**. A principal herança do período anterior é, segundo Engels (2010):

Constituída dos instrumentos de ferro aperfeiçoado, dos foles de forja, do moinho à mão, da roda de olaria, da preparação do azeite e o vinho, do trabalho de metais elevado à categoria de arte, de carretas e carros de guerra, da construção de barcos com pranchas e vigas, dos princípios de arquitetura como arte, das cidades amuralhadas com torres e ameias, das epopéias homéricas e de toda a mitologia (p. 43).

Ao desenrolar de cada estágio correspondem formas distintas na evolução da organização familiar. Começando por um período de relações sexuais sem entraves, seguido pela família consanguínea, depois a família punaluaana, a família sindiásmica, as comunidades patriarcais e, por fim, a família monogâmica. (Engels, 2010).

Admite-se o momento inicial de relações sexuais totalmente sem normas, anterior ao primeiro estágio da família propriamente dita. Os hominídeos viviam em grupo e entre todos não havia qualquer proibição para o ato sexual, é a era “correspondente à passagem da animalidade à humanidade” (Engels, 2010, p. 53), a fase inferior do estado selvagem.

A produção e reprodução da vida imediata nesta época caracteriza-se pelo início do trabalho, do desenvolvimento das forças produtivas, da formação do ser humano.

Dessa condição primitiva de “promiscuidade”, ainda no estado selvagem, organizou-se a primeira etapa da família, a **consanguínea**. Caracterizada pelos casamentos entre as gerações e a primeira restrição nos vínculos sexuais, a qual se dá entre pais e filhos. (Engels, 2010).

Nela, os grupos conjugais classificam-se por gerações [grifo nosso]: todos os avôs e avós, nos limites da família, são maridos e mulheres entre si; o mesmo sucede com seus filhos, quer dizer, com os pais e mães; os filhos destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns; e seus filhos, isto é, os bisnetos dos primeiros, o quarto círculo. Nessa forma de família, os ascendentes e descendentes, os pais e filhos, são os únicos que, reciprocamente, estão excluídos dos direitos e deveres (poderíamos dizer) do matrimônio [grifo nosso]. Irmãos e irmãs, primos e primas, em primeiro, segundo e restantes graus, são todos, entre si, irmãos e irmãs, e por isso mesmo [grifo do autor] maridos e mulheres uns dos outros. O vínculo de irmão e irmã pressupõe, por si, nesse período, a relação carnal mútua (Engels, 2010, pp. 54-55).

Nota-se como maternidade e paternidade não são noções naturais, mas constituídas socialmente. Na família consanguínea, por exemplo, os filhos são filhos da comunidade. Evidentemente, era de conhecimento a reprodutora de cada filho, isto é, a “mãe” biológica, mas o “papel materno” era exercido por todos do grupo. (Engels, 2010).

O segundo estágio da família foi a **punaluana**, forma clássica dos matrimônios por grupos. Deste período, também da era selvagem, advém a segunda restrição das relações sexuais – entre irmãos – a começar provavelmente pela proibição entre irmãos uterinos e, aos poucos, até entre irmãos colaterais (primos de primeiro a terceiro grau). (Engels, 2010).

É a esta fase que remontam as origens das **gens**, o regime social matriarcal da época primitiva, anterior à criação do Estado (Engels, 2010). Na constituição da gens, evidencia-se com excelência a relação dialética entre a formação das famílias e a formação da sociedade. Nas palavras de Engels (2010):

Até que ponto se fez sentir a ação desse progresso o demonstra a instituição da gens [grifo do autor], nascida diretamente dele e que ultrapassou de muito seus fins iniciais. A gens formou a base da ordem social da maioria, senão da totalidade, dos povos bárbaros do mundo, e dela passamos, na Grécia e em Roma, sem transições, à

civilização. Cada família primitiva teve que se cindir, o mais tardar depois de algumas gerações (p. 56).

Durante as formas grupais de casamento – as primeiras na história da humanidade – a linhagem era materna. Mesmo os filhos sendo comuns a toda a família, a certeza da descendência era exclusivamente por parte da mãe biológica. Complementa Engels (2010):

Em todas as formas de família por grupos, não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe. Ainda que ela chame filhos seus a *todos* [grifo do autor] os da família comum, e tenha deveres maternais para com eles, nem por isso deixa de distinguir seus próprios filhos entre os demais. É claro, portanto, que em toda parte onde existe o matrimônio por grupos a descendência só pode ser estabelecida do lado *materno* [grifo do autor], e, por conseguinte, apenas se reconhece a *linhagem feminina* [grifo do autor] (pp. 59-60).

A economia do comunismo primitivo, engendrado espontaneamente, que durará até a fase média da barbárie, a partir da organização doméstica da gens, conduz a linhagem a um patamar superior. Se antes, na família consanguínea, diferenciava-se por fato a reprodutora de cada indivíduo, agora a linhagem materna passa a ser importante para determinar quem pertence à gens – é o ponto de partida para formar a gens. (Engels, 2010). A este respeito, o autor comenta:

Sendo incerta a paternidade nessa forma de família, é válida apenas a filiação feminina. Como os irmãos não podem casar com as irmãs, e só com mulheres de outra origem, os filhos procriados por essas mulheres ficam fora da gens, por força do direito materno. Assim, não permanecem no grupo senão os descendentes das *filhas* [grifo do autor] de cada geração; os descendentes dos filhos passam às gens de suas respectivas mães (Engels, 2010, p. 110).

A gens constitui mais um salto no desenvolvimento produtivo e, portanto, das relações sociais, transformando as antigas comunidades consanguíneas. Então, os graus de parentescos passam a se dar da seguinte forma:

Os filhos das irmãs de minha mãe são também filhos desta, assim como os filhos dos irmãos de meu pai o são também deste; e todos eles são irmãs e irmãos meus. Mas os filhos dos irmãos de minha mãe são sobrinhos e sobrinhas desta, assim como os filhos das irmãs de meu pai são sobrinhos e sobrinhas deste; e todos são meus primos e primas. Com efeito, enquanto os maridos das irmãs de minha mãe são também maridos desta e, igualmente, as mulheres dos irmãos de meu pai são também mulheres deste — de direito, se nem sempre de fato —, a proibição das relações sexuais entre irmãos e irmãs pela sociedade levou à divisão dos filhos de irmãos e irmãs, até então indistintamente

considerados irmãos e irmãs, em duas classes: uns continuam sendo, como antes, irmãos e irmãs (colaterais); outros — de um lado os filhos dos irmãos, de outro os filhos das irmãs — não *podem* [grifo do autor] continuar mais como irmãos e irmãs, já não podem ter progenitores comuns, nem o pai, nem a mãe, nem os dois juntos; e por isso se torna necessária, pela primeira vez, a categoria dos sobrinhos e sobrinhas, dos primos e primas, categoria que não teria sentido algum no sistema familiar anterior (Engels, 2010, pp. 57-58).

Da economia dos grupos de famílias para a economia doméstica da gens, mantem-se a riqueza **comum** à gens. Com o progressivo desenvolvimento das forças produtivas e a filiação exclusivamente materna, as relações de herança constituíram-se baseadas no “direito” materno. (Engels, 2010).

No interior dos matrimônios por grupos, dos quais a família punaluana é considerada o grau superior, convivem lado a lado as uniões por pares duradouros e a poligamia. Isso porque “à medida, porém, que evoluíam as gens e iam-se fazendo mais numerosas as classes de ‘irmãos’ e ‘irmãs’, entre os quais agora era impossível o casamento, a união conjugal por pares, baseada no costume, foi-se consolidando” (Engels, 2010, p. 65). Dentro da família punaluana é gerada a próxima etapa da família, a **sindiásmica**. (Engels, 2010).

A família **sindiásmica** aparece no limite entre o estado selvagem e a barbárie, no mais das vezes durante a fase superior do primeiro, apenas em certos lugares durante a fase inferior da segunda. É a forma de família característica da barbárie, como o matrimônio por grupos é a do estado selvagem e a monogamia é a da civilização (Engels, 2010, p. 73).

A família **sindiásmica** reduz o matrimônio à menor molécula possível para caracterizá-lo: o casal. Paralelamente aos parceiros sexuais não restritos, há um parceiro principal. Segundo o autor,

Neste estágio, um homem vive com uma mulher, mas de maneira tal que a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um direito dos homens, embora a poligamia seja raramente observada, por causas econômicas; ao mesmo tempo, exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado. O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe (Engels, 2010, pp. 65-66).

Apesar de sua constituição, as relações principais não suprimiram o lar comunista matriarcal da família anterior, não havia necessidades para tal feito. Para Engels (2010),

família comunista significa predomínio da mulher na casa; tal como o reconhecimento exclusivo de uma mãe própria, na impossibilidade de conhecer com certeza o verdadeiro pai; significa alto apreço pelas mulheres, isto é, pelas mães. Uma das ideias mais absurdas que nos transmitiu a filosofia do século 18 é a de que na origem da sociedade a mulher foi escrava do homem. Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não só é livre como, também, muito considerada (pp. 67-68).

Em Engels (2010), não é conclusivo se para o autor a restrição inicial advinda deste período sobre a vida sexual das mulheres é interdito à liberdade feminina. Nós assim a consideramos e diferenciando-nos do autor neste quesito destacamos que as ideias expressas em sua obra são localizadas histórica e socialmente. Sem mais delongas, apesar da divergência citada, as contribuições de Engels (2010) seguem desmontando o argumento ideológico patriarcal de que nos primórdios da humanidade as famílias eram formadas a partir da linhagem paterna. Ao contrário, a preponderância feminina – possível graças à economia doméstica comunista característica à gens – “nos tempos primitivos, esteve difundida por toda parte” (Engels, 2010, p. 68).

Até agora apresentamos os modelos familiares anteriores à civilização. As condições fundantes da civilização são, justamente, os motores para novos progressos na família: o prelúdio da família monogâmica por meio da forma intermediária da família patriarcal, a comunidade familiar patriarcal. Nesta, a posse e o cultivo do solo em comum ganham novo sentido, sendo a transição entre a família sindiásmica e a família monogâmica. (Engels, 2010.)

Na família sindiásmica o grupo já havia ficado reduzido à sua última unidade, à sua molécula biatômica: um homem e uma mulher. . . . se não tivessem entrado em jogo novas forças impulsionadoras de *ordem social* [grifo do autor], não teria havido qualquer razão para que da família sindiásmica surgisse outra forma de família. Mas tais forças impulsionadoras entraram em jogo (Engels, 2010, p. 73).

Foram elas: a domesticação de animais e a criação do gado, as quais abriram “mananciais de riqueza até então desconhecidos, criando relações sociais inteiramente novas” (Engels, 2010, pp. 73-74).

O grau de desenvolvimento das forças produtivas foi tal que a produção necessária à manutenção da vida não correspondia mais apenas à subsistência da gens, inicia-se a produção de excedente. A busca por alimento que até a fase inferior da barbárie era tarefa diária transformou-se em “posses que precisavam apenas de vigilância e dos cuidados mais primitivos para reproduzir-se em proporção cada vez maior e fornecer abundantíssima alimentação de carne e leite” (Engels, 2010, p. 74).

A riqueza excedente, por sua vez, continuou a revolucionar as relações sociais. No início, segundo o próprio funcionamento da gens, a ela pertencia, mas segundo Engels (2010) não demorou muito para desenvolver-se “a propriedade privada dos rebanhos” (p. 74). Sob a conformação da gens, havia propriedade pessoal dos instrumentos de trabalho, não propriedade privada. Mas o advento da propriedade privada modificou substancialmente a relação entre os sexos. Para Engels (2010):

De acordo com a divisão do trabalho na família de então, cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para isso; conseqüentemente, era, por direito, o proprietário dos referidos instrumentos, e, em caso de separação levava-os consigo, da mesma forma que a mulher conservava os seus utensílios domésticos. . . . o homem era igualmente proprietário do novo manancial de alimentação, o gado, e, mais adiante, o novo instrumento de trabalho, o escravo (p. 75).

A “mágica” da propriedade privada se realizara: nas mãos de seu dono encontra-se o poder. E, proporcionalmente ao aumento das riquezas, aumentava também a importância dos homens dentro das gens:

Dessa forma, pois, as riquezas, à medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se dessa vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem de herança estabelecida (Engels, 2010, p. 76).

Por meio do casamento sindiásmico, aparece na história a figura do verdadeiro pai ao lado da verdadeira mãe na gens. Porém, a linhagem materna impossibilitava aos filhos a herança das riquezas do pai, as quais “voltavam” para a gens de ascendência do mesmo. A abolição da linhagem e direito hereditário maternos ocorreu na troca pela filiação masculina e pelo direito hereditário paterno. Este fenômeno somente foi possível por meio da substituição da propriedade comum à gens pela propriedade privada. Tratam-se, pois, de diferentes conseqüências do mesmo acontecimento durante o período da Antiguidade. (Engels, 2010).

O desmoronamento do direito materno foi *a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo* [grifo do autor]. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em *simples instrumento de procriação* [grifo nosso]. Essa degradada condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, *mas de maneira alguma suprimida* [grifo nosso] (Engels, 2010, p. 77-78).

Entretanto, para que a filiação paterna fosse biologicamente verdadeira, mais um evento era necessário: estabelecer a limitação sexual da mulher reprodutora a um único parceiro. Assim, passamos à fase seguinte da família, a **família monogâmica**.

A monogamia nasce no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie e é instaurada em prol da garantia de descendência legítima do patriarca, logo, unicamente sobre a vida sexual das mulheres. (Engels, 2010).

A família monogâmica diferencia-se do matrimônio sindiásmico por uma solidez muito maior dos laços conjugais, que já não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Ao homem, igualmente, se concede o direito à infidelidade conjugal, sancionado ao menos pelo costume . . . , e esse direito se exerce cada vez mais amplamente, à medida que se processa a evolução da sociedade. Quando a mulher, por acaso, recorda as antigas práticas sexuais e intenta renová-las, é castigada mais rigorosamente do que em qualquer outra época anterior (Engels, 2010, p. 83).

Tal é a relação de correspondência entre a origem da família monogâmica e a origem da propriedade privada que em diversos momentos da história a monogamia da mulher é reconfigurada segundo o direito à herança estabelecido. Na sociedade medieval, por exemplo, a herança era direito do primogênito, por isso a mulher deveria ser virgem ao ser tomada em matrimônio, pois esta era a maneira possível à época de garantir a certeza da linhagem paterna no patrimônio.

O patriarca detém, então, não só o direito sobre seus bens, escravos e filhos, mas o direito sobre o sexo de sua(s) parceira(s). (Engels, 2010). De acordo com Engels (2010),

A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, *iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período* [grifo nosso], que dura até nossos dias, *no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo* [grifo nosso], e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a *forma celular da sociedade civilizada* [grifo nosso], na qual já podemos estudar a natureza das contradições e dos antagonismos que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade (p. 87).

Pela análise histórica da família, elucidam-se que seu estágio patriarcal remonta às origens da propriedade privada, do primeiro antagonismo de classes da história através da monogamia, da possibilidade de (e efetiva) exploração dos seres humanos por outro ser humano, o patriarca. Figura histórica que a cada progresso das sociedades de classes pode ter sido reconfigurada, mas não foi abolida. Tamanho o vínculo estrutural entre patriarcado e as sociedades de classes.

A fim de resgatar sinteticamente as principais características sobre a constituição histórica da família abordada até aqui, apresentamos, a seguir, a Figura 1.

Figura 1 – Síntese da constituição da família na História

<u>História do gênero humano</u>	<u>História da família</u>		
<i>Estado Selvagem</i> Apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados e produções artificiais para facilitar essa apropriação	Relações sexuais sem entraves Vida em grupo dos hominídeos e nenhuma restrição para o ato sexual.	Consanguínea Casamento entre as gerações e primeira restrição sexual entre vínculos ascendentes e descendentes	Punaluana Restrição progressiva de relações sexuais entre irmãos. Formação da gens. Pares duradouros ao lado da poligamia.
<i>Barbárie</i> Domesticação de animais e desenvolvimento da agricultura - incrementa-se a produção da natureza por meio do trabalho humano	Sindiásmica Redução do matrimônio à menor molécula possível: um casal. Há um parceiro principal e a poligamia é permitida, mas rara.		
<i>Civilização</i> A humanidade segue aprendendo a elaborar os produtos a partir da natureza - período da indústria propriamente dita e da arte	Comunidades Patriarcais Apropriação privada pela figura do patriarca leva à derrubada da linhagem materna na herança da gens e converte a mulher em simples instrumento de procriação.	Monogâmica Concretiza-se a opressão do sexo feminino, limitando a vida sexual da mulher a um único parceiro a fim de garantir a linhagem paterna nas relações de herança.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Engels (2010).

Diante do conteúdo discutido, reforçamos que as estratégias para a transformação social que almejamos – uma sociedade sem classes, não mais fundamentada na exploração de seres humanos por outros seres humanos – envolvem a superação da sociedade de classes gendradas, alicerçada na divisão sexual do trabalho característica do patriarcado. Exploraremos esta obrigatoriedade por meio da conceituação do sistema sexo/gênero no próximo item.

1.2 O gênero como construção social de uma sociedade desigual

Vimos até agora que de acordo com os grandes progressos no modo de produção e reprodução da vida, a estrutura familiar e as relações entre os sexos também foram transformadas. Engels (2010) posicionou a família e a sexualidade humana como partes integrantes de uma totalidade histórica.

Conforme mencionado no início desta seção, sobre os termos **patriarcado** e, principalmente, **gênero** levantam-se diversas conceituações. Ante essas, há teorias feministas

que advogam pela igualdade de gêneros e outras que advogam pelo fim da sociedade dividida em gêneros, justificando que somente a partir de tal ruptura e superação a relação de igualdade entre os sexos será possível. É imprescindível, então, expormos o conceito de gênero que fundamenta nossas reflexões.

Não admitimos sexo e gênero como sinônimos e a fim de localizarmos as origens da desigualdade entre mulheres e homens, o que é do reino do sexo ou do gênero, nos baseamos nas contribuições de Izquierdo (1988, 1992, 1994, 2013) acerca do sistema sexo/gênero e suas bases materiais.

A distinção entre sexo e gênero tem como objetivo diferenciar conceitualmente as características sexuais, limitações e capacidades que as mesmas implicam, e as características sociais, psíquicas, históricas das pessoas, para aquelas sociedades ou aqueles momentos na história de uma determinada sociedade, em que os padrões de identidade, os modelos, as posições, e os estereótipos do que é/deve ser uma pessoa respondem a uma bimodalidade baseada no sexo ao qual a pessoa pertence. É muito importante levar em conta as origens da diferenciação conceitual entre sexo e gênero, para compreender melhor como suas origens foram capazes de contaminar as teorias construídas a serviço da aspiração política da igualdade entre os seres humanos (Izquierdo, 1994, pp. 36-37 – tradução nossa).

Segundo esta autora, quando utilizamos as categorias mulheres e homens para referirmo-nos a distintos grupos de seres humanos, estamos classificando-os a partir de uma totalidade complexa que envolve três níveis. O **sexo**, caracterizado como **fêmea** e **macho**. O **gênero psicológico e social**, separado em **feminino** e **masculino**. E a **identidade psicosssexual**, agrupada por Izquierdo (1992) como **heterossexual**, **bissexual** e **homossexual**. A dinâmica entre estes três níveis não é unívoca, mesmo que historicamente tenha-se cunhado um modelo dominante. Portanto “homem e mulher são palavras que vão muito além do sexo e servem para atribuir características que extrapolam o âmbito da biologia” (Izquierdo, 1992, s/p). A autora continua:

Estes três níveis se identificam de um modo confuso, sobretudo no caso de pessoas que não se ajustam ao modelo dominante. É comum que o comportamento feminino em um macho e o masculino em uma fêmea se definam como homossexual. No entanto uma fêmea feminina e um macho masculino se supõe heterossexuais, mesmo quando é evidente que nem sempre o são. Se supõe que uma fêmea vestida com um uniforme branco é enfermeira, mesmo que seja médica (e o uniforme branco não seja de enfermeira e sim de médica), porque se considera que em função de seu sexo não pode estar ocupando espaço social masculino. Também se presume que uma pessoa com vestido, saltos altos e maquiada é uma fêmea pela vestimenta feminina que usa, quando pode tratar-se de um macho. Quando se comenta sobre uma briga de rua ou uma partida

de futebol, acreditamos que se trata de machos, já que são atividades consideradas masculinas (Izquierdo, 1992, s/p).

Ao compreender estes três níveis, podemos identificar opressões referentes ao gênero e outras que incidem diretamente sobre o sexo. Sexo e gênero não são categorias redutíveis uma a outra. Além disso, são de esferas ontológicas distintas. Enquanto o sexo existe na dimensão orgânica da vida, o gênero pertence à dimensão social. Como seres sociais, a sexualidade humana é cultural. Em outras palavras: não há biologia humana apartada da dimensão social – histórico-cultural. Para tecer uma crítica feminista orientada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético se faz necessário, então, ir à raiz do sistema sexo/gênero, isto é, compreender os fundamentos sobre os quais se sustenta.

Para Izquierdo (1992), “o sistema sexo/gênero, que faz referência à forma como se organiza a sociedade, às expectativas que a mesma tem com respeito aos indivíduos, à distribuição desigual de poder, às aspirações, espaços sociais ocupados e proibições em função do sexo, se fundamenta em uma base dupla: a biologia e a divisão sexual do trabalho” (s/p). Tais aspectos serão abordados a seguir.

Com coerência teórico-metodológica ao Materialismo Histórico-Dialético, ao estudar a base biológica do sistema sexo/gênero, a autora pauta sua análise a partir do objeto mais geral a caminho do mais específico. Sendo assim, ao estudar as mulheres e os homens, Izquierdo (1992) não parte do que os diferencia – o aparelho sexual com que determinado indivíduo é dotado biologicamente, classificado em fêmea ou macho, isto é, o **sexo** – mas do que os aproxima enquanto seres da mesma espécie.

No lugar de entrar diretamente na análise das diferenças entre sexos, modo habitual de estudar machos e fêmeas humanas, é a meu modo de ver muito mais esclarecedor o estudo das características comuns aos próprios humanos e próprias dessa espécie. Nesta perspectiva estaremos em condição de valorizar a importância relativa às diferenças entre os sexos e o grau em que as mesmas são ou não uma determinação biológica ou, pelo contrário, o produto da interação entre a natureza e a cultura (Izquierdo, 1992, s/p).

Essa postura de análise permite-nos entender o quanto e se as diferenças e as desigualdades entre os sexos pertencem à esfera orgânica da vida – e se assim o fosse, seriam naturais, intransponíveis – ou à esfera social – e se assim o é, responde a determinados interesses e necessidades das sociedades nas quais se constituem e mantem. Para Izquierdo (2013),

As características físicas que temos ao nascer são o resultado do acaso, por outro lado, é fundamental reconhecer as diferentes maneiras pelas quais as características sexuais

foram compreendidas, e a maneira pela qual elas foram usadas para construir uma ordem de relações sociais (p. 13 – tradução nossa).

Izquierdo (1992) explica que os diferentes caracteres sexuais dizem respeito a atividade biológica para a continuidade da espécie, visto que o *Homo sapiens* é um ser vivo de reprodução sexuada. De acordo com a influência direta na atividade reprodutiva, tais caracteres podem ser separados em diferenças primárias ou secundárias.

As diferenças sexuais entre o macho e a fêmea se expressam em uma constelação de caracteres, sendo uns primários e outros secundários. *Os caracteres primários são aqueles que estão diretamente relacionados a reprodução* [grifo nosso]. Quando abordamos as diferenças sexuais a partir desta perspectiva, devemos falar em termos de uma *dicotomia* [grifo nosso]: fêmeas e machos com caracteres sexuais plenamente desenvolvidos, o que lhes permite a reprodução. Ou em todo caso podemos nos referir a um terceiro grupo de pessoas constituído por aquelas que carecem de potencialidade reprodutora. Aqui não cabe matiz: se é ou não capaz de reproduzir-se. Para tanto *os caracteres sexuais primários constituem variáveis discretas* [grifo nosso] (Izquierdo, 1992, s/p).

Sobre os caracteres secundários, a autora os define como um *continuum*, logo, distintos da dicotomia dos caracteres primários. Como afirma Izquierdo (1992),

Se pelo contrário, tomamos os caracteres secundários, estes são os não vinculados a reprodução: estatura, peso, distribuição e quantidade de pelo, resistência a enfermidades, força muscular, timbre de voz etc. *Neste caso não é aplicável a noção de dicotomia e é mais correto falar em termos de polaridade* [grifo nosso]. Falaremos que os caracteres sexuais secundários dão lugar a um “continuum”. *Cada indivíduo, independentemente de qual seja seu sexo, está situado, com respeito ao caráter, em uma posição determinada entre o polo feminino e o polo masculino, se pode ser mais ou menos masculino com respeito ao timbre de voz, a força muscular, a estatura etc.* [grifo nosso] Além disso, essas características podem ir mudando ao longo do tempo, e ao longo de nossas vidas, em função da alimentação, atividade física, dos estímulos recebidos do meio social e do meio natural. *Neste aspecto, as diferenças entre machos e fêmeas são meramente estatísticas* [grifo nosso] (s/p).

O gênero incidirá sobre ambos aspectos sexuais – primários e secundários. Esta polaridade na qual se situam os indivíduos como mais ou menos portadores de características atribuídas aos machos ou as fêmeas da espécie humana também é modificada socialmente, isto é, pelo gênero. Por exemplo, já sobre a égide do patriarcado, as decorrências das diferenças sexuais passam a limitar-se a um ou outro gênero, caracterizando os sexos fêmea e macho a partir da esfera social, em outras palavras, por meio da divisão de gêneros em feminino e masculino.

Masculinidade e feminilidade não são, portanto, categorias naturais, dadas junto ao sexo macho e fêmea, mas são marcadores da divisão sexual do trabalho, que entende como femininas as atividades da reprodução da vida e masculinas as tarefas da produção.

As diferenças entre os sexos importam efetivamente apenas à atividade reprodutiva da espécie (Izquierdo, 1992). Cabe lembrar que o ato sexual não se reduz à atividade de reprodução. Quando a diferença sexual é estendida como pré-requisito para as outras atividades humanas trata-se de uma distorção **em função das determinações sociais para o sistema sexo/gênero**. Como afirma a autora:

Não temos base para afirmar quais são *as características das mulheres em si* [grifo da autora], porque não podemos isolar as mulheres do contexto em que vivem e se formam, formam seus desejos e aspirações. Portanto, quando falamos das mulheres, não nos referimos a pessoas em si mesmas, mas a *um sistema de relações que toma as capacidades relacionadas à procriação como ponto de partida para a ordenação das relações sociais* [grifo nosso] (Izquierdo, 2013, p. 14 – tradução nossa).

Complementa Izquierdo (1992):

As expressões das diferenças sexuais em outros âmbitos de atividades distintas do reprodutivo *não tem caráter sexual e portanto biológico, no sentido de estar pré-fixada* [grifo nosso]. A biologia, por assim dizer, nos determina maleáveis. *São grandes as margens de liberdade em nosso crescimento e desenvolvimento* [grifo nosso] (s/p).

Por esta explanação, constatamos que a biologia determina as diferenças entre os sexos, mas não as desigualdades entre eles. Na base das últimas, há as determinações sociais engendradas pela **divisão sexual do trabalho** que produz, pois, as desigualdades de gênero. Adentramos, assim, a discussão de Izquierdo (1992) sobre a segunda base material para o sistema sexo/gênero.

O sistema de sexo/gênero organiza e governa a alocação de posições sociais de acordo com a lógica da divisão sexual do trabalho. Por meio da mesma, assume-se que as atividades de cuidado imediato da vida humana, seja no âmbito doméstico ou no mercado, são próprias de mulheres, e as atividades relacionadas à produção de bens, à administração da riqueza, e a defesa ou o ataque, são atribuídas aos homens (Izquierdo, 2013, p. 19 – tradução nossa).

Como mencionamos no item anterior, as origens do patriarcado (nas comunidades patriarcais) e da divisão de classes (e conseqüente exploração de uma sobre a outra) advindas da apropriação privada dos meios de subsistência coincidem com o estabelecimento da opressão

que recai sobre o sexo feminino – aos homens foi garantida a posse da riqueza gerada pelo trabalho e às mulheres o destino do trabalho não pago e da subordinação. (Engels, 2010). A exploração inicial de uma classe sobre a outra na figura do patriarca foi possível pela opressão do sexo das fêmeas pelos machos e, então, a diferença sexual (referente somente ao papel biológico de cada sexo na reprodução sexuada da espécie) passou a ser base para a divisão do trabalho apoiada no sistema sexo/gênero. Sendo assim, nascer fêmea ou macho da espécie humana passa a ser **condicionante** no lugar ocupado pelos indivíduos na história não mais (somente) da continuidade da espécie, mas do gênero humano no contexto das sociedades de classes.

De acordo com Izquierdo (1992, 2013), as diferenças sexuais são fundamentos e não causas da desigualdade que se estabelece entre os sexos e os gêneros no patriarcado. Assim, o sexo é condicionante, isto quer dizer que a partir dele podem ser atribuídos determinados papéis para determinado indivíduo a depender de seu contexto, mas o que é determinante no desenvolvimento é o gênero. A base material das diferenças entre os sexos comporta tanto uma sociedade dividida em gêneros como uma sociedade sem gêneros.

De todos esses fatos se deriva que a primeira base sobre a qual se assenta o sistema sexo/gênero – nosso corpo – é tal que possibilita a construção de uma sociedade fundamentada na divisão das posições fêmeas e machos na sociedade, *mas também com que esta construção não seja inevitável* [grifo nosso]. Se faz possível sobretudo por nossa plasticidade em boa medida devida a nossa imaturidade ao nascer. *Uma vez detectado o sexo de uma pessoa, e certificado seu registro de nascimento, pode conseguir-se que a mesma se ajuste a um certo modelo, tanto por seus aspectos físicos como pelos interesses que desenvolve, a forma como vê o mundo, o tipo de relações que estabelece etc.* [grifo nosso] (Izquierdo, 1992, s/p).

Concebemos as diferenças entre os sexos ligadas apenas à reprodução sexual da espécie humana, logo, não se estendem para outros campos como pré-requisitos de atividades diferenciadas ou de características de personalidade, por exemplo, para cada sexo. Porém, uma pergunta ainda carece de resposta. Se a humanidade dividida em gêneros (masculino e feminino) é criação cultural (e assim possível a partir da divisão sexual do trabalho) e, destarte, os gêneros feminino e masculino não são ontológicos, por que estes grupos guardam entre seus indivíduos tantas semelhanças? A este questionamento, passamos a resposta a Izquierdo (1992):

Por tratamento diferencial que recebemos em função do sexo, nossa variabilidade de indivíduo para indivíduo se homogeniza significativamente. O alto grau de semelhança com que se trata as fêmeas, por um lado, e aos machos por outra, junto com a grande distância quanto ao tratamento e expectativas para cada um dos sexos, leva a que

efetivamente os grupos sexuais tenham um caráter *relativamente* [grifo nosso] homogêneo (s/p).

Os gêneros feminino e masculino remontam às origens da sociedade que organizou sua produção da existência com base em uma divisão sexual do trabalho quando as forças produtivas da humanidade já estavam em tal grau desenvolvidas que dividir o trabalho entre os sexos não se fazia mais necessário ao progresso do gênero humano². As tarefas passaram a ser divididas em grupos diferentes para cada sexo. E a diferença sexual, que como já vimos, só tem relevância sobre a reprodução, tornou-se o parâmetro para a partir da sua constatação determinar as posições, como serão socializados, o que poderão ou não fazer os seres humanos desta sociedade. (Izquierdo, 1992, 2013).

Podemos dizer que sendo o mundo humano um mundo de diferenças individuais, a desigualdade com que são tratados os sexos se traduz em uma indiferenciação entre os indivíduos de um mesmo sexo, ao tornar homogêneas suas características. Junto com isto se produz uma desigualdade entre um sexo e outro de caráter induzido, violentada por todo um sistema de obrigações, proibições e oportunidades distintas para os machos e para as fêmeas (Izquierdo, 1992, s/p).

Apesar da divisão da humanidade em gêneros feminino e masculino ser historicamente tão antiga quanto o patriarcado, o conceito gênero do qual se apropriaram as teorias feministas adveio da área da saúde ligada à psiquiatria na segunda metade do século XX. (Izquierdo, 1994). Estudar o sistema sexo/gênero pelas bases materiais nos permite abordar os primórdios do **conceito** de gênero e seu potencial político que, segundo Izquierdo (1994), foi extraviado em grande parte dos estudos.

A separação das características e capacidade físicas das características sociais, psíquicas ou históricas já tem uma longa trajetória, particularmente no pensamento feminista. Ao contrário, o termo gênero tem uma origem relativamente recente. Para falar de seu significado e uso, devemos levar em conta as circunstâncias que lhe deram origem, uma vez que são condições históricas e sociais que explicam o desenvolvimento da diferenciação de sexo/gênero (Izquierdo, 2013, p. 14 – tradução nossa).

² Sobre isso, ver Lessa (2012a). O autor, dentre outros assuntos, discute a divisão das tarefas nas sociedades coletoras-caçadoras, quando a vida era tão cara que era preciso proteção das fêmeas reprodutoras, não as expondo à possibilidade de morte das tarefas mais perigosas. Com os “mananciais de riqueza” abertos pela criação e domesticação de animais e a agricultura, manter a divisão sexual do trabalho cumpriu aos interesses ideológicos do patriarca. Além disso, o autor sintetiza importantes críticas aos estudos de Engels com algumas das quais corroboramos, mas não nos detemos para não perder de vista nossos objetivos.

Os pioneiros a distinguírem conceitualmente sexo e gênero foram o psicólogo J. Money e o psiquiatra R. Stoller. Eles cunharam o termo a partir das queixas de alguns pacientes que não se enquadravam segundo as próprias características físicas ou subjetivas na dinâmica unívoca e determinista da, assim chamada pela autora, ditadura do gênero. (Izquierdo, 1994). Izquierdo (1994) explica que eles reconheceram dois fatos:

Por um lado, não é possível classificar alguns indivíduos como machos ou fêmeas a partir do dimorfismo sexual, por possuírem características sexuais secundárias pouco marcadas ou por problemas cromossômicos ou hormonais que afetam a diferenciação sexual [grifo nosso]. Em segundo lugar, algumas pessoas que morfologicamente e funcionalmente se encaixam em um dos sexos, declaram encontrar-se metidas no corpo errado, e quando se expressam dessa forma indicam que acreditar que estão experimentando emoções e desejos, ou querendo fazer coisas que socialmente são atribuídos ao outro sexo e reconhecidos como tal [grifo nosso]. Assim, esses psiquiatras [sic] foram apresentados a dois tipos de problemas que tinham uma base comum (p. 36-37 – tradução nossa).

Em Izquierdo (1988), a autora afirma ser este sistema uma ditadura de gênero, pois não reconhece como legítimas outras possibilidades que não seja **sexo fêmea + gênero feminino = mulheres** e **sexo macho + gênero masculino = homens**. Entendemos que o termo ditadura é aqui utilizado no sentido de ditar os modos de existir dos indivíduos e isso se dará por vias implícitas ou explícitas a depender do momento histórico. Abaixo seguem as palavras da autora sobre este conceito:

Podemos denominar ditadura de gênero a rejeição social das transgressões na relação sexo/gênero. A ditadura de gênero implica que as aspirações das pessoas, o tipo de atividades que desenvolvem, o lugar que ocupam na família, devem corresponder ao sexo a que são culturalmente atribuídas. Essa ditadura rejeita e penaliza socialmente as orientações da própria vida que não se ajustam ao padrão segundo o qual as fêmeas são forçadas a serem femininas e os machos a serem masculinos (Izquierdo, 2013, pp. 16-17 – tradução nossa).

Em outra passagem, a autora discute a atribuição destas tarefas aos gêneros como um paradoxo no desenvolvimento das pessoas, que desta forma se dá unilateralmente.

as duas esferas em que se dividem a existência, tem um significado de gênero, a uma masculina e outra feminina, sendo correspondente a cada uma delas cada um dos sexos. A existência dos gêneros é definitivamente uma ditadura, pois por uma parte impõe a existência de unicamente duas formas de intervir na existência, de unicamente duas formas de intervir na sociedade, e por outro lado impõe aos indivíduos, ou de forma persuasiva ou de coação em última instância, em função do sexo. Com isso produz o

paradoxo de que sociedades que se autodeterminam democráticas, supostos reinos de liberdades individuais, estão construídos sobre uma férrea ditadura, na medida em que aspectos essenciais da identidade da pessoa, não são a expressão de suas aspirações, decisões ou capacidades, senão da imposição violenta de certos modelos que consagram a mutilação da pessoa, pois só lhe permite desenvolver em uma direção (Izquierdo, 1992, s/p).

Esta ditadura do gênero demanda a correspondência entre o sexo e o gênero psíquico e social, seja a partir do sexo constatado no início da vida de uma pessoa para orientar inclusive como esta será recepcionada e encaminhada no mundo de gêneros ou a partir do gênero com o qual determinado indivíduo se identifica transgredindo a ditadura de gênero que caberia ao seu sexo biológico. (Izquierdo, 2013).

Tal exigência de que o corpo correspondesse ao seu verdadeiro eu levou-os [os precursores do conceito de gênero] a considerar que deveriam separar, pelo menos conceitualmente, dois aspectos da pessoa: 1. O sexo. Relativo aos aspectos anatômicos e fisiológicos, o corporal. Isso levaria basicamente a duas possibilidades: fêmea e macho. 2. O gênero. Relativo aos aspectos psíquicos e sociais. Cujas duas possibilidades seriam: feminina, masculina. Esta abordagem envolveria dividir mulheres e homens em dois componentes, ser mulher ou homem seria o resultado de uma adição: Mulher = sexo feminino + sexo feminino [e] Homem = sexo masculino + sexo masculino (Izquierdo, 2013, p. 14 – tradução nossa).

As saídas, por conseguinte, caminharam no sentido de criar procedimentos para a avaliação do gênero ao qual os pacientes se identificavam e, desta forma, possibilitar uma intervenção cirúrgica na busca pela correspondência entre gênero e sexo. (Izquierdo, 2013). A autora expõe as contradições entre potenciais revolucionários e mantenedores do sistema sexo/gênero a partir das respostas adotadas:

Há uma contradição no fato de que as operações de mudança de sexo longe de questionar o sistema sexo/gênero, afirmam isso, pois assumem que uma pessoa não pode se sentir feminina ou desenvolver as funções atribuídas às mulheres, se não tem um corpo que se corresponda a essa identidade psicossocial. Parece mais aceitável mutilar o corpo do que contrariar os princípios da divisão sexual do trabalho. Assim, *na origem do conceito de gênero e da separação conceitual entre sexo e gênero se encontra o reconhecimento e aceitação da divisão sexual do trabalho e de identidades unitárias diferenciadas para as mulheres e para os homens* [grifo nosso]. E essa afirmação do sexismo se disfarça como o direito à realização pessoal (Izquierdo, 2013, p. 15 – tradução nossa).

Em outro trecho, ainda afirma que “A saída que levaram Stoller e Money foi a da surdez e da censura, porque a queixa que recebiam – ‘meu corpo está errado’ – consideraram como o problema e não como o sintoma de um problema” (Izquierdo, 1994, p. 38 – tradução nossa). É

fundamental destacar o sentido que a autora aponta com essa questão: mantendo o sistema sexo/gênero, os problemas são individualizados; superando-o, haveria possibilidades de os sujeitos construírem outras vivências, livres. Conservar a categoria gênero implica em ajustar os danos do sistema sexo/gênero aos indivíduos, ainda salvaguardando a divisão sexual do trabalho.

Neste sentido, o cerne da transgressão do sistema sexo/gênero a que se refere Izquierdo (1994) é a desigualdade com que são tratados os sexos nesta sociedade, que funda outros sintomas como os mencionados abaixo.

São sintomas de um problema comum: a feminilidade, a divisão do trabalho, a diferenciação e a separação entre tarefas femininas e masculinas foram justificadas com base em diferenças inatas entre mulheres e homens. Paradoxalmente, por mais forte que seja a ideia de que o corpo, o sexo, determina o gênero, o que acaba acontecendo - os exemplos que acabamos de mencionar confirmam -, é que o gênero se impõe ao corpo e legítimas transformações do mesmo, corrigindo a natureza cuja sabedoria é usada como argumento para defender o sexismo. Ele é submetido a mutilações para que sua aparência corresponda àquela estabelecida culturalmente para a realização de certos modos de vida. Se alguém quer ser mulher, seu corpo deve ter uma aparência feminina e se ele quer ser homem, o corpo deve estar de acordo com essa aspiração, adquirindo uma aparência masculina (Izquierdo, 2013, p. 16 – tradução nossa).

Perde-se, então, o potencial mobilizador do conceito de gênero em denunciar as bases materiais do sistema sexo/gênero. Por um lado, poderia evidenciar o reducionismo biológico entre sexo e gênero e, por outro, exibiria a desigualdade estrutural entre os sexos no patriarcado, dada pela “sexualização” das tarefas necessárias à produção e reprodução da vida imediata. Ao invés disso, acaba-se naturalizando ou essencializando o gênero, por consequência, contribuindo para a naturalização da desigualdade que incide sobre os sexos a partir do gênero.

O que implicam essas práticas e as concepções nas quais essa posição se baseia? Em primeiro lugar que a estrutura da sociedade não é uma variável, mas uma constante. A estrutura de gêneros da sociedade não é considerada modificável, seja porque não se quer modificá-la, seja porque não se acredita que possa ser modificada. Se algo está errado e a estrutura da sociedade deve ser tomada como constante, o que é variável e o que depende de quê? Sua resposta foi considerar variável o indivíduo e essencial o gênero, sendo o sexo o contingente. Um pode ser de um gênero ou outro e o sexo deve necessariamente corresponder ao gênero (Izquierdo, 1994, p. 38 – tradução nossa).

Então, o gênero neste contexto costuma ser abordado ora pelo reducionismo biologicista, ora pelo reducionismo culturalista. Admite-se que gênero e sexo não são o mesmo, mas sem questionar a base material para constituição desse sistema a partir da estrutura da

divisão sexual do trabalho, eternizando os gêneros feminino e masculino à beira do idealismo. É a isto que se refere a crítica da autora: a suposta complementariedade dos gêneros é mantida, assim como a desigualdade que incide sobre os sexos nesta sociedade. (Izquierdo, 2013).

Outra saída possível seria, de acordo com Izquierdo (1994),

reconhecer que a estruturação da sociedade é deficiente ou injusta, no sentido de produzir conflitos insolúveis dentro do arcabouço da própria estrutura, e que a queixa individual é um sintoma de desordens de origem social. Em outras palavras, o indivíduo que manifesta a queixa pode ser tomado como um elemento particularmente sensível ao sofrimento intrinsecamente gerado pela sociedade a qualquer pessoa ao confinar todas as suas potencialidades em um dos dois padrões de integração social propostos, o masculino ou o feminino (p. 37 – tradução nossa).

Mas isso pressuporia expor tanto a estrutura quanto a necessidade de transformação da sociedade sexista e patriarcal. Nessa, o sexo se torna útil para condicionar em quais indivíduos concretos (e de que modo) o sexismo será atualizado. Para Izquierdo (2013), “De certo modo, não faz muito sentido dizer que o sexo se opõe ao gênero, mas sim considerar o sexo como a significação física do gênero, porque o sexo não precede o gênero, mas é seu resultado. O sexo é significativo por causa do gênero e é afetado por ele” (p. 5).

Compreendemos, então, que mulheres e homens não são categorias eternas, objetos de estudo em si mesmos, ao contrário, são resultados da **desigualdade sobre os sexos** que há na sociedade dividida em gêneros. Essa, portanto, é a categoria chave para desenvolver os estudos de gênero sem abstrai-los da materialidade. (Izquierdo, 1988).

A mulher, como o homem, não é um ponto de partida, mas um resultado. Isso significa que mulheres e homens, isto é, as construções históricas, econômicas, sociais e psíquicas de mulheres e homens, são a resposta que temos dado ao fato de que em nossa espécie a procriação é sexuada e as criaturas totalmente dependentes nos primeiros anos de vida. Paralelamente, constatamos que nossa ordem social se fundamenta na subordinação daqueles que cuidam de pessoas dependentes do ponto de vista físico ou psíquico, e os tipifica como femininas; com respeito àqueles que produzem e transformam o meio e administram as relações sociais, políticas e econômicas, os classificam como masculinos (Izquierdo, 2013, p. 10 – tradução nossa).

Pela análise da divisão sexual do trabalho, alicerce da sociedade de classes gendradas, constatamos que os gêneros não são complementares. Além de mutuamente excludentes, a própria divisão sexual do trabalho ao implicar a opressão de um sexo pelo outro, submete-os às relações hierárquicas do gênero. Assim, não é possível que a relação entre os sexos na sociedade dividida em gêneros alcance o patamar de igualitária. (Izquierdo, 1992).

Dividir a humanidade em feminino e masculino pode aparentar somente uma distribuição não valorativa de características humanas. Mas a divisão sexual do trabalho cria a dependência de um gênero ao outro. A desigualdade de gênero advém da desigualdade com que são tratados os sexos. Ambas são hierarquias fundadas no patriarcado. Como afirma Izquierdo (2013):

No entanto, o sistema sexo/gênero não é uma ordem caracterizada por relações de complementaridade, em que a igual importância de mulheres e homens é reconhecida, mas de desigualdade, mulheres e homens têm valor diferente, bem como as atividades que desenvolvem de acordo com a separação sexual do trabalho. *A complementaridade é apenas uma aparência que ajuda a legitimar a desigualdade ao confundi-la com a diferença* [grifo nosso]. Ao mesmo passo que dota uma ordem sexista e patriarcal com estabilidade. Ordem sexista, porque regula as relações entre os indivíduos com base nas diferenças anatômicas e fisiológicas relacionadas ao aparelho genital. Ordem patriarcal porque estabelece o governo dos patriarcas, em relação ao patrimônio: a mulher e os filhos. A regulação das relações sociais é tal que torna significativas as categorias homem e mulher, e as categorias de idade velho, adulto, criança (pp. 10-11 – tradução nossa).

Esses dois níveis de desigualdade fundamentados no sistema sexo/gênero são forjados pelo patriarcado. No primeiro caso, desigualdade sobre o sexo, o aparato sexual é o gatilho para que se estabeleça a desigualdade; no segundo, desigualdade de gênero, o gatilho não é a diferença sexual, mas a significação social da mesma.

separando analiticamente o sexo do gênero e a desigualdade sexual da desigualdade de gênero, é possível reconhecer que no patriarcado são produzidos dois tipos de hierarquia: a dos machos sobre as fêmeas, que dá origem à desigualdade sexual; e a dos estereótipos, modelos e espaços masculinos em relação aos femininos, o que dá origem à desigualdade de gênero. Também pode ser visto que a classificação sexual condiciona nossa atribuição de gênero, porém é com o gênero que um espaço na sociedade é atribuído a nós. . . . Ao separar analiticamente o sexo do gênero, é possível confirmar que o sexo em si não é a causa da desigualdade social, mas sim a posição de gênero implícita na desigualdade (Izquierdo, 1988, pp. 64-65 – tradução nossa).

Quando não nos atentamos para a base estrutural do patriarcado – a divisão sexual do trabalho – arriscamos confundir tanto as manifestações como as causas de tais desigualdades.

A autora complementa que

Isso pressupõe que *podemos estudar a desigualdade de gênero em termos de estrutura social* [grifo nosso]. A sociedade está estruturada em dois gêneros, aquele que produz e reproduz a vida humana, e aquele que produz e administra a riqueza através do uso da força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana está

organizado em condições de dependência do setor dedicado à produção de riqueza e administração. Este último não é autônomo, mas dominante. Quando falamos em *desigualdade de gênero* [grifo da autora], é a esse tipo de desigualdade a que nos referimos. A desigualdade de gênero ocorre tanto se as pessoas que desenvolvem essas atividades são *fêmeas* [grifo da autora] ou não. Manifestações de desigualdade estrutural de gênero são o fato de que o nível de remuneração, treinamento, prestígio e/ou poder para as atividades *femininas* [grifo da autora] é menor do que o concedido às atividades *masculinas* [grifo da autora], independentemente de quem as desenvolva sejam *fêmeas* [grifo da autora] ou *machos* [grifo da autora] (Izquierdo, 1994, p. 49 – tradução nossa).

Caso o debate feminista se poupe de analisar a raiz da sociedade dividida em gêneros, não fará mais do que evidenciar as distinções entre os dois campos – feminino e masculino. (Izquierdo, 1994). Porém nem analiticamente resolverá a questão que **origina** a desigualdade de gênero: a desigualdade que incide sobre as fêmeas da espécie humana no patriarcado. Por isso, corroboramos que as discussões sobre a opressão das mulheres se façam conectadas com o debate sobre a exploração social. Dando à palavra a Izquierdo (1994):

a dimensão *posição ocupada na produção da existência* [grifo da autora] é o que determina em última instância a desigualdade social entre as mulheres e os homens. Essa opção é tomada como o que nos impulsiona a usar o sistema sexo/gênero como ferramenta teórica para interpretar a realidade é justamente a desigualdade social entre os homens e as mulheres, enquanto consideramos que *a forma de desigualdade fundamental é aquela relativa às formas em que os seres humanos estão relacionados na produção de sua existência* [grifo nosso]. O que é proposto na prática quando se constrói uma teoria da desigualdade de natureza materialista não é que o resto das esferas da vida social seja ignorado, mas que se considera que em última análise, mesmo os aspectos legais, a ordem dos valores etc., ou a importância que eles têm *são o resultado do modo em que se organiza a produção da existência* [grifo nosso] (p. 48-49 – tradução nossa).

Nas sociedades patriarcais, os modos feminino e masculino de contribuir na produção da existência são desiguais. Ao primeiro (masculino) reservam-se as atividades da esfera da transcendência (pública) e ao gênero subordinado (feminino) as atividades da esfera da sobrevivência (doméstica). “Cada uma destas esferas constitui o espaço social de um dos gêneros. Sendo a esfera doméstica o espaço próprio do gênero feminino e a esfera pública o espaço próprio do gênero masculino” (Izquierdo, 1992, s/p). A autora também discorre que:

Na esfera masculina, é onde tem lugar a transcendência do ser humano através de sua incidência sobre o controle da natureza. Transformando o mundo, produzindo conhecimentos científicos, invadindo territórios ou protegendo-os das invasões, ordenando através de atividades políticas a sociedade em que habita, é como o gênero masculino contribui para a produção da existência humana. Na esfera feminina,

doméstica, tem lugar a produção e reprodução da vida humana. Produção gerando novas vidas, reprodução restaurando as energias vitais consumidas cotidianamente. Essa produção e reprodução de vida humana, que fará possível as atividades transcendentais (Izquierdo, 1992, s/p).

Ao longo da história, o patriarcado como sistema de dominação dos patriarcas sobre seu patrimônio evoluiu também as particularidades pelas quais atualiza as opressões de gênero.

O conceito de patriarcado refere-se ao caráter estrutural da desigualdade sexual, o que significa que esta é imanente ao patriarcado . . . Dizer que a desigualdade sexual (a ordem das relações estabelecidas em função do significado dado em uma sociedade às diferenças sexuais) é imanente no patriarcado (ordem social que é estabelecida em termos de parentesco e na qual se denomina <patriarca> o ocupante do topo da hierarquia) é afirmar que *a desigualdade sexual não pode desaparecer enquanto a estrutura social tiver um caráter patriarcal. Portanto, estudar o patriarcado é considerar aqueles fatores que tornam a desigualdade sexual uma necessidade estrutural* [grifo nosso]. O conceito nos leva a examinar as condições da divisão sexual do trabalho, entendendo a posição do chefe da família - a do patriarca - *não tanto como um atributo pessoal, mas como um espaço social que precisa ser ocupado por alguém* [grifo nosso] (Izquierdo, 1988, p. 58 – tradução nossa).

À teoria cabe esmiuçar adequadamente o fenômeno que engendra a subordinação de um gênero pelo outro e, portanto, trazer a história em mediações conceituais para, posteriormente, compor idealmente a totalidade da realidade objetiva. Dando novamente voz a Izquierdo (1992):

A separação da sobrevivência e da transcendência em duas esferas, converte as atividades que se desenvolvam em cada uma delas em alienadas, porque uma carece de sentido senão se refere a outra. *A mera sobrevivência* [grifo nosso] *não é atividade especificamente humana, é nossa capacidade para transcender, a que nos converte em propriamente humanos* [grifo nosso]. Tampouco é uma atividade propriamente humana aquela que se esgota na transcendência, pois implica esquecer nossa condição de seres vivos e as limitações que este fato nos impõe. *Os próprios indivíduos que participam exclusivamente em uma das esferas se convertem por sua vez em seres alienados, incompletos, já que perdem o sentido da sobrevivência e da transcendência, ao não ser capaz de integrá-los em si mesmo* [grifo nosso] (s/p).

Nos importa para o objeto investigado apreender as especificidades do patriarcado no capitalismo. À separação entre as esferas da transcendência e da sobrevivência soma-se o advento da fábrica, desapropriando os trabalhadores de seus meios de produzir o trabalho e a

alienação³ é promovida por estes sistemas que se envolvem simbioticamente no triunfo da divisão entre público e privado. (Izquierdo, 1992). Segundo Souza (2006):

O patriarcado desenvolve esta (perversa) divisão que no capitalismo encontra sua mais perfeita conjunção: na esfera masculina, ocorrem as tarefas de transcendência, e, na esfera feminina, ocorrem as tarefas de produção e reprodução da vida, que tornam possível o mundo da transcendência. Essa divisão converte as atividades dos gêneros em atividades alienadas, cuja alienação perpassa toda a vida societal, sob a égide do capital (p. 135).

Complementa a autora que necessitamos “pensar a opressão não apenas como relações sociais desumanizantes (que efetivamente o são), mas como relações que *constituem e solidificam estratégias de classe que mantêm e sustentam as relações de exploração da força de trabalho* [grifo nosso]” (Souza, 2015, p. 490). É urgente refletir, então, como o patriarcado se configura no atual estágio do capitalismo a fim de vincular a opressão a sua época histórica. Segundo Souza (2015):

O capital obtém considerável ganho ao dividir o mundo da exploração (que se dá no local do trabalho) do mundo da opressão (que se dá nas relações privadas, de gênero, etnia). A relação entre capitalismo e patriarcado, bem como das estratégias e lutas pensadas para combatê-los, deve ser analisada de forma que não se hipostasie a opressão, mas que também não a menospreze, usando a dialética para pensar as complexas relações entre exploração de classe e dominação/opressão de sexo/gênero (p. 483).

Ao vincular a opressão patriarcal à base econômica de exploração capitalista, entendemos que a real emancipação das mulheres não será proporcionada através de mudanças no sistema atual. Esta emancipação não interessa ao capitalismo não por questões morais, mas porque são mediações para que o capital alcance de forma mais eficiente seu objetivo – valorizar o valor. Como o capitalismo se apropria de diversos sistemas de opressão em seu advento, não se propõe a eliminá-los. (Souza, 2015).

A divisão do trabalho existe nas mais diversas formações socioeconômicas, mediada ou não pelo intercâmbio de mercadorias. *No sistema capitalista, o resultado (produto) esconde o processo, por isso torna-se necessário avaliar com acuidade o que aparece como uma grande mudança, mas pode esconder o seu contrário, uma cristalização da opressão* [grifo nosso]. Faz-se necessário ressaltar que, no período ora estudado, ocorre a segregação das mulheres de uma forma ainda mais refinada e de difícil desvelamento:

³ Sobre o conceito de alienação, indicamos a leitura de Marx, K. (2013a). A mercadoria. In: K. Marx. *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo e Mészáros, I. (2006). *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

na aparência, há uma ascensão da força de trabalho, mas, nos seus múltiplos desdobramentos – tanto no mundo do trabalho propriamente dito (salários mais baixos, teto de vidro hierárquico), como nos demais papéis sociais de gênero (maternidade, cuidados com o lar) –, ocorre, senão uma regressão, uma manutenção dos mesmos padrões de divisão de trabalho social de quando a força de trabalho das mulheres era significativamente menor, o que acarreta uma superexploração do trabalho (produtivo ou improdutivo) da mulher (Souza, 2007, p. 61).

Ainda nas palavras de Souza (2007):

Quem elege a dominação como objetivo do capital, e não como sua *forma necessária* [grifo nosso], erra no diagnóstico e, conseqüentemente [sic], no enfrentamento a ser travado. Quanto ao gênero, a análise confirma que o capital, simplesmente, não pode escolher acabar com a opressão, pois essa é uma necessidade sua, não uma escolha; pode, entretanto, velar as formas pelas quais essa opressão se exerce, disfarçá-las, pintá-las com cores belas, efetuar medidas superficiais, cosméticas, subjazendo as formas societais pelas quais a subsunção real opera, CRIANDO NOVAS TECNOLOGIAS DE PODER, como ocorre nesses tempos de reestruturação produtiva (p. 65).

O capitalismo pode sim mudar as características do ser humano concreto que será explorado, mas não romperá com o sistema de exploração que encontra corpo nas opressões.

Para superar o patriarcado é necessário superar a divisão sexual do trabalho. Sem divisão sexual do trabalho, as diferenças sexuais não importarão para caracterizar outras esferas da vida que não aquelas relativas à reprodução sexual.

Para que as mulheres e os homens alcancem o pleno desenvolvimento de seu potencial humano, *deve-se eliminar não só a natureza hierárquica da divisão sexual do trabalho, mas sim esta própria divisão* [grifo nosso]. As teorias do feminismo socialista não colocam a igualdade – eliminação do caráter hierárquico – como solução da desigualdade entre os gêneros, mas *reivindicam a desaparecimento das diferenças de gênero na formação dos seres humanos, com a singularidade expressando diferenças no âmbito individual e não de classe, sexo ou raça/ etnia* [grifo nosso] (Souza, 2015, p. 493).

Isso significa uma sociedade sem gêneros, sem barreiras ao desenvolvimento dos indivíduos em função do sexo que possuem, para que todas as características humanas e humanizadoras estejam disponíveis a todos. Prosseguindo com Souza (2015):

Assim, os seres humanos desenvolveriam suas qualidades, descobrindo e construindo gradualmente quem são, em vez de adaptar-se a uma norma identificadora que os preestabelece como homem ou mulher. *A constituição da subjetividade seria um processo em que aquilo que se denomina hoje como masculino e feminino seria*

patrimônio de qualquer indivíduo, independente do sexo a que pertença [grifo nosso]. (p. 493).

O desenvolvimento humano sem entraves para todos é a possibilidade de desenvolvimento omnilateral. É a superação do desenvolvimento unilateral a que mulheres e homens, por enquanto, são submetidos. Visto que o gênero foi feito particularidade tão importante que determina a socialização dos indivíduos, em consequência, determina também a qualidade de suas vivências.

Recuperando Izquierdo (1992):

A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social da existência. O masculino e o feminino diferenciam a forma pela qual satisfazemos nossas necessidades, o meio que nos valem para satisfazê-las e a forma como nos relacionamos com as pessoas e com as coisas para alcançar este fim (s/p).

Diante disso, segundo esta posição do feminismo de base marxista, lutar por uma sociedade emancipada é também lutar pelo fim do gênero.

A atribuição de gênero implica atribuir às *mulheres* [grifo da autora] um lugar diferente daquele que os *homens* [grifo da autora] ocupam, algo em que sua vontade não intervém, é tomado como garantido, é tomado como *natural* [grifo da autora]. Mas os sistemas sociais não são apenas formas padronizadas de relacionamento entre as pessoas, e maneiras de resolver os problemas da vida em comum, a criação e satisfação de necessidades. Envolvem relações de poder, desigualdades e privilégios que, em princípio, são uma ameaça à coexistência. As relações de poder tornam-se mais estáveis quando *o processo de atribuição de posições sociais é acompanhado por um processo de socialização paralela que torna desejável o que nos foi imposto* [grifo nosso], por exemplo, ou nos condena a escolher o que nos foi predeterminado socialmente. Por exemplo, ser donas de casa ou manter uma família. Portanto, quando nos referimos ao gênero, não podemos deixar de considerar a dupla dimensão dele, a social e a psíquica (Izquierdo, 2013, pp. 19-20).

Em nossa pesquisa, investigamos a partir da Psicologia Histórico-Cultural vivência e gênero, orientadas pela hipótese de que o psiquismo que se desenvolve segundo as bases materiais de existência em uma sociedade cujas condições objetivas dividem o gênero humano em gêneros terá implicações subjetivas desta materialidade. Para Izquierdo (1994):

Em relação à dimensão psíquica, sabemos que quando falamos de gênero, o comum é referir-se à violência, ternura, capacidade de competir ou cooperar, questões diretamente associadas à estrutura psíquica dos indivíduos, mas se admitimos que a estrutura

psíquica depende em última análise da estrutura social, o que fazemos sem reservas, falar sobre gênero e estudar o sistema sexo/gênero implica tomar a realidade por dois extremos, por um lado as características físicas, as condições vitais, por outro as características históricas, condições sociais (p. 51 – tradução nossa).

Lembramos que quando nos referimos à divisão sexual do trabalho estamos falando que estruturalmente às fêmeas humanas delega-se as tarefas da sobrevivência (constituídas como femininas) e aos machos, tarefas da transcendência. Destarte, a divisão sexual do trabalho submete o desenvolvimento dos indivíduos ao gênero a eles atribuído. Para Izquierdo (1992),

A última forma de alienação se produz entre os indivíduos que atuam em uma das duas esferas e os que atuam na outra. Seu mútuo estranhamento se produz porque, *como consequência da forma diferencial com que contribuem para a existência, desenvolvem duas cosmovisões enfrentadas, duas ordens de valores, prioridades, significados distintos para as mesmas palavras* [grifo nosso]. Quem participa da esfera da transcendência, tem uma visão linear da vida humana, do tempo, da história. Quem pelo contrário participa da esfera da sobrevivência, tem uma visão circular da mesma realidade (s/p).

Souza (2006) relaciona a socialização com o modo como construímos os sentidos e significados na sociedade sexista, em outras palavras, a forma como significamos e construímos dialeticamente as vivências. Para a autora,

Uma das estratégias mais utilizadas pela sociedade capitalista patriarcal na constituição do gênero é a divisão entre os mecanismos psicológicos, sendo que a função psicológica de afetividade tem sido superestimada nas mulheres e a racionalidade superestimada nos homens (Souza, 2006, p. 141).

Abaixo uma citação a respeito das implicações subjetivas da divisão sexual do trabalho:

Uma face da socialização são os processos de constituição da subjetividade, a outra são os processos de cooperação na atividade básica de tornar nossas vidas viáveis [grifo nosso]. A socialização ocorre basicamente através de dois caminhos, identificação com pessoas importantes em nosso ambiente, especialmente nossos pais: queremos ser e fazer o que eles são e fazem. Também nos socializa a própria prática de viver, particularmente as atividades que realizamos na produção de nossa existência. Nesse sentido, *o trabalho seja remunerado ou não, é um fator de socialização de primeira ordem* [grifo nosso]. . . . *A divisão sexual do trabalho é uma característica da organização das atividades produtivas, e é também um mecanismo básico de socialização* [grifo nosso]. Em condições sexistas, a escolha do objeto de identificação é orientada para o progenitor do mesmo sexo e as atividades que são realizadas estão marcadas pelo gênero, uma vez que o sexo é tomado como um ponto de referência básico (Izquierdo, 2013, p. 20).

A função desempenhada na reprodução sexuada da espécie por cada sexo não deve, mas na sociedade de classes gendradas pré-determina o lugar de existência no gênero humano. Há a opressão das fêmeas humanas, a dominação que incide sobre o sexo. Ainda que esta desigualdade não seja a única, as decorrências na vida concreta das desigualdades de gênero partem, primeiramente, do sexo. Ao nascer uma fêmea, sobre ela incidem as opressões de ser mulher, isto é, a desigualdade de gênero incide sobre o domínio do sexo das fêmeas humanas. (Izquierdo, 1988). Será, então, que a socialização sexista relacionada com o desenvolvimento de sentidos e significados próprios ao sujeito em questão, não faz com que as circunstâncias do meio não sejam diferenciadas também pelo gênero? Sobre isso, Souza (2006) comenta:

A divisão dos seres humanos em gêneros, que determinam opressiva e autoritariamente modelos de ser e estar e amar no mundo, é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A forma e o meio pelos quais se satisfazem as necessidades, bem como a forma de relacionamento com pessoas e coisas, na obtenção desta satisfação, difere entre si, conforme o gênero a que se pertence, masculino ou feminino (p. 134).

Além disso, segundo Izquierdo (2013):

O que chamamos de mulheres e homens não são sujeitos submetidos a relações desiguais, mas efeitos da materialização do poder da desigualdade social. Entre as múltiplas relações de poder, *as relações econômicas são fundamentais, assim como é fundamental a constituição psíquica associada a elas* [grifo nosso]. Por causa do impacto da economia em outras áreas e dimensões da vida, pode-se afirmar que *a divisão sexual do trabalho tem um efeito constitutivo da subjetividade* [grifo nosso] (p. 18 – tradução nossa).

Sendo o patriarcado a sociedade de classes gendradas, baseado na primeira divisão de classes da história, na luta contra este sistema é inerente o fim das classes. Souza (2006) afirma:

Mas, se o fim do capitalismo não conduz ao fim do patriarcado, o fim do patriarcado tem como condição necessária (mas não suficiente) o fim do capitalismo. Como é possível falar em protagonismo de gênero, se protagonismo significa ser sujeito e no capitalismo só o capital é sujeito? [grifo nosso] (p. 328).

Se por um lado a superação do capitalismo não superará de imediato o sexismo, na luta para superar a divisão sexual do trabalho – isto é, superar o patriarcado – superar a sociedade dividida em gêneros é estratégia fundamental para romper com o modo de organização que vem

se perpetuando desde as mais antigas sociedades de classes e no capitalismo de acumulação flexível modifica sua apresentação, mas não a configuração de uma sociedade desigual pelo gênero. O capital age conforme lhe é possível, não rompe, reformula, reproduz, apresenta de outro modo, mas não rompe com a base na materialidade que engendra as desigualdades sociais.

O capital não tem, por isso, a mínima consideração pela saúde e duração da vida do trabalhador, *a menos que seja forçado pela sociedade a ter essa consideração* [grifo nosso]. Às queixas sobre a degradação física e mental, a morte prematura, a tortura do sobretrabalho, ele responde: deveria esse martírio nos martirizar, ele que aumenta nosso gozo (o lucro)? (Marx, 2013c, p. 342).

Portanto, apreendemos que a sociedade dividida em gêneros não acrescenta/aponta para emancipação humana, então, posicionamo-nos a favor da utilização do conceito gênero nos estudos sobre a desigualdade entre mulheres e homens, sem, contudo, abstrair-lo (ou usá-lo em substituição) da ordem que concede aos mesmos (aos gêneros) existência – patriarcado, a divisão sexual do trabalho, a desigualdade sobre os sexos – sendo imperativa sua nomeação adequada.

Torna-se claro que *o gênero é mutuamente exclusivo* [grifo nosso], isto é, os espaços sociais, os lugares que podem ser ocupados na divisão sexual da sociedade, impedem a onipresença. . . . Essa constatação é o que leva ao reconhecimento de que “o feminino” e “o masculino” fazem parte da estrutura da sociedade, e que uma sociedade sem desigualdade sexual é uma sociedade sem gêneros, onde cada indivíduo desenvolve suas potencialidades sem que haja uma pré-definição do que pode fazer ou não fazer em função de qual é seu sexo (Izquierdo, 1988, pp. 62-63 – tradução nossa).

Em consonância com Izquierdo (1994) e Souza (2015), entendemos que “isso significa que o que antes era chamado de masculino ou feminino seria propriedade de qualquer indivíduo, independentemente de qual fosse seu sexo” (Izquierdo, 1994, p. 52). Na luta pelo desenvolvimento omnilateral do ser humano, um dos entraves a ser superado encontra-se na limitação que o sistema sexo/gênero impõe ao desenvolvimento dos indivíduos em determinadas sociedades. Na compreensão de desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural será pautada a seção a seguir.

SEÇÃO 2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

De posse das conceituações sobre o patriarcado e gênero e seu papel na constituição das sociedades de classes, em geral, e na manutenção do capitalismo, em particular, nos perguntamos como este complexo social afeta os indivíduos desta sociedade. Em outras palavras, como os sujeitos são impactados em seu desenvolvimento pelo sistema sexo/gênero? Para solucionarmos esta questão, é necessário antes respondermos outra: de que modo ocorre o desenvolvimento destes indivíduos? Então, destinamos a segunda seção ao resgate da compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo em consideração que este abrange tanto a história do gênero humano como a dos indivíduos mediado pelas condições concretamente determinadas a cada sociedade. Iniciaremos, assim, pelo desenvolvimento humano na filogênese, analisado a partir da categoria trabalho, e, em seguida, na ontogênese, a partir da categoria atividade. Feito isso, teremos condições de prosseguir com as investigações sobre a vivência na égide da sociedade de classes gendradas.

Tradicionalmente o desenvolvimento humano é estudado como fenômeno de dois polos, indivíduo e sociedade, aparentemente contrapostos um ao outro. Porém a investigação por meio do Materialismo Histórico-Dialético e sua análise metodológica da totalidade afirma que esse nexos (indivíduo-sociedade) não é findo em si mesmo, mas corresponde à mediação de outra relação mais complexa, a do indivíduo e do gênero humano. (Oliveira, 2005).

Isto porque na aplicação do método dialético singular-particular-universal voltada para a compreensão do desenvolvimento psíquico apreende como categoria mais geral o gênero humano, mais específica o indivíduo e as particularidades como as mediações que possibilitam o intercâmbio do singular ao universal e vice-versa. Ou seja, como categorias que medeiam a construção do gênero humano no indivíduo e, concomitantemente, dão o esteio ao indivíduo para contribuir com a história do gênero humano. (Oliveira, 2005).

Qualificar, então, a relação indivíduo-sociedade como mediadora (e não como o todo da humanização) é chave para a correta apreensão dos determinantes do desenvolvimento psíquico sob o jugo de uma compreensão histórica. Justificada a dupla abordagem do desenvolvimento humano, comecemos pela via que lhe é mais geral: a história do gênero humano, também denominada filogênese.

2.1 A chave do desenvolvimento humano na filogênese: o trabalho

A análise materialista da história assume que a origem da espécie humana esteve submetida às leis biológicas de formação, mas a partir de mudanças na atividade vital⁴ de seus antepassados advindas de sua condição gregária, o curso do desenvolvimento humano passou a ser fundamentalmente marcado pelas leis histórico-sociais. (Vygotsky, 1930).

A forma embrionária do trabalho como atividade coletiva primitiva envolvendo a utilização de instrumentos é a categoria responsável por esta transição de duração milenar, em que ainda, na era de predominância da evolução biológica, as decorrências do trabalho foram inscritas nas características morfológicas da espécie. (Leontiev, 2004a).

Segundo Engels (2004), os antepassados do ser humano tinham um estilo de vida arbóreo e gregário e foi de acordo com tais condições que novos elementos para manutenção e continuidade da vida foram introduzidos. Nas palavras do autor:

como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem (Engels, 2004, s/p).

O caminhar bípede foi fundamental para que as mãos, uma vez livres, pudessem se especializar em destreza e habilidade – pudessem trabalhar. A nova atividade vital em formação corresponde ao início do trabalho. (Engels, 2004).

Mas, afinal, o que é o trabalho? Segundo Marx (2013b):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. . . . A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (p. 255).

Pelo trabalho, os seres humanos modificam a natureza para a satisfação de necessidades segundo **seu próprio controle e produzem** algo novo, feito a partir da matéria-prima advinda da natureza, porém distinto desta. Nisto reside o grande diferencial da atividade humana para a

⁴ Atividade vital refere-se ao modo como os seres vivos retiram da natureza o que é necessário à vida. No caso dos seres humanos, isto se dá através do trabalho.

atividade de outros animais que também transformam a natureza: a atividade humana é consciente. (Marx, 2013b). Continua Marx (2013b):

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso – apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpetua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2013b, p. 261).

O progresso do trabalho, desde seu surgimento, exigiu do ser humano primitivo (em vias de formação pelo próprio trabalho) sua transformação. Cravadas no curso do desenvolvimento filogenético, as marcas do trabalho estão inscritas na formação biológica do *Homo sapiens* e assim, ao modificar a natureza, o ser humano modificou a si próprio, foi hominizado. (Engels, 2004; Marx, 2013b).

A hominização, a grosso modo, consiste no preparo biológico do *Homo sapiens*. Para Leontiev (2004):

A hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. . . . O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos (p. 76).

O trabalho é assim responsável por elevar o ser orgânico ao ser social, pois a partir dele (o trabalho) a vida está configurada de acordo com as condições em que o ser humano se organiza socialmente para suprir suas necessidades biológicas. A objetivação das capacidades de trabalho do ser humano, por sua vez, concebem, juntamente ao produto do trabalho, novas necessidades e a história do gênero humano é constituída em um *continuum* da história do trabalho. (Lessa, 1999).

Nas palavras de Lessa (1999),

o ser social é distinto do mundo natural porque, na esfera da vida a evolução se faz pelo desaparecimento e surgimento de novas espécies de plantas ou animais, a história humana é o surgimento, desenvolvimento e desaparecimento de relações sociais (p. 20).

As marcas do trabalho, na passagem da hominização à humanização do ser humano, não são restritas à natureza, nem ao corpo do indivíduo que trabalha, mas cria a cultura. (Engels, 2004).

Por ser atividade realizada coletivamente entre os seres humanos e a natureza, o trabalho demanda imperativos que, mesmo vinculados à esfera da produção de maneira indireta, são imprescindíveis para sua realização, como, por exemplo, a urgência da linguagem. Segundo Leontiev (2004e):

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (pp. 280-281).

Nesta concepção, então, a linguagem é fenômeno engendrado pelas necessidades concretamente determinadas pelo trabalho como atividade conjunta entre os seres humanos: a comunicação que controle o comportamento alheio – uma comunicação **mediada**, que, por sua vez, transforma o psiquismo do ser humano, bem como seu comportamento. (Vygotsky, 2009).

Passamos assim à diferença da atividade mais desenvolvida encontrada no reino animal para a atividade do ser humano mais primitivo: o comportamento **mediatizado**, que torna a atividade consciente. (Vygotsky e Luria, 1996).

O desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado com o desenvolvimento da consciência teleológica, imprescindível à realização da atividade vital humana. Dando voz a Marx (2013b):

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. . . . *No final do processo do 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* [grifo nosso]. 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* [grifo nosso] que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa (pp. 255-256).

O desenvolvimento do trabalho chegou ao ponto de exigir da inteligência prática (presente no comportamento dos antropóides) a organização de suas “descobertas”, cristalizando-as nos signos. Segundo Leontiev (2004e), “no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (p. 283). Destarte, na atividade do ser humano sobre a natureza, a utilização das ferramentas está condicionada pelo intelecto mediatizado.

A este respeito, Martins (2015) ao debater a historicidade do psiquismo humano – e, logo, a importância do trabalho como fundante da consciência especificamente humana – afirma:

O trabalho, tendo como característica essencial a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele, por encerrar uma finalidade precedente ao seu resultado, exigiu domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Determinou, portanto, profundas alterações no substrato psíquico natural, próprio ao homem como animal superior, descortinando as possibilidades para a estruturação de um psiquismo especificamente humano, apto a edificar a referida imagem (Martins, 2015, p. 45).

O trabalho edificou, desta maneira, a elevação do funcionamento psíquico presente nos animais superiores. (Vygotsky, 2004a). Funcionamento este, desenvolvido culturalmente, que se estabelece sobre a unidade material do psiquismo desenvolvida anteriormente superando-a

A autora supracitada continua:

Portanto, ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, Vygotski historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da cultura. Postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo (Martins, 2015, p. 45).

A atividade mediada e, portanto, o intelecto mediatizado, não são naturais, mas surgem somente no período de desenvolvimento histórico do ser humano. Do ser orgânico ao ser social, da inteligência prática para o pensamento verbalizado, o trabalho hominizou e humanizou o ser humano. Sobre a humanização, afirma Leontiev (2004):

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo

da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal . . .; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* [grifo do autor] (p. 73).

A partir de então, a preeminência no desenvolvimento humano não é mais o aperfeiçoamento dos órgãos naturais, mas o aperfeiçoamento dos instrumentos artificiais, isto é, culturais:

Assim, a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o desenvolvimento do homem consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais e progride . . . não na linha do aperfeiçoamento de seus órgãos naturais, mas na linha do aperfeiçoamento dos instrumentos artificiais. Do mesmo modo, na área do desenvolvimento psicológico do homem a partir do momento da aquisição e do uso de signos, o que permite ao homem obter controle sobre seus próprios processos de comportamento, a história do desenvolvimento comportamental, em grau significativo, transforma-se na história do desenvolvimento de “meios de comportamento” auxiliares e artificiais – na história do domínio do homem sobre seu próprio comportamento (Vygotsky & Luria, 1996, p. 90).

Nesse processo reside a *démarche* histórica do psiquismo humano. Até aqui vimos que os caminhos de desenvolvimento da humanidade são traçados pelo trabalho. O trabalho fundou o ser humano, guiando e promovendo o seu desenvolvimento, inaugurando uma nova esfera ontológica (o ser social) diversa das condições naturais de vida. Isso se estende para a dimensão psíquica do ser humano. É sobre a apropriação deste tipo superior de psiquismo por cada membro da espécie na ontogênese que pautaremos o item a seguir.

2.2 A chave do desenvolvimento humano na ontogênese: a atividade

Como apresentado no item anterior, o trabalho subjugou o desenvolvimento humano às relações sociais estabelecidas historicamente em resposta às necessidades da vida imediata. Durante a evolução do gênero humano, os produtos do trabalho são cristalizados na cultura, que necessita, então, ser adquirida por cada novo indivíduo da espécie. Em outras palavras, cada candidato a ser humano carece ser humanizado. (Leontiev, 2004).

Do acesso à internalização das ferramentas culturais, é imprescindível o envolvimento do indivíduo com os bens objetivados pela humanidade. O que vincula o ser singular à cultura

nas condições materiais da ontogênese é a atividade. Por isso, dedicaremos este item à exposição de como o gênero humano por meio desta categoria é apropriado pelo sujeito e o desenvolvimento psíquico assim promovido (ou alienado) de acordo com as circunstâncias concretas nas quais a atividade está organizada. (Leontiev, 2004).

Ao discorrer sobre os princípios do desenvolvimento psíquico na criança, Leontiev (2004) aborda o papel da experiência individual em promovê-lo, considerando as diferenças entre a aprendizagem do ser humano e a de outros animais superiores.

A premissa que evidencia essa distinção é o **ato instrumental** que se coloca entre sujeito e objeto da ação, elevando o comportamento do ser humano a um patamar superior aos reflexos instintivos e condicionados característicos do reino animal. O ato instrumental é condicionado por estímulos **artificiais**, criados pelos seres humanos ao longo da história do trabalho e por eles evocados de modo volitivo. (Vygotsky, 2004a).

O comportamento humano – mediado pelo ato instrumental – como vimos anteriormente não é natural. Assim sendo, aquilo que foi desenvolvido socialmente precisa ser aprendido por cada indivíduo, alterando-o. Isso ocorre no processo de **internalização** da cultura, que basicamente torna ferramenta do psiquismo (portanto, intrapsicológica) as objetivações do gênero humano, realizadas entre os seres humanos de forma interpsicológica. Conforme Tuleski & Eidt (2016), a lei da internalização consiste em:

um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação (p. 43).

Essa tarefa leva tempo, não é linear e necessita de mediações. Desse modo, para compreender dada criança, precisamos analisar sua atividade nas mais diversas relações nas quais está inserida. No decurso do desenvolvimento, sob as circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema de relações humanas se altera. (Leontiev, 2004; Vigotsky, 2009). Devemos voltarmos-nos, pois, para quais relações contextualizam a experiência individual dessa criança.

A aprendizagem humana se dá por processos diferentes da aprendizagem animal. Segundo Leontiev (2004), a aquisição de novos comportamentos durante a ontogênese de um animal está limitada a sua própria experiência em vida, que desencadeará os processos de **adaptação** ao meio. Já se referindo ao ser humano, os novos comportamentos necessários para

a manutenção da existência não se limitam à aquisição das experiências de uma única vida, é indispensável a **apropriação** das aquisições desenvolvidas por milhares de gerações no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. Nas palavras de Leontiev (2004):

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. . . . Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (p. 284).

A apropriação é o processo de criar em cada pessoa as funções psíquicas formadas historicamente pelo trabalho da humanidade, é um processo de produção e reprodução do gênero humano no indivíduo, possível por meio de sua internalização. (Leontiev, 2004).

A apropriação, assim, supera a experiência individual, permitindo ao indivíduo participar ativamente na história de desenvolvimento do gênero humano. (Vygotsky, 1930). Segundo Leontiev (2004):

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações sociais do *sujeito* [grifo do autor] com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (pp. 275-276).

Na ontogênese, tais relações são possíveis na **atividade** que o sujeito está implicado. Por meio desta, ocorre a apropriação das ferramentas materiais e simbólicas da cultura. Porém, não são todos os processos concretos da vida de um indivíduo considerados como atividades. (Leontiev, 2004). Segundo o autor supracitado:

Nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. . . . Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (Leontiev, 2004, p. 315).

E não será qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento. Algumas atividades assumem um papel essencial. No decurso da vida, diferentes atividades tomarão a frente do desenvolvimento psíquico. Estas são as **atividades dominantes** (também chamadas de **atividades principais** ou **atividades-guia**) uma vez que dirigem o desenvolvimento em períodos específicos para um patamar superior. Para o autor, “a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

Mais do que todos os processos nos quais o sujeito se envolve, ao desenvolvimento psíquico importa de qual maneira transcorrem as atividades dominantes. (Leontiev, 2004). São elas que constituem a principal base material na qual a personalidade e, por conseguinte, a qualidade das vivências do sujeito serão formadas.

As atividades dominantes são responsáveis pelos saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico, pois dialeticamente exigem e produzem nesse novas organizações funcionais oriundas da internalização da atividade (antes realizada de maneira interpsicológica). Segundo a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano na ontogênese,

é possível elencar as atividades dominantes de cada período, tomando como base Elkonin (1987): primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo. . . . essa teorização pode ser explorada em todas as etapas da existência humana (Tuleski & Eidt, 2016, p. 52).

Com esses subsídios, compreendemos a necessidade de ampliar as investigações sobre as atividades dominantes levando em consideração o contexto da sociedade dividida em gêneros na qual ocorrem, a fim de maiores elucidações sobre suas implicações em cada período do desenvolvimento. Toda atividade humana é mediada por instrumentos, sejam as ferramentas materiais para transformação da natureza, sejam instrumentos artificiais que transformam a natureza do psiquismo. (Vygotsky, 2004a). Na primeira seção, vimos que o sistema sexo/gênero efetiva-se sob dada socialização de gêneros e, apoiadas em Leontiev (1972), entendemos que a atividade do ser humano é a substância de sua própria consciência. Logo, é relevante questionarmo-nos quais serão as decorrências do sistema sexo/gênero sobre a organização das atividades dominantes nas particularidades de nossa sociedade.

Vimos até agora que o psiquismo humano se desenvolve somente quando a atividade do sujeito o pleiteia. É a necessidade que faz surgir a habilidade, e não o oposto. O trabalho, no

gênero humano, exigiu a formação da comunicação mediada. A atividade, no indivíduo, exige a transformação das funções psíquicas elementares (FPE), com as quais é dotado por natureza, em funções psíquicas superiores (FPS), funções psíquicas especificamente humanas.

Vygotsky (2004a) situou este tipo de psiquismo como produto da humanização das FPE, presentes nos animais superiores, humanização advinda do ato instrumental. A partir de sua introdução, a consciência do indivíduo se torna essencialmente humana pela qualidade superior/mediatizada advinda da apropriação dos signos culturais. Dando a palavra ao autor,

ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (Vygotsky, 2004a, p. 94).

O autor também definiu a dinâmica de internalização destas funções como a **lei geral do desenvolvimento psíquico**. Segundo esta, toda FPS aparece de duas formas qualitativamente distintas na ontogênese: primeiro interpsicológica e, depois, intrapsicológica. Para Facci (2004), as FPS são caracterizadas pela mediação (dos instrumentos psicológicos), a princípio desenvolvida coletivamente nas relações entre os seres humanos (“inter”) e, posteriormente, interiorizadas em funções psíquicas da personalidade (“intra”).

Para Leontiev (2004), “existe igualmente uma *relação recíproca* [grifo nosso] entre o desenvolvimento das funções e o desenvolvimento da atividade: o desenvolvimento das funções permite por sua vez à atividade correspondente realizar-se mais perfeitamente” (p. 328). As funções requeridas em determinada atividade são reorganizadas e transformadas no interior do próprio processo da atividade. (Leontiev, 2004).

Assim, ao final do processo, não temos psicologicamente o mesmo sujeito que deu início à atividade. Ele estará tanto mais desenvolvido quanto a atividade o requerera. Colocamos neste contexto outro questionamento: como as vivências são “qualificadas” por meio das atividades em uma sociedade patriarcal? Ou melhor, de que modo a relação recíproca entre as funções psíquicas e a atividade dirigirão as vivências dos sujeitos, dadas em uma situação social de desenvolvimento caracteristicamente patriarcal?

O sujeito do final da atividade jamais será o mesmo do início. A depender da configuração da atividade, ele estará mais ou menos desenvolvido, pois a cisão das atividades, característica à sociedade de classes, em, por um lado, promotoras e, por outro, alienadoras do desenvolvimento, concederá distintas qualidades às vivências do sujeito.

Na necessária transmissão das aquisições históricas da humanidade, o desenvolvimento da linguagem em cada indivíduo atua de forma “protagonista” na mediação do psiquismo com a realidade objetiva.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. . . . O processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético humano – a reprodução nas aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem (Leontiev, 2004, p. 184).

A apropriação da linguagem, pois, como função psíquica superior no desenvolvimento ontogenético revoluciona o psiquismo de forma análoga (não repetindo) a como o desenvolvimento dos signos revolucionou a história do comportamento humano no sentido genérico. (Leontiev, 2004; Vygotsky & Luria, 1996). O ato instrumental se interpõe entre sujeito e objeto possibilitando a atividade consciente e o ser humano (humanizado) torna-se, então, senhor de suas funções psíquicas superiores, capaz de usa-las a seu domínio. (Vygotsky, 2004a).

O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto: é um meio de influir em si mesmo (ou em outro) – na psique, no comportamento –, mas não no objeto. É por isso que no ato instrumental reflete-se a atividade relacionada a nós mesmos e não ao objeto (Vygotsky, 2004a, p. 97).

Para Martins (2015), o advento da comunicação mediada interpõe-se entre sujeito (ser humano) e objeto (natureza):

O desenvolvimento da consciência desponta como um processo ativo e mediado, que vincula o ser ao objeto e possibilita sua representação. A representação dos objetos da natureza sob a forma de *imagens mentais conscientes* [grifo da autora], por sua vez, exige que a *imagem* [grifo da autora] ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua sob a forma de *conceitos* [grifo da autora]. Todavia, para que esse processo ocorra, há que se reconhecer a expressão de outra conquista advinda da natureza gregária do trabalho. A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem* [grifo da autora], na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. A *palavra* [grifo da autora] desponta então, como *mediação* [grifo da autora] fundante da elaboração da *imagem* [grifo da autora] mental, pela qual a realidade objetiva conquista também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva (Martins, 2015, p. 48).

O signo dos signos – a palavra – ordena nova qualidade ao psiquismo porque ao reproduzir a ideia não presente no contexto imediato, possibilita o reconhecimento de uma realidade externa ao sujeito, a relação sujeito-objeto. O ser humano é, assim, o único animal capaz de refletir sobre a sua realidade de modo que não seja a partir dela mesma, e isto, para fins que ele mesmo cria ou elege. (Vygotsky, 2004a; Vygotsky & Luria, 1996).

Diante disso, será que o modo como o sujeito “qualifica” mediante os conceitos adquiridos o que experiencia fornecerá determinada coloração emocional às suas vivências? Pensemos na qualidade dos instrumentos psicológicos que se interpõem entre a realidade da sociedade de classes gendradas e as ideologias que medeiam sua apreensão pelo sujeito. Haverá distinções afetivo-cognitivas nas vivências de mulheres que tiveram acesso aos debates feministas, por exemplo, em relação a mulheres que entendem o padecimento feminino como natural, uma vez que os conteúdos dos instrumentos psicológicos são distintos? Os instrumentos psicológicos, conforme Vygotsky (2004a), se dirigem ao sujeito, sendo assim, o fato de uma pessoa ter tido acesso a conceituação histórica do patriarcado (ou não) não mudará o fato de que a sociedade tem uma estrutura patriarcal, mas a maneira como tal sujeito se orientará frente à realidade patriarcal certamente será distinta.⁵

Considerando a complexidade do processo de humanização do ser humano, a Teoria Histórico-Cultural buscou revisar os métodos de análise do psiquismo e propõe uma psicologia fundamentada pelo Materialismo Histórico-Dialético. Vygotsky (2004b) dissertou sobre a necessidade de a ciência psicológica construir um sistema conceitual de acordo com o método “inverso” – proposta marxiana. Uma análise do psiquismo do que lhe é mais complexo para o menos complexo e, superando a lógica formal, que considere a relação entre as partes e o todo do fenômeno. Através deste método, capta-se os **processos** psíquicos superiores em formação e não somente o produto do desenvolvimento psíquico. (Vygotski & Luria, 1994).

No intuito de desenvolver uma psicologia dialética, Vigotsky (2009) defendeu a análise de uma totalidade complexa por **unidades** substituindo a análise atomística, que, por sua vez, separa os elementos pertencentes ao todo do fenômeno analisando-os isoladamente. Segundo o autor,

⁵ Isso nos sugere a relevância de munir a atividade mediadora da educação com concepções que superem a hegemonia burguesa e patriarcal de nossos limites históricos. Sobre este aspecto, indicamos a leitura de Toffanelli, A. C. (2016). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Maringá.

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, conseqüentemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. . . . A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vigotsky, 2009, p. 8).

Na investigação conduzida por este tipo de análise, Vigotski postulou algumas unidades mínimas de análise do psiquismo, como o significado da palavra (para o estudo da relação entre pensamento e linguagem) – (Vigotsky, 2009) – e a vivência, como unidade mínima de análise da relação entre a personalidade do sujeito e seu meio. (Vigotski, 2018).

Segundo a **démarche histórica do psiquismo humano**, as condições objetivas da realidade medeiam a relação indivíduo-gênero humano. Estas condições estão ali não por acaso, mas porque foram engendradas durante o processo histórico. (Oliveira, 2005). Então, se elas estão potencializando ou limitando o desenvolvimento humano, cabe à investigação considerá-las **na totalidade do processo social**, identificando sua função e concretizações em relação a estrutura social.

Neste trabalho, por exemplo, partimos do princípio de que o gênero é particularidade limitadora do desenvolvimento humano na ontogênese. Por enquanto, nos deteremos nos fundamentos de Vigotski e Leontiev a respeito do entrave ao desenvolvimento humano oriundo das sociedades de classes e alguns questionamentos possíveis para as discussões de gênero. Segundo Leontiev (2004):

o verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso (p. 302).

O desenvolvimento sem entraves, “traduzido” no conceito de **desenvolvimento omnilateral**, no qual todo ser humano poderia se desenvolver nas máximas potencialidades desenvolvidas pelo gênero humano, requer a superação do atual modo de existência, pois para os sujeitos que vivem nas sociedades de classes, o desenvolvimento real é sempre **unilateral**. (Vygotsky, 1930). Para Leontiev (2004):

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais. *Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos* [grifo nosso]. Só ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico – se pode plenamente exercer (pp. 185-186).

O desenvolvimento omnilateral é factível, desde que rompidas as estruturas sociais que o impossibilitam, em outras palavras, contanto que em última instância o trabalho não seja meio de expropriação de uma classe por outra. Continua o autor:

Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a *divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana* [grifo nosso] (Leontiev, 2004, p. 302).

Partindo das contribuições de Engels (2010) e Izquierdo (1988, 1992, 1994, 2013) apresentadas na primeira seção, o desenvolvimento do ser humano nas sociedades patriarcais terá também uma orientação de gênero. Ou melhor, a unilateralidade do desenvolvimento também é determinada pelo sistema sexo/gênero tal como está organizado. Vimos que a partir da atribuição do gênero diferentes possibilidades de socialização são ofertadas às fêmeas e aos machos da espécie humana, logo a distinção de gêneros não concede acesso livre à apropriação do gênero humano por parte das mulheres e dos homens.

De acordo com Leontiev (2004):

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão (p. 178).

A apropriação do gênero humano sustentada pelo sistema sexo/gênero não é a mesma para mulheres e homens. Uma vez que os impactos objetivos do patriarcado não afetam

igualmente mulheres e homens da classe trabalhadora, os impactos subjetivos também serão distintos.

Não é possível continuarmos a discorrer sobre a apropriação sem fazer referência à categoria objetivação. Duarte (2013) afirma que ambas são inseparáveis porque ao apropriar-se dos bens historicamente desenvolvidos através da atividade, os indivíduos estão realizando novas objetivações. O ser humano, além de determinado historicamente, também é sujeito desta história. Segundo Duarte (2013),

o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas enquanto produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação) (p. 16).

Ao conceituar tais relações de apropriação e objetivação segundo as bases da dialética entre singularidade-particularidade-universalidade, a Psicologia é capaz de compreender o ser singular-particular-universal e, especificamente nesta dissertação, pesquisar a vivência como possível unidade de análise das relações de gênero no desenvolvimento psíquico. Corroboramos com Leontiev (2004):

a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade *prática* [grifo do autor] de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações (pp. 275-276).

Porém nas sociedades de classes, o desenvolvimento está limitado aos interesses particulares da classe dominante. (Leontiev, 2004). Ou seja, o gênero humano se desenvolve, mas a custa da classe que promove/produz tal desenvolvimento. Para Leontiev (2004):

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência [sic] que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* [grifo do autor] a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* [grifo do autor] estreita-se e empobrece (p. 294).

Por essa exposição, vimos que o trabalho, responsável por alargar os limites biológicos do ser humano na luta pela sobrevivência na natureza, a partir de sua divisão característica às sociedades de classes aliena a humanidade e faz com que a maioria desta regrida às condições de luta pela sobrevivência na “selva de pedra” da civilização. Enquanto a humanidade não superar a grande divisão do trabalho entre intelectual e físico, não superará o desenvolvimento mutilado da consciência. (Vygotsky, 1930). Entendido como se dá o desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural, temos condições de explorar a vivência na ontogênese como unidade que dialeticamente constitui a subjetividade do ser humano e as relações desta com o meio e seguir analisando como se vinculam vivência e gênero, cotejando as discussões sobre a constituição da personalidade na sociedade patriarcal. Mas antes pautaremos na próxima seção como estão atualmente os estudos a respeito do tema investigado a fim de conhecermos as contribuições sistematizadas pelos mesmos.

SEÇÃO 3 OS ESTUDOS ATUAIS SOBRE VIVÊNCIA E GÊNERO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, apresentaremos um “retrato” de como o objeto desta dissertação vem sendo estudado recentemente pela Psicologia Histórico-Cultural, levando em consideração os principais conceitos envolvidos na constituição do mesmo. Assim, pretendemos conhecer qual é a apropriação teórica sobre os conceitos **vivência** e **gênero** presente nos estudos, evidenciando os avanços e limites disponíveis cientificamente para o tema até o momento. Como delimitação temporal, adotamos as produções teóricas referentes à década mais próxima – 2008 a 2017. Inicialmente, explicaremos o caminho metodológico para a seleção do material examinado, depois, elucidaremos a análise com o auxílio de quadros e gráficos que sintetizam os resultados encontrados.

3.1 Procedimentos no mapeamento dos artigos

Para a seleção de material, optamos por utilizar a base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online – no levantamento bibliográfico, uma vez que esta biblioteca virtual disponibiliza em acesso aberto *on-line*

os textos completos de periódicos científicos do Brasil de todas as áreas do conhecimento que publicam predominantemente artigos resultantes de pesquisa científica, que utilizam o procedimento de avaliação por pares dos manuscritos que recebem ou encomendam e que apresentam desempenho crescente nos indicadores de cumprimento dos critérios de indexação (Scielo, 2018).

Inicialmente realizamos um mapeamento amplo da temática para termos uma noção de como a mesma estava sendo estudada. Na medida em que tivemos um grande número de pesquisa, foi necessário um afinamento em função do objeto de estudo.

O levantamento inicial de dados, realizado no dia 15 de agosto de 2017, contou com oito dos dez grupos de descritores presentes no Quadro 1. Já os descritores 6 e 7 – “vivência, psicologia” e “vivências, psicologia” respectivamente – foram incluídos no dia 3 de outubro de 2017. Para este levantamento preliminar, não selecionamos um critério específico de tempo, porque inicialmente queríamos nos orientar em relação à quantidade de material disponível.

Dentre os diversos descritores utilizados, constatamos que do total de artigos científicos que contavam com o termo **vivência** em seu descritor, nem metade relacionava-o ao

descriptor **psicologia**. O número de artigos para o descriptor “vivência” era 1819 artigos na pesquisa considerando “Todos os Índices”. Esta quantidade se contrapôs às buscas relacionando o termo vivência com alguns descritores de interesse para nosso tema, conforme exposto a seguir:

Quadro 1 - Quantidade de artigos por descriptor(es)

Descriptor(es)	Número de Artigos
1. Vivência	1819
2. Vivência, Feminismo	4
3. Vivência, Feminismo, Marxismo	0
4. Vivência, Feminismo, Psicologia	0
5. Vivência, Feminismo, Psicologia Histórico-Cultural	0
6. Vivência, Psicologia	270
7. Vivências, Psicologia	246
8. Vivência, Psicologia Histórico-Cultural	11
9. Vivências, Feminismo	3
10. Vivências, Psicologia Histórico-Cultural	10
Total	2363

Fonte: elaborado pela autora com base nos artigos levantados (2018).

Estes dados – em alguns descritores inexistente – correspondiam a pouco mais de 29% (29,9065 %) do número já mencionado de artigos sobre “vivência” (1819). Havia artigos que relacionam vivência(s) e feminismo (7 artigos), vivência(s) e a Psicologia Histórico-Cultural (21 artigos), porém não havia obras que contemplavam a vivência, a Psicologia Histórico-Cultural e o feminismo, campos cujas imbricações pretendíamos, a princípio, disparar a discussão.

Conforme delimitamos melhor o tema, decidimos realizar um novo levantamento. Desta vez, no rol do que já fora pesquisado, atualizamos os dados, visto que antes não havíamos selecionado o critério de tempo (últimos dez anos, isto é, de 2008 a 2017), e incluímos o termo “gênero” em alguns descritores por ser mais específico com o objeto desta pesquisa.

A segunda busca foi realizada no dia 23 de julho de 2018, foram digitados os grupos de descritores do Quadro 2, apresentado a seguir. Delimitamos estes filtros: idioma português, tipo de literatura artigo e abarcando as publicações referentes aos anos de 2008 a 2017. Foram encontrados 2.290 artigos.

Quadro 2 - Quantidade de artigos por descritor (es)

Descritor (es)	Número de Artigos
1. Vivência	1077
2. Vivências	715
3. Vivência, Feminismo	2
4. Vivências, Feminismo	3
5. Vivência, Feminismo, Marxismo	0
6. Vivências, Feminismo, Marxismo	0
7. Vivência, Feminismo, Psicologia	0
8. Vivências, Feminismo, Psicologia	0
9. Vivência, Feminismo, Psicologia Histórico Cultural	0
10. Vivências, Feminismo, Psicologia Histórico Cultural	0
11. Vivência, Gênero	69
12. Vivências, Gênero	47
13. Vivência, Gênero, Psicologia	13
14. Vivências, Gênero, Psicologia	11
15. Vivência, Gênero, Psicologia Histórico Cultural	2
16. Vivências, Gênero, Psicologia Histórico Cultural	1
17. Vivência, Psicologia	167
18. Vivências, Psicologia	166
19. Vivência, Psicologia Histórico Cultural	9
20. Vivências, Psicologia Histórico Cultural	8
Total	2290

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Pelo material encontrado, surgiram vários trajetos possíveis para as análises. Levamos, pois, para o Exame de Qualificação algumas sugestões de seleção dos artigos. Inicialmente, pretendíamos conhecer se a Psicologia tem estudado a vivência, se os estudos relacionavam vivência e as discussões de gênero e feminismo e como o faziam. Com o levantamento percebemos que o problema não está no fato de não haver pesquisas suficientes sobre o assunto, mas sim, na falta de clareza teórica e metodológica. Devido à grande quantidade de material levantada (498 artigos), à diversidade teórica ali presente e ao tempo para o término do trabalho,

a ideia de analisar teórica e metodologicamente os artigos foi descartada, nosso caminho foi então reorganizado para um estudo acerca da temática na Psicologia Histórico-Cultural.

Desta forma, decidimos seguir com a pesquisa selecionando somente os descritores que cruzassem psicologia histórico-cultural, vivência e gênero, a fim de analisar como os pesquisadores dessa abordagem tem estudado vivência e gênero.

Para responder ao nosso objetivo e nos apropriar de quais contribuições a Psicologia Histórico-Cultural poderia fornecer para as discussões envolvendo vivência e gênero, buscamos um refinamento desses conceitos internamente à própria abordagem psicológica adotada, disso deriva o objetivo central de constituir a terceira seção na configuração presente: quais são as contribuições advindas dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural que versam sobre “vivência” e “vivência e gênero”, considerando as potencialidades e limites da apropriação teórica atual para o tema aqui investigado.

Assim, utilizamos os descritores 15, 16, 19 e 20, que totalizavam 20 artigos. A fim de identificar os materiais repetidos e contabiliza-los apenas uma vez, foi realizada a leitura dos títulos dos artigos remanescentes, nos restando 18 artigos.

Fizemos a leitura sistematizada dos resumos desses 18 artigos buscando confirmar que se tratavam de estudos sobre o tema pela Psicologia Histórico-Cultural. Foram excluídos, por conseguinte, 3 artigos⁶ nos levando ao número final de 15 artigos analisados. Estes foram lidos integralmente objetivando delimitar os principais eixos de análise exequíveis por meio do material selecionado, os quais se constituíram em averiguar o conceito de vivência existente nos artigos, problematizando-o em relação ao conceito cunhado por Vigotski ao longo de sua obra e verificar se gênero era conceito problematizado nas discussões dos artigos. Investigamos este último aspecto entre os artigos que não contavam com gênero como descritor, uma vez que a partir da leitura dos artigos remanescentes buscando confirmar se eram fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, foram excluídos 2 dos 3 artigos que tratavam de gênero, sendo que um deles (dos 3) se repetia, razão pela qual já fora excluído anteriormente. Ou seja, no escopo do material analisado, não restou nenhum artigo sobre Psicologia Histórico-Cultural, vivência(s) e gênero.

⁶ São eles: 1) Mélo, R. P. (2012). Corpos, heteronormatividade e performances híbridas. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 197-207; 2) Veras, L.; Moreira, V. (2012). A morte na visão do sertanejo nordestino em tratamento oncológico. *Estudos de Psicologia*, Natal, 17(2), 291-298; 3) Scorsolini-Comin, F.; Santos, M. A.; Souza, L. V. Vivências e discursos de mulheres mastectomizadas: negociações e desafios do câncer de mama. *Estudos de Psicologia*, Natal, 14(1) 41-50. O primeiro tinha como referencial a Teoria Queer, o segundo a Fenomenologia e o terceiro não foi considerado como artigo da Psicologia Histórico-Cultural, pois misturava referências pós-modernas no texto de modo a não evidenciar a teoria cerne do método de investigação.

3.2 Análise dos artigos selecionados

Antes de expor a análise efetuada, destaca-se que não objetivamos tecer críticas de cunho pessoal aos autores do material selecionado. Compreendemos que o desenvolvimento das ideias de um autor corresponde a um processo engendrado historicamente, demarcado pela totalidade na qual se insere e, portanto, de forma alguma se constitui em fenômeno individual.

Nosso foco foi buscar na produção teórica atual potencialidades e limites relacionados ao tema dessa dissertação. Ainda que dentre os 15 artigos remanescentes nenhum indicava gênero no descritor, em alguns desses, gênero estava presente como categoria apontada, apesar de não discutida. Ao tratar de cada artigo, apontamos os casos em que isso se sucedeu.

Iniciamos pela exposição do Quadro 3, realizado no intuito de evidenciar quais áreas do conhecimento científico vem estudando a vivência a partir da Psicologia Histórico-Cultural, no período investigado.

Quadro 3 - Análise cienciométrica das publicações analisadas

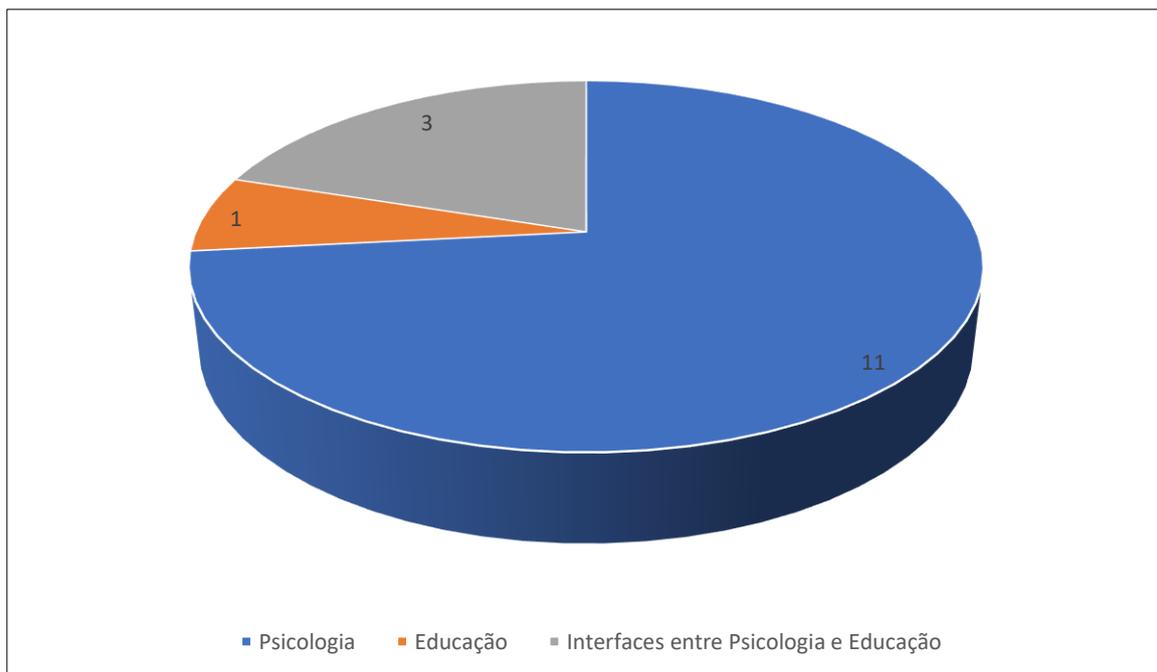
Nome da revista	Nº de artigos	Referências
<i>Aletheia</i>	1	Sander, L.; Zanella, A. V. (2008).
<i>Arquivos Brasileiros de Psicologia</i>	1	Pinheiro, F. P.; Colaço, V. R. (2010).
<i>Caderno CEDES</i>	1	Schindwein, L. M. (2015).
<i>Fractal: Revista de Psicologia UFF</i>	1	Lopes, J. J. M.; Mello, M. B.; Bezerra, A. C. A. (2015).
<i>Psicologia & Sociedade</i>	4	Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010); Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (2013); Urnau, L. C.; Sekkel, M. C. (2015); Barroco, S. M. S.; Superti, T. (2014).
<i>Psicologia da Educação</i>	1	Loures, M.; Souza, V. L. T. (2009).
<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>	1	Moreira, A. R. P.; Souza, T. N. (2016).
<i>Psicologia USP</i>	1	Toassa, G.; Souza, M. P. R. (2010).

<i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>	2	Pessoa da Silva, C. V. (2013); Silva, G. G. S.; Pereira, E. R.; Oliveira, J. O.; Kodato, Y. M. (2013).
<i>Psico-USF</i>	1	Padovani, A. S.; Ristum, M. (2016).
<i>Revista Psicopedagogia</i>	1	Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. (2010).

Fonte: elaborado pela autora com base nos artigos levantados (2018).

Conforme o quadro acima demonstra, as publicações estão concentradas em periódicos de educação, psicologia e interfaces entre essas áreas, como a psicopedagogia. Sendo que 11 artigos estão publicados em revistas da área da psicologia, ou seja, 73,3% do montante total, exprimindo a hegemonia da discussão da temática pesquisada neste campo de conhecimento. No Gráfico 1, podemos observar a relação proporcional dessas áreas de estudo em relação à totalidade dos artigos selecionados.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por área de publicação



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

A título de ilustrar as principais informações contidas nestes textos no que se refere à constituição de seus próprios objetos de estudo, abaixo apresentamos o Quadro 4. Os artigos foram listados por ordem alfabética considerando o sobrenome do primeiro autor indicado. Em

seguida, problematizaremos o conteúdo analisado com as elaborações sobre vivência e gênero a partir da presente pesquisa.

Quadro 4 - Síntese geral dos resultados da análise dos artigos

Autor(es)/Data	Tema	Objetivo	Tipo de Pesquisa	Conceito Vivência	Resultados
Artigo 1 Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. 2010.	A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Analisar a percepção e as vivências de professores sobre seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Entrevistas semi-estruturadas e observações em espaços da escola.	Não conceitua vivência. A categoria é recorrente nos subtítulos e corpo do texto.	Os professores têm percepções contrárias aos pressupostos da educação inclusiva, responsabilizando o aluno pela origem e solução dos problemas enfrentados em sala. Por não saberem trabalhar com o aluno, sentem mal-estares e buscam fora da sala de aula as causas para o insucesso vivenciado.
Artigo 2 Barroco, S. M. S.; Superti, T. 2014.	Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano	Aprofundar a reflexão sobre objeto e método da psicologia da arte e discutir as possíveis contribuições da arte para o desenvolvimento humano.	Investigação bibliográfica e exercício teórico-metodológico sobre a obra vigotskiana “Psicologia da Arte”.	Conceitua vivência como o termo português traduzido do russo “ <i>perijivanie</i> ” para as expressões emoção e sentimento na obra vigotskiana analisada pelo artigo.	A arte por sua estrutura específica e condição de objeto cultural possibilita nova organização psíquica para o indivíduo, pois “oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais” (p. 31).
Artigo 3 Lopes, J. J. M.; Mello, M. B.; Bezerra, A. C. A. 2015.	Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades	Refletir sobre as pesquisas sistematizadas no campo da infância com recorte para as relações que as crianças estabelecem com o meio, tendo como foco principal as suas espacialidades.	Não específica. Mas fazem uma revisão bibliográfica.	Não conceitua vivência. Apesar do conceito ser indicado como mote em torno do qual os trabalhos são desenvolvidos.	Elaboram uma sistematização conceitual e técnica de estratégias para pesquisas com crianças em mapas vivenciais, desenvolvimento de fotografias narrativas, ofertas de artefatos temáticos, maquetes vivenciais, produções infantis na escola como: texto, mapas livres, criações verbais, gesto e

					brincadeiras, desenhos e dramatizações.
Artigo 4 Loures, M.; Souza, V. L. T. 2009.	O lugar da escola pública na subjetividade de ex-alunos da Vila São Nazi	Compreender, a partir de entrevistas com ex-alunos de uma escola pública, a relação indissociável entre escola, contexto sociofamiliar e a construção da subjetividade.	Epistemologia qualitativa utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas e história de vida.	Não conceitua vivência.	Mesmo que as vivências subjetivas na escola fossem consideradas importantes pelos ex-alunos, no seu processo de aprendizagem, não há a percepção de uma relação necessária entre esses elementos por parte da escola ou dos entrevistados.
Artigo 5 Moreira, A. R. P.; Souza, T. N. 2016.	Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia	Discutir o conceito de Ambiente Pedagógico na educação infantil abordando sua dimensão relacional e processual.	Não especifica. Mas realiza uma revisão bibliográfica.	A vivência é conceituada como relação entre criança e ambiente, referindo-se “à vivência intensa e singular” (p. 232) e é considerada unidade dinâmica da consciência.	Problematiza-se a qualidade das vivências em relação à promoção do desenvolvimento. A organização do Ambiente Pedagógico diz respeito a mais do que a organização espacial em si, pois articula várias dimensões do processo educativo, como as relações estabelecidas e o desenvolvimento profissional dos professores.
Artigo 6 Padovani, A. S.; Ristum, M. 2016.	Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido	Compreender como adolescentes autores de ato infracional, cumprindo medida socioeducativa de internação, significam a internação.	Fotovoz e encontros de discussão sobre as imagens capturadas.	Não conceitua vivência. O termo aparece relacionado a: experiências infracionais como “vivência infracional”; também a experiências emocionais; ou a própria	Evidenciam a visão do adolescente sobre o julgamento social sobre si e sobre as unidades de internação. Há tentativa por parte dos adolescentes de modificar os significados das instituições e minimizar o

				experiência internação.	de preconceito oriundo da sociedade. Indicam que é possível a criação de espaços de atendimento mais humanizados respeitando os direitos humanos.
Artigo 7 Pessoa da Silva, C. V. 2013.	Psicologia Latino-Americana: desafios e possibilidades	Compreender o processo de formação e de construção epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural buscando principais possibilidades e desafios da integração da Psicologia com os demais países latino-americanos.	Ensaio monográfico.	Não conceitua vivência. O termo é utilizado como verbo.	Ao dedicar-se ao atendimento das demandas da população e à implicação no processo de transformação social, são oferecidas diversas possibilidades de atuação à Psicologia.
Artigo 8 Petroni, A. P.; Souza, V. L. T. 2010.	As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia	Investigar a compreensão de educadores de uma escola pública sobre autonomia e em que medida se ver ou não como autônomo influencia a atuação docente.	Entrevistas semi-estruturadas e diários de campo.	Não conceitua vivência.	Embora alguns professores sejam autorregulados, suas práticas não são caracterizadas como autônomas, tampouco se percebem como sujeitos capazes de exercer autonomia, principalmente, em virtude das condições materiais de suas atividades. Também constatam que o modo como as relações são empreendidas na escola constituem empecilho ao desenvolvimento da

					autonomia e emancipação de seus atores.
Artigo 9 Pinheiro, F. P.; Colaço, V. R. 2010.	Dramatizações e psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica	Averiguar como ocorrem os processos de mediação simbólica por meio das técnicas de dramatizações em intervenções da psicologia comunitária, visando compreender e articular teoricamente estas técnicas com questões relativas à arte e à brincadeira.	Pesquisa intervenção. Análise construtivo-interpretativa.	Não conceitua vivência.	Compreendendo a dramatização como técnica que traduz e objetifica não só a experiência individual, mas a vivência histórica e socialmente composta, abre-se espaço para reelaborar a experiência como ato criador.
Artigo 10 Toassa, G.; Souza, M. P. R. 2010.	As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski	Abordar a questão das vivências na perspectiva de Vigotski, tratando de suas fontes epistemológicas, raízes na língua russa e sentidos específicos a partir “A tragédia de Hamlet. . .”, textos pedológicos de 1930 com destaque para “A questão do meio. . .”.	Pesquisa etimológica e semântica do idioma russo, bibliográfica da crítica literária da Rússia, interlocutores de Vigotski e produção do próprio autor entre 1916 e 1934.	Conceitua vivência e segundo uso formal e informal da língua russa, em dois sentidos principais nas diversas produções de Vigotski analisadas, relacionando a categoria com sistemas psicológicos como consciência e personalidade.	Ao longo da obra de Vigotski, vivência é campo de conflitos. Seu uso caminha de um sentido mais dicionaresco e próximo à crítica da arte para o de uma ferramenta metodológica fundamental na análise do desenvolvimento infantil.
Artigo 11	Desafios às políticas públicas diante	Discutir especificamente os atravessamentos das	Pesquisa etnográfica de imersão parcial.	Não conceitua vivência. A categoria é recorrente no texto.	Apontam a necessidade de as políticas públicas configurarem espaços de

<p>Urnau, L. C.; Sekkel, M. C. 2015.</p>	<p>da desigualdade social: diálogos com residentes de um garimpo amazônico</p>	<p>políticas públicas nos significados atribuídos às vivências passadas e presentes e suas repercussões nas expectativas de futuro de residentes do garimpo amazônico.</p>			<p>rupturas, pautadas nas condições concretas das populações, pois as condições objetivas (pobreza, desigualdade social, exploração do trabalho e baixa escolarização) atravessam as vivências singulares dos moradores do garimpo e os sentidos/significados sobre estas, no passado, presente e fundamentalmente no futuro, configurando suas (im)possibilidades.</p>
<p>Artigo 12 Sander, L.; Zanella, A. V. 2008.</p>	<p>Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as)</p>	<p>Refletir sobre a memória e a experiência a partir da análise de produções discursivas de professoras de séries iniciais do ensino fundamental, participantes de um curso de formação continuada.</p>	<p>Análise do discurso de professoras produzido na última oficina de um curso de formação continuada.</p>	<p>A vivência é conceituada como unidade onde se representa o que foi experienciado e as relações afetivas da pessoa com o meio, as habilidades cognitivas e sociais.</p>	<p>Constatou-se que as memórias emergem diante dos cenários que remetem à prática pedagógica ou às vivências da vida pessoal, mobilizando as professoras, que por sua vez produziram memórias discursivas sobre o vivido.</p>
<p>Artigo 13 Schlindwein, L. M. 2015.</p>	<p>As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível</p>	<p>Problematizar o desenvolvimento estético do professor atravessado pela experiência sensível com as artes em</p>	<p>Análise de dados coletados em vivências estéticas com grupo de professoras. Registro dos</p>	<p>Conceitua vivência como entreposto do funcionamento psíquico concreto e o meio, que envolve atribuição de significado por parte do sujeito aos elementos do</p>	<p>Há ampliação de repertório, desenvolvimento estético e postura ética decorrentes de transformações de sentido, processos de tomada de consciência desencadeados pelas vivências estéticas.</p>

		diferentes manifestações.	encontros em vídeo, áudio e memoriais.	em meio presentes na experiência, sendo assim trabalho mental.	
Artigo 14	Um momento dedicado à espera e promoção da saúde	Apresentar uma experiência de intervenção de Psicologia da saúde em uma sala de espera de uma Unidade Básica de Saúde.	Proposta de experiência estética em sala de espera de UBS.	Não conceitua vivência.	Há promoção da saúde ao utilizar a sala de espera nessas experiências para promover conversas e trocas a respeito de estratégias para enfrentar sofrimento e dificuldades dos usuários, na medida em que “(re)ativam potências, articulam vivências, geram reflexões, sensações e (re)significações” (p. 1001).
Artigo 15	A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia	Investigar os aspectos envolvidos na constituição da identidade docente, em especial o papel da afetividade.	Entrevistas semi-estruturadas e observações na escola.	Não conceitua vivência.	Em termos de afetividade, há a predominância do sentimento de sofrimento oriundo de tantas expectativas e desejos não realizados no trabalho docente.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Como evidencia o Quadro 4, constatamos que dos 15 artigos analisados, somente 5 definiram o conceito de vivência utilizado e, portanto, a maioria (2/3) dos artigos não conceituavam vivência. Frente a isso, dividimos a análise entre os textos que definiam e os que não definiam o conceito mencionado. Como nosso objetivo era captar nas produções analisadas potencialidades e limites de relevância em nosso tema, que trabalha com a vivência enquanto conceito de unidade sistêmica da personalidade com o meio, em cada artigo buscamos averiguar como o conceito de vivência estava sendo trabalhado. Assim foi possível encontrar o sentido em que este termo era aplicado em relação ao todo do conteúdo do artigo.

O termo vivência é polissêmico, inclusive no âmbito acadêmico. Até mesmo na obra de Vigotski não tem o mesmo sentido em todos os textos em que aparece. (Toassa, 2011).⁷ Por isso, buscamos entender o conceito de vivência levando em conta os textos vigotskianos indicados na bibliografia pelos autores. Isso nos deu um ponto de partida para trabalhar principalmente os textos que não definiam claramente a vivência.

Em vista disso, elaboramos Quadro 5, com as referências de Vigotski utilizadas pelos artigos. Há casos de capítulos retirados de obras que também foram referenciadas em sua integralidade. A fim de preservar a palavra dos autores, conservamos as informações segundo as especificidades dadas por eles.

Quadro 5 - Textos de Vigotski presentes na bibliografia dos artigos analisados

Obras vigotskianas presentes nos artigos⁸	Artigos que conceituaram vivência	Artigos que não conceituaram vivência
<i>A construção do pensamento e da linguagem</i>	Schлиндwein (2015); Toassa & Souza (2010).	Urnau & Sekkel (2015); Pinheiro & Colaço (2010).
<i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos</i>	Moreira & Souza (2016); Sandler & Zanella (2008); Toassa & Souza (2010).	Padovani e Ristum (2016); Petroni e Souza (2010); Pinheiro e Colaço (2010); Souza, Petroni e Andrada (2013).

⁷ Frente a essa realidade, elaboramos o primeiro item da próxima seção (4.1), evidenciando a própria evolução do conceito no que tange às relações com o conceito de vivência mais elaborado, apresentado no fim da vida do autor.

⁸ Com a finalidade de facilitar o entendimento do leitor, conservamos os títulos das obras indicadas pelos artigos. Não reproduzimos a bibliografia completa dessas referências em nossa dissertação, haja visto que fazem parte do conteúdo dos artigos e ali estão descritas. Aqueles [artigos] sim foram consultados durante nosso trabalho e, por isso, inclusos nas Referências.

<i>A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Acerca de la dinámica del carácter infantil</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>As bases da pedologia</i>	Schlindwein (2015).	
<i>Aulas sobre pedologia</i>	Schlindwein (2015).	
<i>Conferências sobre psicologia</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>El problema del retraso mental</i>	Toassa & Souza (2010)	
<i>Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança</i>		Pinheiro & Colaço (2010).
<i>Fundamentos de defectologia</i>		Barbosa & Souza (2010); Loures & Souza (2009).
<i>Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Imaginação e criação na infância</i>	Schlindwein (2015).	Silva, Pereira, Oliveira & Kodato (2013).
<i>Istoria razvitiya vichikh psikhicheskikh funktsii (História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores)</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>La crisis de los siete años</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>La imaginacion e la arte em la infância</i>	Barroco & Superti (2014); Sandler & Zanella (2008).	Urnau & Sekkel (2015); Pinheiro & Colaço (2010).
<i>La infancia temprana</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Lektsii po pedologii (Lições sobre pedologia)</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Manuscrito de 1929</i>	Schlindwein, (2015); Sandler & Zanella, (2008).	
<i>Michliênîe i riétch (Pensamento e fala)</i>	Toassa & Souza (2010).	

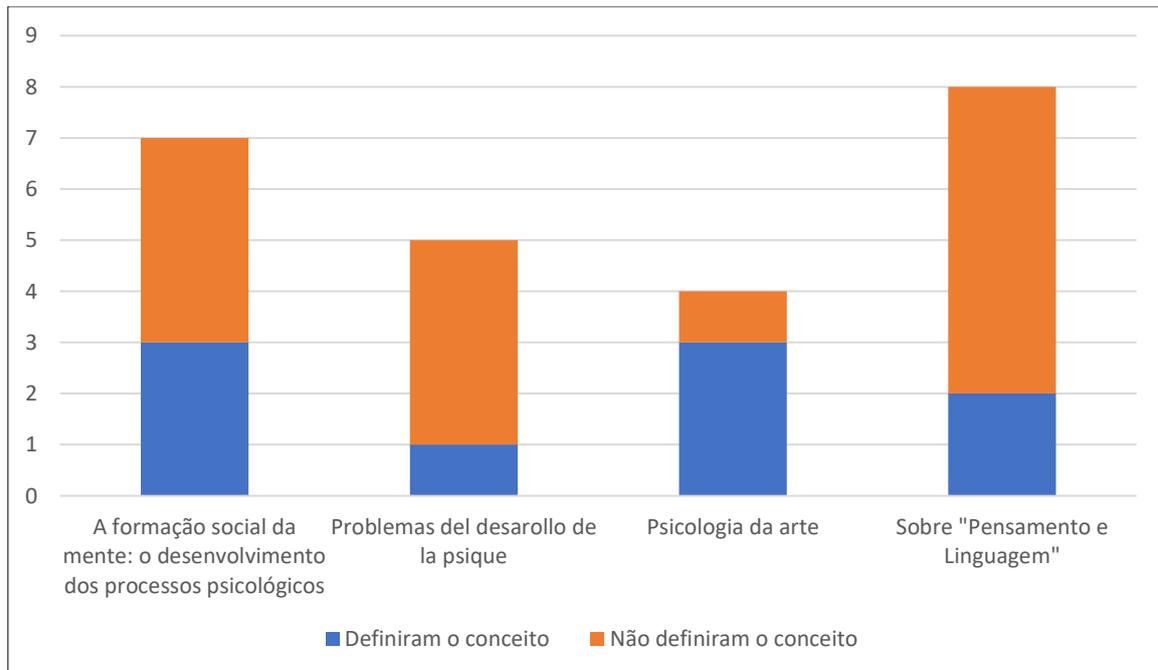
<i>O significado histórico da crise na psicologia</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Obras escogidas</i>	Schlindwein (2015).	
<i>Obras escogidas (4)</i>	Toassa & Souza (2010).	Padovani & Ristum (2016); Lopes, Mello & Bezerra (2015); Pinheiro & Colaço (2010).
<i>Paidología del adolescente</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Pensamento e linguagem</i>		Loures & Souza (2009); Souza, Petroni & Andrada (2013).
<i>Pensamiento y lenguaje</i>		Padovani & Ristum (2016).
<i>Pensamiento y palabra</i>		Urnau & Sekkel (2015).
<i>Problemas del desarrollo de la psique</i>	Sandler & Zanella, (2008).	Urnau & Sekkel (2015); Petroni & Souza (2010); Pinheiro & Colaço (2010); Souza, Petroni & Andrada (2013).
<i>Psicologia concreta do homem</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Psicologia da arte</i>	Barroco & Superti (2014); Schlindwein (2015); Toassa & Souza (2010).	Souza, Petroni & Andrada (2013).
<i>Psicologia pedagógica</i>	Toassa & Souza (2010).	Pinheiro & Colaço (2010); Silva, Pereira, Oliveira & Kodato (2013).
<i>Psikhologuia Iskusstva (Hamlet/Psicologia da Arte)</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Quarta aula: A questão do meio na pedologia</i>	Moreira & Souza (2016); Toassa & Souza (2010).	Lopes, Mello & Bezerra (2015).
<i>Sobre el artículo de K. Koffka “La introspección y el método de</i>	Toassa & Souza (2010).	

<i>la psicología”. A modo de introducción</i>		
<i>Sobre los sistemas psicológicos</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico</i>		Silva, Pereira, Oliveira & Kodato (2013); Souza, Petroni & Andrada (2013).
<i>Teoria e método em psicologia</i>	Barroco & Superti (2014); Sandler & Zanella (2008).	Pinheiro & Colaço (2010); Souza, Petroni & Andrada (2013).
<i>The problem of the environment</i>	Toassa & Souza (2010).	
<i>The psychology of art</i>	Toassa & Souza (2010).	

Fonte: elaborado pela autora com base nos artigos levantados (2018).

A partir do quadro acima, podemos ter uma noção sobre a apropriação da obra vigotskiana presente no material analisado. Alguns comentários sobre os textos acima listados são necessários. No livro “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, citados por Pinheiro & Colaço (2010), há escritos de Vigotski e Luria, como não foi especificado pelos autores a qual(is) capítulo(s) se referiam, considerou-se que a obra inteira era referência e, por conseguinte, os capítulos escritos por Vigotski. Para o caso das “Obras escogidas”, citadas em Schlindwein (2015), não foi esclarecido a qual volume se refere. Mas pela data indicada de publicação (1982), limitam-se as possibilidades entre os tomos I e II.

A seguir, apresentamos uma sistematização das obras mais comuns entre o escopo de artigos.

Gráfico 2 - Obras mais citadas pelos artigos em geral

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Observamos que a obra “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos” é uma das que aparecem em maior número de artigos. Apoiadas em Tuleski (2008), entendemos que este é um dado importante quanto à interpretação da obra vigotskiana. Segundo a autora, esta obra (e outra que citaremos em breve) carrega alterações de conteúdo, pois foram retiradas partes do original já na tradução estadunidense, base para a versão brasileira, e por conseguinte “limpada” também a historicidade da obra do autor.

A coluna “Sobre ‘Pensamento e Linguagem’” refere-se a distintos títulos “baseados” na mesma obra de Vigotski, são eles: “A construção do pensamento e da linguagem”, “Pensamento e linguagem” e “Pensamiento y lenguaje”, além disso, o capítulo citado “Pensamiento y Palabra”. Não contabilizamos essas referências conjuntamente, pois existem diferenças de tradução cruciais para a interpretação do conteúdo exposto.

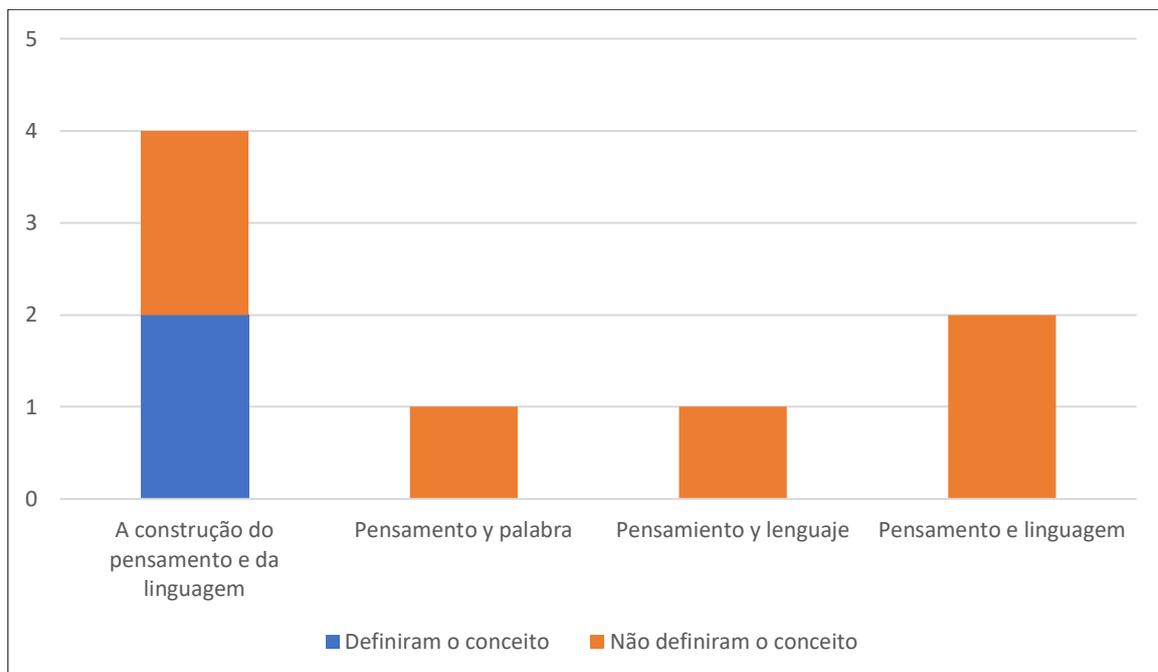
Como explica Tuleski (2008), a tradução para o português “Pensamento e Linguagem” foi efetuada a partir de uma versão estadunidense que traz expressamente em seu prefácio a informação sobre a retirada de trechos do original no intuito de evitar polêmicas e facilitar ao leitor. Segundo a autora:

A primeira publicação desta obra, feita a partir das traduções norte-americanas em final da década de 1980 possuía um total de 135 páginas, enquanto que a última realizada diretamente dos originais em russo possui 496 páginas, sendo que ambas possuem a mesma estrutura e quantidade de capítulos. Este fato é importante para que seja possível

observar pequenas mudanças, porém significativas nas tendências interpretativas, nos últimos anos (Tuleski, 2008, p. 31).

Sistematizando os dados referentes a essa obra, percebemos que a tradução incompleta do pensamento do autor é apropriada entre os artigos que não definiram o conceito. Essa realidade não corresponde a maioria deles, em alguns houve acesso à tradução completa ou a edições do idioma espanhol, que segundo Tuleski (2008), são 60% maiores do que as traduções inglesa e brasileira (se considerada a primeira delas). Entendendo a relevância qualitativa nessas distintas apropriações, elaboramos o Gráfico 3 abaixo para melhor ilustração desses dados.

Gráfico 3 - Textos relacionados à obra “Pensamento e Linguagem”



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Outra questão a ser assinalada é a relação dessa obra com os artigos que definiram o conceito de vivência. Como discutiremos na quarta seção, admitimos “A construção do pensamento e da linguagem” como a obra acessível que representa o pensamento mais elaborado de Vigotski. O conceito de vivência que nos baseamos nesta pesquisa mantém unidade com o conceito de vivência ali aprimorado. Por isso, é proveitoso que dentre os artigos que definiram o conceito vivência e fundamentam-se como um todo na discussão de “A construção do pensamento e da linguagem”, todos o fizeram sem recorrer à problemática primeira tradução no Brasil.

Além disso, partindo dos dados supracitados, as obras mais presentes entre os artigos que não definiram o conceito de vivência foram “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos”, em 4 artigos, e “Problemas del desarrollo de la psique”, também em 4 artigos. A primeira também liderou entre os artigos que definiram o conceito, citada por 3 artigos, juntamente com “Psicologia da arte”, presente em 3 artigos.

Em seguida, apresentaremos contribuições à temática aqui discutida advindas do conteúdo dos artigos. Primeiramente, trouxemos os artigos que definiram o conceito de vivência e, secundamente, aqueles nos quais vivência embora presente não foi conceituada.

3.2.1 Contribuições dos artigos que definiram conceito de vivência

Mediante a leitura destes materiais, apreendemos a conceituação expressa pelos autores acerca da vivência. Em todos os 5 artigos, o conceito apresentou paridade ao conceito desenvolvido por Vigotski ao longo de sua obra, apesar de que muitos deles não se basearam somente neste autor para a definição.

Abaixo, no Quadro 6, organizamos as referências do conceito exposto sinalizadas pelos respectivos autores.

Quadro 6 - Referências para o conceito de vivência citadas pelos artigos que o definiram

Referência dos artigos	Referências indicadas durante a conceituação da vivência⁹
Barroco & Superti (2014).	Prestes, <i>Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil</i> ; Vygotsky, <i>Psicologia da arte</i> .
Moreira & Souza (2016).	Prestes, <i>Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil</i> ; Vigotski, <i>Quarta aula: a questão do meio na pedologia</i> .
Sander Zanello (2008).	Fariñas León, <i>Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural</i> .

⁹ A fim de facilitar a compreensão do leitor, conservamos os autores e os títulos das obras indicados pelos artigos, porém aqui também não reproduzimos a bibliografia completa dessas obras nesta dissertação, haja visto que fazem parte do conteúdo dos artigos e nesses estão sinalizadas.

Schлиндwein (2015).	Toassa, <i>Emoções e vivências em Vigotski</i> ; Vigotsky, <i>Psicologia da arte</i> .
Toassa & Souza (2010).	Vigotski, <i>A construção do pensamento e da linguagem</i> ; Vigotski, <i>A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca</i> ; Vigotski, <i>Lições sobre pedologia</i> ; Vigotski, <i>Psicologia concreta do homem</i> ; Vigotski, <i>Psicologia da arte</i> ; Vigotski, <i>Psicologia pedagógica</i> ; Vigotski, <i>Quarta aula: a questão do meio na pedologia</i> ; Vygotski, <i>La crisis de los siete años</i> ; Vygotski, <i>Paidología del adolescente</i> ; Vygotski, <i>Obras escogidas (4)</i> .

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Como dissemos anteriormente, a vivência é conceituada não somente com base na obra vigotskiana. Ainda assim, todos os outros autores citados além de Vigotski (Fariñas León, Prestes e Toassa) se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural do autor e em sua base materialista histórica. A seguir, apresentamos alguns apontamentos sobre a conceituação da vivência presente nesta parte do material analisado.

Em Barroco e Superti (2014), a vivência é discutida no contexto de vivência estética, ligada a emoções e sentimentos da obra de arte mediante o texto “Psicologia da arte”, de Vygotsky (1999b). Leva-se em conta na discussão afetiva em Vigotski, a posterioridade de seus estudos, considerando o psiquismo humano como um todo no qual os aspectos cognitivo e afetivo não se contrapõem. Segundo apontam os resultados do artigo, a arte é instrumento cultural que proporcionando ao sujeito vivências de sentimentos e emoções não cotidianos, promove mudanças na consciência. Entende-se que os sentimentos e emoções humanas são objetivados na arte e, por conseguinte, esta expressa a experiência humana, generalizando o que já foi vivido. Segundo as autoras, “a arte, com sua estrutura específica, carrega um legado humano; por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade” (Barroco & Superti, 2014, p. 26).

Os dois objetivos principais da psicologia da arte, então, seriam “(a) revelar a vivência psicológica que a obra de arte objetiva e (b) explicar as consequências da resposta estética no psiquismo do homem” (Barroco & Superti, 2014, p. 29).

A definição de vivência é ancorada em Prestes (2010) e não há uma distinção nítida entre vivências e emoções/sentimentos, como mostra o trecho abaixo:

Prestes (2010, p. 117) afirma que as expressões emoção e sentimento na versão em português de Vigotski (1999) dizem respeito ao termo original em russo “*perejivanie*” o qual, conforme a autora, significa *vivência*. Segundo Prestes (2010, p. 117), ‘as buscas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade’. A afirmação ‘a arte é o social em nós’ implica considerar que ‘a arte tema função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência em comum’ (Barroco & Superti, 2014, p. 28).

Em relação a catarse provocada pela arte, defende-se que “além de acumular energia e preparar o indivíduo para ações posteriores, contribui para que a vivência artística tenha função organizadora do comportamento, ou seja, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si e o mundo” (Barroco & Superti, 2014, p. 30).

As autoras coerentemente aprofundam as discussões sobre emoções e sentimentos a partir do conjunto da obra de Vigotski e concebem o psiquismo constituído por razão e emoção: “numa concepção de homem por inteiro e que deve ser formado inteiramente, como temos na psicologia de Vigotski, a riqueza do psiquismo em relação ao aspecto cognitivo não se opõe aos âmbitos do sentimento e da emoção” (Barroco & Superti, 2014, p. 26).

Outra relação importante feita pelas autoras remete aos signos e significados disponíveis na obra de arte:

Concluimos que a arte tem uma estruturação específica, diferenciando-se de outros objetos culturais, como a filosofia e a ciência, embora operando também com signos e significados. Diferencia-se por lidar de modo intencional e por colocar em movimento, sobretudo, as emoções e sentimentos, objetivados nas obras, cuja apropriação pode trazer transformações tanto para as funções psicológicas específicas, como para a consciência. Desse modo, a obra de arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais (Barroco & Superti, 2014, p. 31).

Entendemos que as especificidades dos signos e significados suscitarão vivências particulares. Destarte, há dependência das vivências a esses. No caso da arte, os signos e significados referem-se propositadamente a sentimentos e emoções.

Este foi o único texto dentre o primeiro grupo analisado no qual o conceito de vivência foi definido mais próximo ao início da obra vigotskiana. Nos outros casos, mesmo quando a vivência estética fora considerada para o debate, a conceituação aproxima-se mais do sentido estabelecido pelo autor no final de sua produção teórica.

Assim é o caso de Schlindwein (2015), a autora visando problematizar o desenvolvimento estético de professores a partir de experiências sensíveis com a arte, insere o conceito no debate artístico. Defende que a arte opera sobre o todo do psiquismo, isto, aspectos cognitivos e emocionais. E a conceituação de vivência é embasada em “Psicologia da Arte” e em Toassa:

De acordo com Toassa, 2011, nos últimos textos vigotskianos, como nos primeiros, a vivência é campo de conflitos, um verdadeiro entreposto do funcionamento psíquico concreto, linguagem do impacto vital do meio externo no sujeito e de sua reação a isso, por meio de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas que não pode ser plenamente enquadrada nem nas regulações voluntárias nem nas reações espontâneas (TOASSA, 2011, p. 231). Vigotski vale-se do termo russo *perejivânie* que, de acordo com a nota da tradutora, trata-se de um substantivo formado pelo prefixo “pere-” (através) e o verbo “-jit” (viver), o que etimologicamente significa “viver através de”, ou seja, da experiência concreta, seja ela real ou imaginária. Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte da pessoa/de atribuição de significação aos elementos do meio que constituem a experiência. *Vigotski afirma que uma mesma experiência vivida por duas pessoas provoca tomadas de consciência distintas, de modo que se pode afirmar que a “vivência” de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Perejivânie não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental* [grifo nosso]. . . (Schlindwein, 2015, pp. 426-427).

Considerando o artigo como um todo, a discussão permanece na noção de vivências estéticas, que seriam proporcionadas às professoras por meio dos encontros envolvendo arte. Há uma noção da escrita como mediadora das vivências:

As atividades de vivência propiciaram o envolvimento das alunas/professoras com as diferentes possibilidades de manifestações artísticas. Os encontros foram registrados em vídeo e áudio e, a cada encontro, as alunas/professoras registravam em memoriais, relatando suas percepções sobre o vivenciado. *Destaca-se o papel importante da escrita dos memoriais: um momento de organização do vivido pela palavra. E, a possibilidade de refletir sobre o vivenciado, atribuindo-lhe significado* [grifo nosso] (Schlindwein, 2015, p. 425).

A generalização das vivências na palavra é parte importante da constituição do conceito vigotskiano, nesse sentido, as contribuições da pesquisa vão ao encontro do autor e vivência é categoria mediada pelos significados. Tanto que podem afetar o comportamento humano, direcionando-o. Em outra passagem:

Ao manterem o vínculo das alunas/professoras com a pesquisa, nas vivências, foi-se configurando uma história coletiva de significados, forjados pela experiência estética propiciada pelo contato com as diferentes manifestações artísticas e culturais (artes visuais, cinema, música, teatro, literatura). *As vivências estéticas e momentos de reflexão sobre diferentes manifestações artísticas foram possibilitando o estranhamento, o vivido com o impacto do novo e da ressignificação do que já pudesse estar automatizado* [grifo nosso] . . . (Schlindwein, 2015, p. 426).

A autora aponta a necessidade de clareza no conceito de vivência: utilizado na própria pesquisa, à qual responde com considerações de Vigotski e afirma que a vivência **jamais deixará** de ser campo de conflitos. Em Schlindwein, (2015):

“Pela vivência, somos impactados; sofremos a ação da obra de arte, do texto, do quadro. Vivenciar é processo pautado pela imediatidade”. (VIGOTSKI, 1998, p. 231) De acordo com Vigotski as vivências conscientes podem ser relativamente sistematizadas e reguladas pela palavra. Pensando a ideia de palavra explanada no Pensamento e Linguagem por Vigotski, como processo em constante mudança e atravessado por tensões, mesmo com uma relativa sistematização, entretanto, a vivência jamais deixará de ser um campo de conflitos. Assim como uma criança cresce e complexifica tanto seu modo de pensar quanto o de sentir ao longo de sua constituição como sujeito, também o próprio conceito de vivência se descortina em vários tipos de facetas na obra de Vigotski. A vivência, então, “assume o status de unidade sistêmica da vida consciente” . . . (pp. 431-432).

Frente a essas considerações, o emprego do conceito necessitaria ser mais explicitado pela autora.

Além de Schlindwein (2015) e Barroco e Superti (2014), Sander e Zanella (2008) também relacionam a vivência ao contexto artístico, investigando a memória e experiência nos processos de formação estética de professores por meio de oficinas com arte. O conceito de vivência é definido em nota a partir de Fariñas León:

De acordo com Fariñas León (1999), Vigotski é precursor de um novo pensamento que reflete sobre o lugar do conceito de vivência, sendo esta, para Vigotski, a unidade onde está representado o que a pessoa experimentou e as relações afetivas dela com o meio, suas habilidades cognitivas e sociais (Sander & Zanella, 2008, p 65).

Assim, notamos paridade do conceito elucidado com o conceito vigotskiano. Note-se que este texto é anterior à publicação da primeira tradução brasileira de “A questão do meio na pedagogia”. Mesmo assim, o conceito mais elaborado foi apreendido por meio da obra de Gloria Anisia Fariñas León, pesquisadora cubana que vem estudando o desenvolvimento humano a partir do enfoque histórico-cultural. (Lattes, 2012).

Outras autoras que trabalharam com o conceito mais elaborado de vivência foram Moreira e Souza (2012). No texto, elas ampliam a discussão sobre a relação sujeito e meio para o modo como é constituído o ambiente pedagógico na escola. Considera-se o caráter relacional dos envolvidos (professores, equipe, alunos) com o ambiente, visto que o meio, a partir de Vigotski (2010), é considerado fonte de desenvolvimento.

Vivência é definida a partir da “Quarta aula de pedologia”, de Vigotski (2010), e de Prestes:

Para a criança, o ambiente é o seu mundo, contexto de interações que vai se ampliando na medida em que ela vai tendo novas experiências. Em *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski (2010) explica que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático e absoluto, uma vez que se modifica a cada momento da vida da criança. Assim, o ambiente e a criança formam uma unidade indissociável. Vigotski denomina *perejivanie* a relação entre a criança e o ambiente (Prestes, 2012). Esse termo refere-se à vivência intensa e singular de uma pessoa frente a uma determinada situação sendo considerada a unidade dinâmica da consciência (Moreira & Souza, 2016, p. 232).

Não é apresentado no texto o motivo de qualificar as vivências como **intensas**, lembramos que no texto apontado como fonte, Vigotski (2010) não faz essa referência. A noção de vivência como estado de exceção, alteração emocional profunda é presente no início da obra vigotskiana¹⁰, porém o artigo não cita as referências nas quais o autor assim trabalha o conceito, fato que necessitaria de mais investigações para compreensão desta relação por parte das autoras. Continuando com Moreira e Souza (2016):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683-684). Conforme pontua Prestes (2012, p. 129-130), “para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo”. O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio (p. 232).

¹⁰ Conforme abordaremos no item 4.1.

No excerto apresentado vivência é vinculada aos processos de significação. Na e pela vivência se constituem as significações particulares. Sendo assim, o ambiente, é responsável por

favorecer ou inibir a competência e motivação das crianças num determinado contexto. Isso porque os elementos da organização multidimensional do ambiente (arquitetura, mobiliário, materiais, interações, cores, odores etc.) não são isolados, mas articulados e transmitem mensagens para seus usuários. Por essa razão, ao pensar nos espaços escolares, destaca-se a necessidade de: (1) promover a sensação de segurança para exploração; (2) promover o sentimento de valorização, personalização e de sentirem-se bem-vindas naquele espaço; (3) facilitar a legibilidade do espaço, para que as crianças possam compreender suas diferentes funções; (4) resguardar privacidade e oportunizar encontros; (5) estimular a curiosidade e a construção, além de facilitar a comunicação. Tais argumentações indicam que o Projeto Pedagógico de uma escola deve estar articulado ao projeto arquitetônico e de organização espacial, considerando o papel dos diferentes ambientes na educação das crianças (Moreira & Souza, 2016, pp. 232-233).

Contribuindo com os debates sobre a organização do espaço físico escolar, as autoras trabalham com o conceito de vivência segundo as últimas elaborações de Vigotski, levando em conta o espaço relacional do ambiente pedagógico com as crianças em suas particularidades.

A “confusão” do termo vivência e seu emprego em diferentes sentidos, que apontam para novas investigações a respeito da apropriação deste conceito, pode ser captada mediante as contribuições de Toassa e Souza (2010). Segundo as autoras, os textos pedológicos, nos quais Vigotski discute o conceito de vivência como relação sistêmica da personalidade com o meio, são pouco divulgados no cenário brasileiro.

Grande parte deste artigo é síntese da pesquisa de Toassa (2009) sobre o mapeamento teórico-metodológico do conceito de vivência em Vigotski, na qual nos baseamos para a confecção do item 4.1. Por este motivo, alguns conteúdos deste artigo já estão abordados na quarta seção deste trabalho e não serão aqui repetidos, fazendo de nossos apontamentos, por ora, mais sucintos.

Toassa e Souza (2010) contam com uma extensa bibliografia vigotskiana e definem o conceito no percurso de várias obras. Principalmente mediante “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” e os textos pedológicos, as autoras abordam as relações conceituais de Vigotski, a depender da época em que ele usava o conceito.

Para as autoras, a vivência é campo de conflitos. Em um primeiro sentido, deriva do uso dicionaresco e próximo à crítica da arte que denotam, em síntese, o ato de viver, passar por algo marcante. O conceito segue evoluindo conforme o autor elabora sua própria teoria até alçar o plano de uma ferramenta metodológica fundamental na análise do desenvolvimento infantil,

relacionando a categoria vivência com sistemas psicológicos como consciência e personalidade. (Toassa & Souza, 2010).

Assim, “par-e-passo” com o autor, caminham do conceito menos elaborado para o mais desenvolvido em Vigotski, expondo as fontes epistemológicas para tanto.

A partir desse resgate sobre como o conceito de vivência foi trabalhado pelos artigos que o definiram, percebemos em todos uma relação entre vivência e os aspectos afetivos do ser humano, bem como a importância da mediação dos signos sobre esses processos.

Houve prevalência do conceito utilizado no último sentido elaborado por Vigotski (2018), isto é, como unidade entre sujeito e meio tomada a partir da personalidade em seu desenvolvimento. Quatro artigos se valem deste último sentido. Ainda que somente dois (Moreira e Souza, 2016; Toassa e Souza, 2010) dos cinco contem com a “A questão do meio na pedagogia” como fonte bibliográfica, nossas hipóteses se estabelecem considerando as fontes nas autoras citadas (Fariñas León, Toassa e Prestes) pelos outros três artigos (Barroco e Superti, 2014; Sander e Zanella, 2008; Schlindwein, 2015) durante a conceituação da vivência. Estas fontes “secundárias”, familiarizadas à discussão pedológica em Vigotski, podem ser em boa medida o esteio para que mesmo sem o acesso à definição de vivência diretamente pelo autor, este conceito tenha sido trabalhado coerentemente.

No próximo item, abordaremos as contribuições à temática investigada advinda dos artigos que não definiram o conceito de vivência.

3.2.2 Contribuições dos artigos que não definiram o conceito de vivência

Entre os 10 artigos que não conceituaram vivência, buscamos entender como o termo foi utilizado a fim de captar contribuições à temática. Consideramos a própria ausência de definição do conceito como um dado importante na discussão do objetivo proposto nesta pesquisa. Boa parte do escopo do material (2/3) não conceituam vivência. Observamos que vivência por vezes era trabalhada como categoria relevante no conjunto do texto dos autores, em outras palavras, vivência era conceito importante dentro do sistema de conceitos; em outros casos, vivência era utilizada como termo dicionaresco, não propriamente conceito psicológico, mas de modo similar ao uso cotidiano do verbo experienciar, viver etc. Abaixo exibimos as informações principais resultantes da análise dessa parte do material.

Em Pessoa da Silva (2013), não houve nenhuma menção de vivência como conceito da Psicologia Histórico-Cultural. Vivência aparece como verbo referindo-se a experiências pelas quais a **ciência psicológica** precisa atravessar aprendendo a estudar seu sujeito, segundo a

autora, o sujeito latino-americano. Inclusive, não há referências à obra de Vigotski, fato que corrobora nossa hipótese de ausência de conceito.

A seguir estão alguns excertos que ilustram essa interpretação: “O quinquagésimo aniversário da regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil convoca a todos os que a constroem no cotidiano, de práticas a construções teóricas, a retomar questionamentos e a vivenciar a necessária crise dos cinquenta anos. . .” (Pessoa, 2013, p. 33).

E ainda:

Considerando que, historicamente, o saber psicológico atendeu os interesses das elites minoritárias a serviço da higienização, controle, discriminação e categorização dos indivíduos das camadas de baixo poder aquisitivo (Bock, 2004), vivenciar tal choque de realidade torna-se fundamental para o seu amadurecimento e retratação como ciência e profissão construída em solo brasileiro e, sobretudo, latino-americano (Pessoa, 2013, p. 35).

A autora menciona que a psicologia deve enquanto ciência voltar-se ao estudo dos sujeitos latino-americanos, que por sua vez, vivenciaram processos de colonização parecidos, “A psicologia precisa compreender a fome, a violação de direitos humanos e a violência com outro ponto de vista, abandonando velhas concepções moralistas e naturalista a respeito das drogas, da loucura, do preconceito e dos papeis de gênero” (Pessoa, 2013, p. 40). Pessoa (2013) considera que estas particularidades contem necessárias investigações, mas não aprofunda debates em torno da questão – nem era este seu objetivo conforme expresso no Quadro 4. O texto traz contribuições, mas em relação ao que foi analisado nos artigos, não há conceito de vivência elucidado, tampouco trabalhadas ou apontadas outras categorias como sentido e significado, FPE, FPS.

O objetivo de Petroni e Souza (2013) era investigar a compreensão de educadores sobre a autonomia e em que medida se ver como autônomo influenciaria a prática docente. Já no resumo, são mencionados os relatos de cenas de vivências da pesquisadora em campo como instrumentos metodológicos e, no decurso do texto, não é especificado o que seriam estas vivências da pesquisadora.

Em outras passagens, há relações entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos e a importância da apropriação dos sentidos e significados no desenvolvimento da conduta autorregulada:

o sujeito não se apropria dos significados atribuídos pelos outros a fenômenos ou eventos, mas internaliza esses significados, configurando-os com sentidos próprios, de

acordo com suas experiências, construindo, assim, a autorregulação de sua conduta. Afirmamos aqui, novamente, a importância da autorregulação, pois ao alcançar o desenvolvimento dessa função superior, o sujeito regula todas as demais funções psicológicas. . . Ocorre que se desenvolver como autorregulado não depende somente do sujeito, mas das condições materiais de sua existência. Suas experiências, as relações estabelecidas com os outros ao longo de sua história de vida e o contexto de que participa atuam nesse desenvolvimento, influenciando a relação que o sujeito mantém com o meio no que concerne à sua possibilidade de autorregular-se ou de ser regulado pelo meio (Petroni & Souza, 2010, p. 357).

E continuando com as autoras:

O sentido atribuído pelo sujeito ao contexto, às suas ações e às relações estabelecidas põe em relevância a mediação, visto que é no processo de configurar as experiências vividas que o sujeito se desenvolve, por meio da atribuição de significados e sentidos próprios. Seria o acesso a esses significados e sentidos em relação ao que é ser professor, possível pela reflexão, que o sujeito desenvolve a consciência (Vigotski, 1995, 1998). (Petroni & Souza, 2010, p. 362).

Destarte, não se esclarece qual o conceito de vivência trabalhado pelas autoras. Assinalamos ainda que este artigo é uma publicação de 2010, ano da primeira tradução da “Quarta aula de pedologia” de Vigotski, como mencionamos anteriormente.

Em Barbosa e Souza (2010) também encontramos ligações entre vivências e significação. Neste artigo, vivência aparece já nos objetivos como uma das categorias investigadas. Ao longo do texto, se mostra como conceito relevante, aparecendo inclusive nos subtítulos do artigo.

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em que se discutiu e analisou as percepções e as vivências dos professores sobre o processo de inclusão e suas implicações para o desenvolvimento do professor e dos alunos envolvidos com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Para alcançar esses objetivos, adotou-se a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, que toma como objeto de estudo o sujeito histórico, que se constitui na relação com a cultura (Barbosa & Souza, 2010, p. 353).

Segundo as autoras, a compreensão das vivências de professoras envolvidas no processo de inclusão ilustra as necessidades deste profissional e pode contribuir para a solução das mesmas:

o professor também precisa ser olhado como sujeito que necessita de subsídios, de condições especiais, para desenvolver o trabalho de inclusão. Nesse sentido,

compreender sua vivência sobre a inclusão permite identificar suas necessidades e investir em sua formação. Logo, o entendimento da percepção e da vivência dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, a análise dos preconceitos existentes e a conscientização dos professores sobre seu papel na inclusão são fatores importantes e determinantes para o processo de desenvolvimento educacional pleno desses alunos (Barbosa & Souza, 2010, p. 354).

Em outro momento, as autoras buscam evidenciar como as representações acerca de seu trabalho influenciam as vivências advindas deste:

Após uma breve contextualização sobre a formação e preparo dos professores para a inclusão escolar, segundo suas vivências e percepções, cabe questionar em que medida as representações sobre a formação e as condições materiais de sua realização influenciam sua vivência e percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais (Barbosa & Souza, 2010, p. 356).

Além disso, apontam pelos resultados da investigação que as vivências dos professores são carregadas de “sofrimento, desgaste, descontrol e outras emoções decorrentes de um sentimento de incompetência por não conseguir êxito com os alunos” (Barbosa & Souza, 2010, p. 359). Consideramos que a vivência é trabalhada enquanto conceito pesquisado, mas nem o corpo do texto, tampouco as referências apontam para o conceito histórico-cultural de vivência.

Em Lopes, Mello & Bezerra (2015), também se utiliza a vivência para entender relações internas do sujeito. Os autores buscam compreender como as crianças estabelecem a relação com o meio, focando em suas espacialidades e instrumentos culturais como mapas, textos, discurso verbal, brincadeiras, desenhos, gestos e outras. Embora seja apontada como conceito mote da pesquisa, a vivência não é definida no corpo do texto.

O recorte ao qual nos dedicamos são as relações que as crianças estabelecem com o meio, tendo como foco principal as suas espacialidades. A partir das contribuições de pesquisas que se aportam em estratégias de natureza qualitativas e fundamentadas nos aportes da teoria histórica cultural, elege-se o conceito de vivência (*perejivanie*) como mote em torno do qual nossos trabalhos são desenvolvidos (Lopes; Mello & Bezerra, 2015, p. 28).

Os autores demarcam o conceito *perejivanie* do original russo e trazem a referência da “Quarta aula de pedologia”, mas não explicam para o leitor do que se trata, pressupondo sua compreensão prévia. Em outra passagem:

Em nosso grupo, temos revisado os textos desses autores, lendo e relendo suas obras como forma de desenvolver escopos de pesquisas que nos ajude a compreender o ser e

estar no mundo das crianças a partir de suas vivências socioespaciais. Entre nossos estudos, alguns conceitos utilizados por esses autores têm sido essenciais para nossa reflexão, como o de vivência (perejivanie), meio (srredá), criação, entre outros (VIGOTSKI, 2006, 2010, entre outros). No momento da escrita deste texto, o grupo de pesquisa vem atuando na sistematização conceitual e técnica do que estamos convencendo chamar de mapas vivenciais, experienciados a partir de espaços preexistentes, meios ofertados representados em lâminas cartográficas que são entregues aos sujeitos pesquisados, ponto de partida para as narrativas e novas representações, possibilidades de encontrar esse “entre lugar” que constitui a unidade “espaço ofertado e vivenciado”. Além dos mapas vivenciais, temos buscado construir outras estratégias como as “fotografias narrativas”, “ofertas de artefatos temáticos”, “maquetes vivenciais”, bem como produções infantis na escola, como textos, mapas livres, criações verbais, gestos e brincadeiras, desenhos e dramatizações, focalizando especialmente as relações intermodais na composição e criação infantis de suas ideias sobre o mundo. Todas com o desejo de compreender e pensar outras possibilidades de conceber as espacialidades humanas e das crianças, caminhos para revelar as vivências cotidianas que forjamos e nos forjam, cientes do constante inacabamento do debate (Lopes; Mello & Bezerra, 2015, p. 31).

Quando considerado o meio enquanto lugar físico, buscam apontar que as vivências espaciais são qualificadas por representações culturais do espaço nas múltiplas representações gráficas, verbais, gestuais e nas brincadeiras. Deste modo, os autores anunciam que as vivências são constituídas por significados:

A escolha de uma investigação calcada em pressupostos interpretativos nos abre diversos caminhos, e trabalhar com as narrativas daquelas crianças significava buscar compreender suas vivências humanas em seus contextos espaciais. Um significado traspassado por contextos mais amplos e revelados a partir de suas vozes, de seus enunciados. Afinal, se o “sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto” (BAKTHIN, 1992, p. 106), podemos inferir que “as práticas de representação implicam sempre em posições de onde se fala ou se escreve” (HALL, 1996, p. 68). Para Linhares (1999, p. 21), “qualquer lugar ocupado já carrega em si uma proposta de sua legitimação” (Lopes; Mello & Bezerra, 2015, p. 32).

Apesar de não explicitarem o conteúdo do conceito, as bibliografias indicadas apontam textos que trabalham o conceito de vivência enquanto ferramenta de estudo das relações do sujeito com o meio.

Ao longo do texto de Pinheiro e Colaço (2010), a palavra vivência é citada apenas uma vez e sem referências indicadas, em todos os outros momentos aparece enquanto flexões do verbo vivenciar referindo a situações vivenciadas na vida de um sujeito. As investigações buscam articular processos de mediação simbólica por meio de dramatizações. Para os autores, durante as intervenções os adolescentes puderam dividir e fazer trocas sobre suas experiências.

Como proposta teórica central, procurou-se traçar uma analogia das dramatizações com a brincadeira, esta última compreendida segundo a perspectiva de Vygotsky (2000). Para este autor, o jogo infantil está vinculado à imaginação, que, por sua vez, é tomada como a brincadeira sem ação. Além disso, esta função psicológica (VYGOTSKY, 1996a) possibilita ao homem projetar-se no futuro, criar imagens de um passado, de objetos ou de ações que não necessariamente vivenciou; de modo geral, permite a superação das limitações situacionais impostas pela realidade (Pinheiro & Colaço, 2010, p. 80).

Os resultados apontaram que a técnica de dramatização não objetiva (no sentido de objetivação) somente as experiências pessoais do sujeito envolvido nessa atividade, mas concentra em si uma vivência histórica e matizada socialmente, além disso, permite a reelaboração das experiências por ter a imaginação como função superior focalizada na atividade. “Na perspectiva trabalhada aqui, quando outras possibilidades de agir são dialogadas e a atividade é novamente construída após o debate, colocam-se maiores chances de fazer escolhas diante das situações vivenciadas” (Pinheiro & Colaço, 2010, p. 86). Nesse sentido, corrobora-se a condição mediada das vivências humanas, apesar de não terem sido conceituadas.

Em Loures e Souza (2009), embora a investigação proposta se pautasse nas vivências construídas sobre a escola, a vivência não é esclarecida. Demarcamos que este texto é de 2009, portanto mais um caso anterior à divulgação em português de Vigotski (2010).

Concebe-se, portanto, que a escola, considerada como um espaço institucional multifacetado, não pode ser compreendida de forma unidimensional. Nesse sentido, deve considerar como ela é interpretada pelo aluno a partir de suas experiências sociofamiliares, do contexto no qual ele e a escola estão inseridos, das vivências ali construídas, das expectativas investidas pelo aluno, bem como os canais para sua expressão. (Loures & Souza, 2009, p. 123).

Estranhamos algumas interpretações sobre a obra vigotskiana expressas pelos autores e consideramos necessário investigações mais aprofundadas sobre a apropriação teórica por parte dos autores. Concebem que para o autor soviético o psiquismo era um todo constituído de afetividade e razão, mas caracterizam Vigotski como incipiente na superação da dicotomia no estudo da subjetividade, como em sua concepção de desenvolvimento, no excerto abaixo:

Estava aberta, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de uma teoria da subjetividade a partir da perspectiva histórico-cultural, ainda que incipiente em Vygotski, bem como uma concepção do desenvolvimento. É a partir dessa construção que González Rey desenvolverá sua teoria. Por um lado, evidenciando a função atribuída à relação indissociável entre cognição e afeto na constituição da subjetividade.

Por outro, apropriando-se do conceito de necessidade para caracterizar o desenvolvimento humano na interação entre contexto social e sua capacidade de produzir uma postura reflexiva e volitiva por parte do sujeito. O conceito de sentido traz em si a possibilidade de sintetizar a dinâmica inerente a esse processo. (Loures & Souza, 2009, p. 120).

São feitas contribuições sobre afetividade e vivência partindo da obra de Gonzáles Rey, e acreditamos que aprofundamentos futuros são necessários para elucidar paridades e semelhanças, principalmente no que tange ao método empregado no estudo da subjetividade. Elegemos a passagem seguinte como exemplo:

Desde o conceito de sentido que apresenta uma interpretação singular do sujeito a partir de suas diferentes vivências em constantes reencontros com a subjetividade social e a realidade concreta, até o conceito de configurações de sentidos, que permitem organizar tais experiências sob a forma de sistemas mais ou menos coerentes, percebe-se que o conceito de subjetividade representa essa tentativa de construir uma forma particular de o sujeito compreender a si próprio em relação ao universo em que se insere (Loures & Souza, 2009, p. 122).

Além disso, Loures e Souza (2009) durante a exposição de relatos dos sujeitos entrevistados, demarcam o gênero, embora não discutam ou fundamentem teoricamente.

Em Padovani e Ristum (2016) a vivência e suas variações aparecem no texto na maioria das vezes com uso similar a experienciar ou viver uma situação, em outras seu uso se assemelha ao conceito de vivência como relação do sujeito com o meio. Selecionamos alguns trechos de exemplo:

Pautado nessas relações, o adolescente em privação de liberdade, ao tentar modificar os significados construídos acerca das instituições e dos adolescentes que as vivenciam, busca ressignificar sua própria identidade. O homem, ao agir sobre sua realidade, procura, por meio dessa ação, criar novas condições para sua vivência, firmando a vinculação entre indivíduo e sociedade na construção de significados e sentidos (Ristum, 2001; Vigotski, 1978/2003) (Padovani & Ristum, 2016, p. 609).

E continuam:

A experiência emocional, para Vigotski (1978/2003), irá interferir em como os indivíduos vivenciam e interpretam as situações e em suas ações diante da realidade, isto é, em como os sentidos são constituídos a partir da experiência individual, portanto, subjetiva. Contudo, essa relação não se apresenta como causa e efeito, mas como simultânea entre a situação, a interpretação dada, com base nesse momento da trajetória de vida, e como essa interpretação modifica a situação, portanto, a maneira particular com que o indivíduo se apropria dos significados sociais e lhes confere sentidos. Assim,

significados e sentidos são produzidos em um processo contínuo, dialético, e de acordo com o contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido (Vigotski, 1978/2003) (Padovani & Ristum, 2016, p. 612).

A discussão das autoras se pauta na investigação dos sentidos e significados dos adolescentes. Este ponto é de muita importância na discussão que estamos fazendo, pois como se chega às vivências de alguém? Vigotsky (2009) contesta que seria através da simples descrição do que o sujeito está experienciando. Entendemos que as vivências são constituídas de sentidos e significados ao longo da ontogênese, neste sentido, a investigação de sentidos e significados fornece pistas na investigação das vivências de alguém.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender e analisar como adolescentes autores de ato infracional, cumprindo medida socioeducativa de internação, significam a internação. Como objetivos específicos, buscou-se delinear como esses adolescentes percebem a internação em suas trajetórias de vida e como percebem a instituição socioeducativa, além de verificar como esses internos buscam ressignificar esses espaços, a partir de sua vivência na instituição (Padovani & Ristum, 2016, p. 612).

Ainda:

Pensa-se que usar significados e sentidos, para tentar compreender como os adolescentes percebem a privação de liberdade em sua história de vida, é uma forma de tentar chegar o mais próximo possível do pensamento desse adolescente. O significado constitui a subjetividade e pode, portanto, ser utilizado para se chegar a ela, já que “as concepções das pessoas a respeito de um tema poderiam ser alcançadas através do significado, no qual estariam contidos os elementos desta concepção” (Ristum, 2001, p.128). (Padovani & Ristum, 2016, p. 612)

Os resultados da pesquisa apontaram para uma postura ativa dos adolescentes em modificar os significados acerca das instituições e de si mesmos com base na “vivência cotidiana da instituição” (Padovani & Ristum, 2016, p. 614).

Em Urnau e Sekkel (2015), encontramos similaridades com as relações já apontadas sobre sentido, significado e vivências, como no seguinte excerto:

Como é a realidade e o cotidiano das famílias no garimpo? Quais os sentidos/significados dos programas e ações públicas diante da desigualdade social para as vivências particulares dos sujeitos às quais se destinam? Quais são suas efetividades, sob o prisma de tais sujeitos? Estas configuraram algumas das questões iniciais norteadoras de nossa pesquisa. Embora a política de assistência social tenha constituído o cerne da pesquisa desenvolvida, as narrativas dos residentes no garimpo revelaram a imbricação de muitas outras políticas públicas. Estes nós são o tema da análise aqui

proposta, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado mais ampla (Urnau, 2013), com o objetivo de discutir especificamente os atravessamentos das políticas públicas nos significados atribuídos às vivências passadas e presentes e suas repercussões nas expectativas de futuro de residentes do garimpo (Urnau & Sekkel, 2015, p. 143).

Buscar entender as vivências a partir dos sentidos e significados reforça a natureza social do psiquismo, concepção demarcada nas palavras das autoras:

Mas buscar compreender o ponto de vista dos sujeitos não significa psicologizar as políticas públicas, nem demarcá-las como fenômenos de ordem individual. Ao contrário, visa olhar para os sujeitos nelas envolvidos, como uma de suas dimensões constitutivas. Sujeitos aqui entendidos como produtos e produtores das relações sociais e culturais, num contínuo e dialético fazer histórico, cujas subjetividades emanam das relações objetivas e materiais entre os homens. De acordo com Vygotski (1995), não há processo puro e originariamente subjetivo. Todo processo intrapsicológico é primeiramente um processo interpsicológico, construído nas relações interpessoais e mediado por signos histórica e culturalmente criados e compartilhados. . . (Urnau & Sekkel, 2015, p. 144).

Nessa direção, caracterizam o sofrimento dos moradores do garimpo como sofrimentos ético-políticos:

Como destaca Sawaia (2006), os pobres não podem ser apenas considerados pela precariedade de meios para a sobrevivência material, pois também são afetados subjetivamente por estas condições, das quais emanam emoções e sentimentos, sofrimentos e alegrias, muitos dos quais ideologicamente usados em favor da subalternidade, da aceitação da condição e da exclusão social. Dentre os quais, podem ser identificados intensos sofrimentos de “tristeza passiva” e apatia frente às impossibilidades concretas a que estão submetidos. Neste sentido, a condição de desigualdade social é promotora de sofrimentos ético-políticos, causados pelas situações de dominação e opressão dos sujeitos, os quais, portanto, merecem atenção (Sawaia, 2001, 2009). Olhar para tais questões constituiu o cerne da pesquisa desenvolvida (Urnau & Sekkel, 2015, p. 145).

Segundo os resultados da pesquisa, esses processos influenciam não somente no passado e presente dos moradores, mas nas suas expectativas de futuro. Exemplificam isto algumas vezes durante o texto, em uma delas, chamam atenção para a particularidade de gênero:

O diálogo com Marli também é revelador das expectativas para si, relacionadas apenas às necessidades de sobrevivência física do corpo. O limitado acesso à educação, à arte, ao lazer e outros possivelmente limitam suas expectativas futuras. *Sabe apenas ser mãe e dona de casa e agora, com seus filhos já criados, só lhe restam as necessidades vitais do corpo* [grifo nosso] (Urnau & Sekkel, 2015, p. 152).

Embora não fundamentem teoricamente tal discussão de gênero, fica evidente que as vivências são constituídas de sentidos e significados que emergem da vida concreta dos sujeitos.

Já em Silva, Pereira, Oliveira e Kodato (2013) a vivência é ligada a sentimentos e à estética, como promotora de novos repertórios existenciais. Fundamentando-se na obra vigotskiana “Psicologia Pedagógica”, afirmam:

Propomos uma experiência estética em um lugar instituído para a espera. Como explica Vygotsky (2003), essa vivência não é a simples promoção de um sentimento agradável que passivamente seria apropriado pelo sujeito, mas sim, a defesa da ideia de que a estética institui novos repertórios existenciais, que se constituem em um árduo trabalho psíquico (Silva *et al*, 2013, p. 1001).

Embora fique claro que concebem o ser humano de maneira integral, isto é, constituído por razão e emoção, faz-se mister investigar como consideram a relação entre estas esferas e à mudança qualitativa advinda da mediação dos signos na afetividade.

É importante destacar que a experiência estética, ao oferecer outras opções de compreensão da realidade, não se pauta apenas em esquemas referenciais racionais, pois ela comporta a força das experiências indizíveis e racionalmente incompreensíveis, libertando o homem da limitação de experiências de vida consequentes apenas do domínio intelectual sobre todas as outras esferas da vida. Falamos de uma estética como dimensão sensível, como modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalística (Silva *et al*, 2013, p. 1004).

Em Souza, Petroni e Andrada (2013), vivência é conceito relevante na pesquisa. Nas referências encontramos listada a “Psicologia da arte”, mas como vivência não é demarcada, não podemos inferir que o conceito seja ancorado nessa obra. O objetivo das autoras era investigar os aspectos constituintes da identidade docente em relação à afetividade:

no estudo que ora propomos, buscamos demonstrar como os afetos presentes nas relações empreendidas pelos professores objetivam a constituição de sua identidade docente, revelada por suas concepções de educação, de aluno e de ensino-aprendizagem. Essa objetivação deve ser entendida, a um só tempo, como expressão e fundamento da condição de exercício da docência. Logo, a análise não pode deixar de considerar as relações entre as partes e o todo, visto que ambos são determinados e se determinam mutuamente: as partes contêm o todo que, por sua vez, é constituído pelas partes (Souza *et al*, 2013, p. 529).

Demarcam que o psiquismo é constituído indissociavelmente por afeto e pensamento. As entrevistas mostraram que as conversas eram diretamente ligadas a sentidos atribuídos à

vivência docente e a partir desses sentidos foi constituída a análise. Fazendo referência aos aspectos afetivos que assumem relevância na expressão dos professores, como sentimentos de solidão, abandono vivenciados na prática, vinculam vivências e processos de significação.

Vigotski (1934/2005) descreve que os sentidos atribuídos a algo são, na verdade, a expressão de um aspecto que vem permeado de manifestações de um sujeito que não está só, mas sim inserido em um processo de experiências histórico-culturais. O que o sujeito é surge como consequência dos processos de significação da realidade social feita por ele em suas trocas sociais. São afetos e volições construídas a partir das experiências vivenciadas com os outros de seu entorno (Souza *et al*, 2013, p. 532).

Ademais, expressam o vínculo entre personalidade e os sentimentos vivenciados na atividade:

O ato de representar-se a si próprio como docente tem como motivação os afetos vivenciados neste papel, o qual, por ser configurado de formas diversas pelos atores que exercem essa função, compõe diferentes personagens. Esse processo de constituir-se como professora Kátia, ou professora Cláudia, ou professor Augusto, evidenciando diferentes personagens, decorre da forma como cada um configura os significados e sentidos da docência. Essa configuração toma como base a história e a experiência de cada um em relação às suas vidas pessoais e profissionais e diz respeito aos modos de subjetivação da ação de ensinar e aos modos de expressão desse mesmo ensino, ambos os quais envolvem, necessariamente, sua identidade como professor (Souza *et al*, 2013, p. 535).

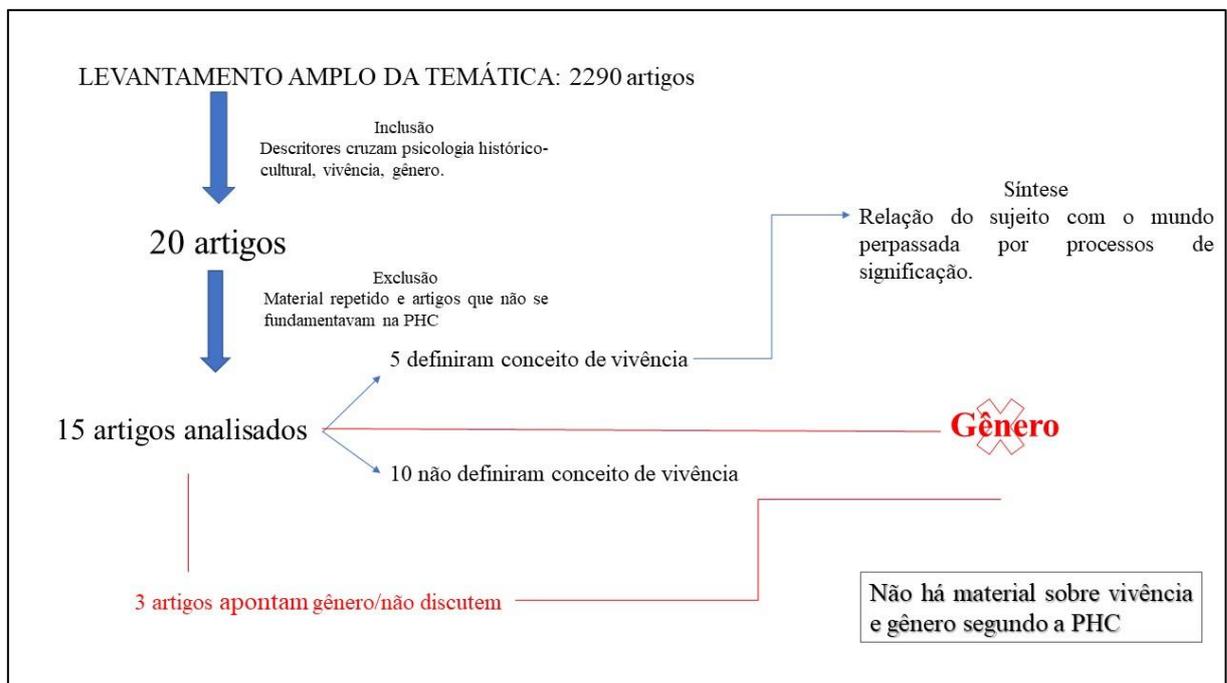
Após esta exposição, resumimos abaixo os resultados encontrados a partir das análises empreendidas. Lembramos que construímos esta seção no intuito de conhecer qual era a apropriação teórica sobre os conceitos **vivência** e **gênero** presente nos estudos embasados na Psicologia Histórico-Cultural, evidenciando os avanços e limites disponíveis cientificamente para o tema nos últimos dez anos mais próximos ao início dessa pesquisa (2008-2017). Utilizando a base de dados Scielo, selecionamos o material que constituiu o corpo dessa análise.

Dentre os 15 artigos aqui retratados, nenhum contava com gênero como conceito elucidado e discutido teoricamente e apenas 5 definiram o conceito de vivência a que se referiam. É válido lembrar que a primeira tradução para o português do texto (transcrição de uma conferência) em que Vigotski trabalha com o último sentido de vivência presente em sua obra só veio a público em 2010 e a segunda em 2018¹¹. Fato que nos leva a considerar com

¹¹ São elas: Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701. E: Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. (pp. 73-92). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda.

sensibilidade os textos analisados. Toassa (2010), ao discorrer sobre a condição complicada em torno do conceito de vivência, atribui responsabilidade à pouca divulgação dos textos pedológicos – nos quais ocorreu a principal virada no conceito vigotskiano – no Brasil. Ponderamos que não há como culpabilizar as publicações anteriores pela ignorância ao conceito mais completo. Entretanto, limitações podem advir de, em obras recentes de um mesmo arsenal teórico, a vivência estar envolta em polissemia, por isso consideramos a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre esta característica encontrada no material analisado. A seguir, na Figura 2, sintetizamos o caminho e resultados encontrados na elaboração desta seção.

Figura 2 – Síntese dos caminhos e resultados de análise do material selecionado



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos das pesquisas (2018).

Passamos agora à quarta e última seção deste trabalho, na qual discutiremos as relações entre vivência e gênero no que tange ao desenvolvimento dos sujeitos singulares segundo a teoria adotada nesta dissertação.

SEÇÃO 4 A VIVÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES CULTURAIS DE GÊNERO NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Como apresentamos na segunda seção, a Psicologia Histórico-Cultural, respaldada pelo Materialismo Histórico-Dialético, supera o estudo isolado dos elementos constitutivos do psiquismo humano em direção à análise de unidades do mesmo, em virtude de estas preservarem as características da totalidade investigada. (Vigotsky, 2009). Esta superação teórico-metodológica no estudo das FPS ascende ao funcionamento sistêmico destas. Vigotski, no decorrer de sua obra, postula algumas unidades de análise dos processos psíquicos, como a unidade mínima de análise da complexa relação entre o psiquismo e seu meio, tomada a partir do sujeito: a vivência. (Vigotski, 2018). A vivência evidencia que as esferas afetiva e cognitiva da consciência não atuam em contraposição (Toassa, 2009, 2011), mas sim como interiores uma a outra, em unidade afetivo-cognitiva. (Martins, 2012).

Pontuamos que sob o termo vivência são eleitos múltiplos significados, dentro e fora do ambiente acadêmico. Temos, pois, como objetivo abordar o conceito de vivência a partir de Vigotski e suas implicações com o objeto estudado. Para tanto, estruturamos esta seção da seguinte forma. Iniciaremos com a apresentação do conceito de vivência na obra vigotskiana, prosseguindo do conceito mais elaborado para realizar as análises. Em seguida, faremos uma exposição sobre a dinâmica dialética entre atividade, vivência e personalidade visando estabelecer relações com o gênero. Finalizaremos com a proposta de uma síntese conceitual que articulará as diversas esferas do presente objeto de estudo e nossas considerações sobre o mesmo. Defendemos que a vivência pode ser tida como ferramenta de investigação das implicações culturais do gênero no desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

4.1 A evolução do conceito de vivência na obra de Vigotski

A categoria vivência, no original russo *pereživânie*¹², está presente na obra de Vigotski desde os primeiros aos últimos textos, como “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, de 1916, e “A construção do Pensamento e da Linguagem”, de 1934. Destacamos que a palavra vivência acompanha o desenvolvimento da teoria como termo permanente, mas sofre alterações

¹² Toassa (2009, 2011) foi quem mapeou os conceitos de emoções e vivência na obra vigotskiana, sistematizando-os. A autora também resgata os sentidos de *pereživânie* na língua russa, bem como suas principais traduções nas obras de Vigotski para as línguas português, espanhol e inglês. Em português, nas traduções feitas por Paulo Bezerra, o termo *pereživânie* é traduzido por vivência e vivenciamento.

quanto a sua conceituação. (Toassa, 2009, 2011). Neste item, temos como objetivo apresentar de forma sintética a evolução teórica sobre a vivência e demarcaremos o conceito mais elaborado, no qual fundamentamos esta pesquisa.

Discutir vivência na Psicologia Histórico-Cultural é adentrar no terreno da teoria das emoções, um dos últimos temas trabalhados por Vigotski, porém não concluído devido a morte prematura do autor. (Toassa, 2009). Além disso, como termo presente em diferentes momentos da formação da teoria, faz-se necessário contextualizar as concepções do autor sobre o lugar das emoções no desenvolvimento psíquico humano ao longo das principais obras em que ele utiliza e constrói o conceito de vivência. De acordo com Toassa (2011):

Há uma implicação entre vivências e emoções, tanto na obra de Vigotski como na língua russa utilizada coloquialmente. As vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo (p. 34).

A conceituação da vivência muda qualitativamente em torno de três eixos na obra vigotskiana. (Toassa, 2011). Nas palavras da autora, o vocábulo *perijivânie*:

nasce na crítica de arte vigotskiana, em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* [grifo da autora] . . . – em que desempenha o papel de conceito principal – e, embora proporcionalmente perca espaço em seu quadro conceitual, ganha em diversidade, servindo ao debate sobre diversas dimensões teórico-metodológicas da psicologia. De um ponto de vista histórico, essas mudanças evidenciam alterações substanciais no decorrer da constituição da teoria histórico-cultural: *perijivânie* vai se distanciando um tanto de seu significado dicionaresco na língua e também na arte russa do início do século XX para ganhar contornos cada vez mais particulares à obra vigotskiana. Vincula-se estreitamente às emoções, embora tenda a mudar seu caráter de texto para texto, elucidando processos psicológicos a partir de três núcleos teóricos fundamentais: 1) crítica e psicologia da arte; 2) neuropsicologia clínica; e 2 [sic]) textos pedológicos dos anos 1930 (Toassa, 2011, p. 227).

Consideramos a obra “A construção do Pensamento e da Linguagem” como representante do pensamento mais elaborado de Vigotski, tanto por ser o texto que sintetiza a chave analítica para a psicologia compreender a consciência humana – a palavra (Vigotsky, 2009) – bem como por ser o último manuscrito finalizado pelo autor, escolhido como prioridade em seu leito de morte mesmo em relação ao manuscrito da teoria das emoções. (Van Der Veer & Valsiner, 2001).

Entretanto, conforme o trecho supracitado, a última mudança qualitativa neste conceito é iniciada antes da estruturação de “A construção do Pensamento e da Linguagem”, pois ocorre

durante as redações vigotskianas sobre a pedologia. Por isso, selecionamos o conceito de vivência definido por Vigotski (2018) na transcrição da “Quarta aula. O problema do meio na pedologia” para seguirmos nas análises, uma vez que o conceito não muda essencialmente desde esse até o derradeiro texto do autor.

Antes, porém, entenderemos como o bielorrusso aperfeiçoou este conceito no desenvolvimento de sua obra nos seguintes textos: “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, de 1916, “Psicologia da Arte”, de 1925, “A crise dos sete anos”, de 1933-4, “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”, de 1935¹³ e, por fim, abordaremos “A construção do Pensamento e da Linguagem”, de 1934.

No primeiro texto, “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, temos Vygotsky (1999a), ainda por construir sua teoria histórico-cultural, mais próximo a noções cartesianas sobre a relação razão e emoção. A cisão entre estes dois polos é estendida para o entendimento da vivência, carregada do polo afetivo. Partindo da discussão de vivência estética – relacionada ao vivenciamento da obra de arte pelo sujeito – a categoria é ali ponderada como irracionalista, contraposta ao intelecto. Há oposição entre vivência/emoção e pensamento. (Toassa, 2011).

Não obstante, algumas análises presentes no texto apontam para um autor, nas palavras de Toassa (2011), “irracionalista racionalista” (p. 41). Vygotsky (1999a) escreve este texto com 19 anos, período de sua formação e precedente à grande mudança teórico-metodológica oriunda do Materialismo Histórico-Dialético. Tal contexto nos permite acompanhar o desenvolvimento do pensamento do autor. Sobre as noções de vivência neste texto, afirma Toassa (2011):

A ideia de vivência para o Vigotski de *A tragédia de Hamlet* [grifo da autora] . . . designa apreensão e reconstituição ativa da obra pelo leitor, desencadeada pelo forte impacto da leitura. “Vivência”, principal categoria teórica do livro, também se refere à vida interna das próprias personagens, perpassada por intensa afetividade (p. 36).

E ainda:

Vivenciar é participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito sem julgamento *a priori* – no caso da peça, um drama complexo, pois Hamlet vivencia não o mundo de aparências que o cerca, mas aquele relevado pelo espectro Contudo, *as angustiadas vivências de Hamlet como herói trágico não refletem um universo egocêntrico, solipsista: é angústia existencial produzida pelo próprio enredo, em interação com a complexa personalidade do príncipe* [grifo nosso] (Toassa, 2011, p. 40).

¹³ Embora a publicação original (póstuma) seja de 1935, trata-se da transcrição organizada por M. A. Levina, colaboradora de Vigotski, de uma conferência/aula realizada pelo autor entre 1933-1934 – mais provavelmente em 1933, de acordo com Toassa (2010).

Aqui já está presente uma vivência que apesar de pessoal não se limita à experiência isolada de um sujeito em relação ao seu contexto, mas pelo contrário, Vygotsky (1999a) já aponta para as relações do enredo com a personalidade do sujeito produzindo sua carga vivencial. As vivências de Hamlet, mesmo que surjam do encontro com o espectro do pai (e então não surgem diretamente da realidade material), não são desconexas da história de vida do príncipe. Dando voz a Vygotsky (1999a):

Todos os seus monólogos, particularmente o primeiro . . . são de natureza estranha: nada parece ligá-los ao desenrolar da ação, são *fragmentos* [grifo do autor] de suas vivências a sós consigo mesmo, que não constituem o princípio nem o fim de suas reflexões mas, no conjunto, destacam e oferecem um quadro aproximado de suas vivências e *estão situadas no devido lugar* [grifo do autor]. Não importa que não pareçam relacionados com a ação, que pareçam meras reflexões *genéricas* [grifo do autor] que desvelam os estados d'alma e os pontos de vista do príncipe: *interiormente* [grifo do autor] são vivências de Hamlet, que guardam uma relação *direta* [grifo do autor] com a *ação* [grifo do autor] da tragédia, que a explicam e a iluminam, que se desenvolvem *paralelamente* [grifo do autor] ao desenrolar da ação e permitem estabelecer as relações existentes entre elas, no que está implícita a solução da tragédia. Seu caráter insólito e estranho se deve ao que há de insólito e estranho nessas “relações” (pp. 39-40).

Sobre este assunto, comenta Toassa (2011):

Elas [as vivências] não tem relação com a realidade imediata na qual se dão, mas com o *sentido dela para o protagonista* [grifo nosso] – são completamente desconexas quanto ao seu mundo concreto . . . , tal qual a própria aparição do espectro. . . . *As vivências do príncipe, complexo estado mental, determinam a própria evolução dos acontecimentos, formando com eles um todo* [grifo nosso]. Sem eles, seria impensável o complexo andamento da fábula (p. 46).

As vivências compreendidas como complexo estado mental, ou podemos chamar de um estado de exceção da consciência, é uma característica que não permanece na evolução do conceito. Concordamos com Toassa (2011) que isto decorre das próprias concepções mais cartesianas do autor à época e do uso deste vocábulo na crítica da arte presente na sociedade russa, da qual Vygotsky (1999a) toma emprestado a noção de vivência estética, como um momento de alta carga afetiva, seja positiva ou negativa, no sujeito. Portanto, as vivências seriam aqueles estados de ânimo muito intensos, sentimentais, e estes tomados como a parte mais fraca da consciência humana, aquela que remete aos resquícios de animalidade no ser humano. (Toassa, 2011).

Também encontramos uma noção dinâmica de vivência indicando sua suscetibilidade a mudanças paralela a mudanças na ação, ainda que os motivos dessas modificações vinculadas não estejam ali enunciados teoricamente.¹⁴ O enredo formado pelas vivências do príncipe e a sucessão dos acontecimentos posteriormente se desenrolará na relação dialética entre sujeito e meio, na qual há a participação ativa do sujeito sobre sua realidade mediada pelas vivências anteriores, coroando o desenvolvimento da personalidade com a coerência às condições objetivas da ontogênese.

Além disso, os monólogos de Hamlet consigo mesmo serem tomados como fragmentos de suas vivências, aparentemente desconexos à realidade externa, podem apontar para uma questão que se tornará de suma importância na derradeira obra do autor e que ele considera “quase a área mais difícil de investigação da psicologia” (Vygotsky, 2009, p. 425): a linguagem interior. Uma linguagem voltada para si, abreviada e predominantemente semântica que organiza o próprio pensamento. Por este traço sintético da linguagem interior, entendemos, como o autor, que a simples descrição das vivências de uma pessoa não é suficiente para a análise das mesmas. É preciso compreender como as vivências vão sendo generalizadas para o sujeito em sentidos e significados.

Na sequência dos textos analisados, temos a “Psicologia da arte”, no qual Vygotsky (1999b) transforma a noção de vivência estética do texto anteriormente exposto em reação estética e a vivência propriamente ganha outro espaço no quadro conceitual de análise da arte. Para Toassa (2011):

Diferentemente de *A tragédia de Hamlet* [grifo da autora] . . . , a *Psicologia da arte* [grifo da autora] já evidencia o nascimento do sistema psicológico vigotskiano. Categorias como consciente/inconsciente, leis psicológicas, emoções e vivências encaixam-se num texto sinuoso e rico em potenciais interpretações. *A arte é a técnica social dos sentimentos* [grifo da autora] – um meio racional de interferir na dinâmica emocional da sociedade. . . . A vida dos sentimentos . . . precisaria ser reelaborada e conquistada pelo homem, para sua consciência (pp. 57-58).

Neste contexto de elaboração da teoria, o comportamento consciente do ser humano começa a ganhar conotações de ser o mais desenvolvido pela humanidade, uma vez que retira o ser humano das leis submissas do comportamento reflexo e o coloca como senhor de suas de suas funções psíquicas e, portanto, de sua orientação no mundo. (Vygotsky, 2004a). Vygotsky

¹⁴ Compreendemos que a unidade dialética entre atividade (externa) e o reflexo psíquico (interno) desta, conforme trabalhado por Leontiev (2004), auxilia na explanação do vínculo entre mudanças nas vivências-ações.

(1999b) esboça a possibilidade (e necessidade) de um ser humano que por meio da arte seja sujeito de seus próprios afetos (embora sua concepção de afeto não seja bem delimitada ainda).

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. *O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais* [grifo nosso]. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. . . . Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vygotsky, 1999b, p. 315).

Para Vygotsky (1999b), o problema da arte é tão sério que deveria ser assunto de Estado. E, debruçando-se sobre o tema, conclui que a arte seria uma maneira de conduzir socialmente, de forma coletiva e emancipatória, os sentimentos individuais. Isso indica o reconhecimento do autor sobre a importância da esfera afetiva na conduta do ser humano.

Outra divergência entre este e o texto anterior se refere a uma diferenciação entre vivências reais e irreais dos sujeitos em relação aos conteúdos correspondentes na materialidade. Em “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, mesmo as vivências do protagonista com o espectro não tinham seu quesito de realidade questionado. Em “Psicologia da Arte”, a vivência estética de uma pessoa que acompanha uma peça de teatro, por exemplo, já pode ser considerada irreal. Mas o grande salto está no que Vygotsky (1999b) denomina de **lei da realidade dos sentimentos**, segundo a qual mesmo que a vivência seja irreal (as de um surto esquizofrênico, por exemplo), o sentimento associado a ela, o vivenciamento desta situação, é real e tem consequências sobre o psiquismo. (Toassa, 2011).

Essa característica também será desdobrada posteriormente pelo autor nos textos pedológicos, quando Vigotski (2018) afirma que o importante na análise da vivência não é o meio em si mesmo, mas **como** este meio é subjetivado pelo sujeito, isto é, seu vivenciamento.¹⁵

Por ora, nos importa o debate sobre a condução consciente dos sentimentos e sua situação de função psíquica superior. No debate histórico-cultural das emoções, os termos afetos, sentimentos, emoções são por vezes imprecisos quanto a sua diferenciação (se é que esta distinção era intencional para Vigotski, uma vez que o autor não pôde sintetizar sua teoria das

¹⁵ O vivenciamento/a vivência de dada situação será mediado/a por sentidos e significados aos quais o sujeito teve acesso segundo a lei geral de desenvolvimento psíquico (do “inter” para o “intra”), ou seja, conforme as condições nas quais se deu sua história de vida. Retornaremos a esta questão adiante quando tratarmos dos textos pedológicos e no item 4.2.

emoções). Martins (2012) define os sentimentos como emoções complexas (uma vez que foram culturizadas), endossamos que este é o termo que melhor traduz já em sua menção a situação de FPS das emoções/afetos/sentimentos. Em Vygotsky (2004c), encontramos “as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência [sic] da vida histórica” (p. 127). Destarte, afetos e conceitos constituem o conteúdo da consciência humana.

Processo inerente às FPS é a sujeição das funções psíquicas a uma mediação artificial (Vygotsky, 2004a), criada pelos seres humanos ao longo da história da humanidade e que se interpõe entre sujeito-objeto, por exemplo, no caso da culturalização de emoções e vivências, os conceitos advindos de como a humanidade as generalizou em sentimentos, dotando-os de uma marca histórica.¹⁶ E ainda, colocando-as (as emoções e vivências) em relação sistêmica com outras funções (pensamento, sensação, percepção, entre outras), que com a apropriação da linguagem na ontogênese não operam isoladamente. (Vygotsky, 2004c).

A fim de esclarecer esta relação sistêmica entre as funções, passamos a palavra a Martins (2012):

o homem *reage* [grifo da autora] frente aos objetos e fenômenos da realidade e essa reação é condicionante primário da construção do reflexo dos mesmos na consciência. Essa reação, por sua vez, ocorre à medida da mobilização de *todo sistema psíquico* [grifo nosso], isto é, reage-se ao mundo pelas sensações, percepções, pela atenção, pelo memorizado, pelo pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. Não há, portanto, um *status* [grifo da autora] que qualifique diferencialmente tais processos na formação da imagem psíquica; existe sim uma dinâmica entre eles, um amálgama condicionado pela natureza da atividade em curso, que confere especificidade à expressão de cada função e em que medida participam da atividade em questão. O produto desse amálgama afeta o indivíduo de diferentes modos e em diferentes graus, na dependência dos quais ele institui suas vivências. Portanto, definimos como *vivência* [grifo da autora] o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito. Algumas serão superficiais, fortuitas e casuais, operando como “transeuntes” na história da pessoa, isto é, passarão sem deixar maiores vestígios (pp. 204-205).

¹⁶ O autor ilustra esse processo no sentimento ciúme: “A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. . . . nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos . . .” (Vygotsky, 2004c, pp. 126-127).

Voltando para obra analisada, a arte é colocada por Vygotsky (1999b) como uma técnica social dos sentimentos, uma forma de conduzir as emoções com os objetivos eleitos pelo artista. Mas então as emoções (e as vivências) estariam sujeitas as mesmas leis de volição/orientação das outras FPS? Toassa (2011) afirma que não.

Todas as funções psíquicas, na teoria histórico-cultural, demandam um nível mínimo de controle, de domínio ou regulação. Entretanto, como categorizar as emoções desse modo se, para quase toda a psicologia da época (e para o próprio Vigotski, como analisamos anteriormente), os processos afetivos eram agitações incontroláveis, passionais em alguma medida? A solução do bielorrusso foi considerar que o domínio da vivência das emoções não poderia ser direto, idêntico ao dos demais processos psicológicos culturizados, mas demandaria artifícios e técnicas, uma forma *indireta* [grifo da autora] de regulação baseada em sua peculiar natureza (Toassa, 2011, p. 103).

Vygotsky (1999b) apontava para a necessidade da apropriação dos signos e o que posteriormente na elaboração da teoria histórico-cultural se configurou em desenvolvimento do pensamento por conceitos na construção da compreensão dos sentimentos. Sobre isso, discorre Toassa (2011):

o sentimento tem certa qualidade involuntária. Não temos poder direto sobre os sentimentos como sobre os movimentos ou os processos associativos desencadeados voluntariamente (como a memória voluntária, por exemplo), mas somente um poder indireto, através da criação de um *sistema* [grifo da autora] complexo de ideias, conceitos e imagens de que a emoção é uma parte. Os sentimentos do palco não são aqueles que os atores experimentaram na vida. São mais provavelmente sentimentos e conceitos purificados de tudo que lhes é estranho; são generalizados, irrompem por meio das ideias, como uma correnteza canalizada por mão humana. O caminho é tortuoso. O psicólogo [Vigotski], aparentemente por conta própria, afirma que os sentimentos do ator se parecem mais com conceitos do que com sentimentos cotidianos (p. 105).

Abre-se aqui um importante ponto de intersecção entre as vivências e os sentimentos e a generalização dos conceitos, assunto que as discussões presentes em “A crise dos sete anos” e “A construção do Pensamento e da Linguagem” só enriquecem e acrescentam demandas, sob as quais, embasadas pela pedologia de Vigotski, consideramos a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico como importante conceito a participar deste percurso. Isso porquê, como vimos na segunda seção, a apropriação do gênero humano (e dos conceitos) ocorre de forma processual durante a ontogênese, envolvendo períodos estáveis e críticos na constituição da personalidade do sujeito. (Tuleski & Eidt, 2016).

A vivência é então inserida como resposta ao debate sobre a origem das crises no desenvolvimento. (Toassa, 2011). Estas aparentemente surgiam sem mudanças nas condições

externas disponíveis ao desenvolvimento infantil. Mas o bielorrusso afirma que durante o crescimento ocorrem mudanças internas na criança. (Vigotski, 2018; Vygotski, 1996). O lugar objetivo da criança em sua educação pode não ter sido modificado, mas a criança mudou, por isso, seu comportamento também apresenta novas características. E o que mudou para esta criança? Suas vivências.

Para Toassa (2011):

Nesse contexto, o conceito de vivência relaciona-se à negação da preeminência das características da personalidade ou do meio, privilegiando-se o encontro de ambos como unidade de análise, sem buscar fatores transcendentais, inacessíveis ao investigador – caso, por exemplo, da fé injustificada na preponderância das causas biológicas do comportamento (p. 215).

A alteração que consideramos, apoiadas em Toassa (2009, 2011), a mais importante na evolução do conceito vivência ocorre nos textos pedológicos. Segundo a autora, os termos ganham nestes o sentido que mantem até o fim da vida de Vigotski e contribuem “especialmente a uma abordagem ontogenética das vivências e emoções. Os conceitos passam a se ligar ao problema do desenvolvimento de um eu singular, de uma consciência/personalidade determinada, tal como se apresenta nos derradeiros anos de vida de Vigotski” (Toassa, 2011, p. 177).

A ideia, já esboçada em “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, de vivência como elo causal do comportamento se desenvolve. Como afirma Toassa (2011):

Em vez de serem encaradas como melodias internas que acompanham as reações, as vivências deveriam ser compreendidas no interior do problema da dinâmica da personalidade e da consciência, tornando-se, como em *A tragédia de Hamlet* [grifo da autora], elos causais do comportamento Nesses textos, o autor lega um novo papel à análise das vivências da consciência e da personalidade (p. 182).

Em outra passagem, a autora supracitada comenta:

Também, as vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da criança, de seu comportamento, pois, embora determinando suas ações infantis, a relação interior da personalidade com o meio e seus acontecimentos se dá na perspectiva do próprio indivíduo. O conceito adquire, então, um importante papel na análise da existência infantil (Toassa, 2011, p. 193).

Destacamos que, segundo a abordagem histórico-cultural das vivências, o fato dessas ocorrerem internamente ao sujeito não fornece aval para essencialismos. A perspectiva do

sujeito não nasce com ele tampouco é despertada em seu crescimento, mas advém de sua natureza **social**, conforme já discutido sobre a *démarche* histórica do psiquismo humano. O modo como o sujeito é afetado pela situação externa não depende apenas do conteúdo desta, mas da compreensão que o sujeito tem da mesma. (Vygotski, 2018). Isto mostra a principal influência da periodização do desenvolvimento nas vivências, pois compreender algo é ato sujeito ao grau de generalização da formação de conceitos (sempre desenvolvida socialmente) no qual o indivíduo se encontra.

Por exemplo, ao discorrer sobre “A crise dos sete anos”, Vygotski (1996) localiza nesta a primeira vez em que se generalizam vivências e afetos. Concedendo lógica aos sentimentos, a criança torna-se capaz de distinguir, estar consciente de suas vivências e atribuir significados às mesmas, nas palavras do autor: “aos sete anos forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou aborrecido’, ‘estou zangada’, ‘sou boa’, ‘sou má’, isto é, surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vygotski, 1996, p. 379 – tradução nossa).

Note-se que a escola de Vygotski não se baseia em critérios etários **para** periodizar o desenvolvimento. Sendo assim, o essencial é a análise pedológica do que ocorria por volta dos sete anos nas crianças estudadas naquele contexto. Tampouco a tomada de consciência particular a esse período de crise dos sete anos equipara-se à autoconsciência advinda do pensamento por conceitos característica à idade de transição (adolescência)¹⁷. (Vygotsky, 2004c).

A capacidade de generalizar as próprias vivências tem desenvolvimento paralelo ao do pensamento e da linguagem na criança, mais precisamente à internalização da comunicação mediada para si, a linguagem interior. Antes a criança só vivia os sentimentos, mas logo se torna apta a distinguir seus estados afetivos, suas próprias relações com os objetos e pessoas a sua volta, em outras palavras, capaz de se reconhecer e, minimamente, orientar-se conscientemente.

Cabe aqui uma reflexão: ainda que as emoções e as vivências não sejam controláveis no mesmo nível que outras FPS, não podemos negar que a tomada de consciência – em outras palavras, o estabelecimento de uma vivência das vivências – parece ser ponto de partida sobre o que fazer com os próprios afetos, como orientá-los ou portar-se diante deles. No caso da criança, o meio será a fonte para essas respostas.

¹⁷ No caso da adolescência, não se estabelece somente a capacidade de pensar as próprias experiências, “mas também de se dar conta da base do pensamento” (Vygotsky, 2004c, p. 124), desvendo a lógica por trás do pensamento.

Diante dessa nova característica no percurso do desenvolvimento – a generalização das próprias vivências – as crises passam a se constituir no interior da vivência. (Toassa, 2011). Ou seja, ainda que a aparência externa do desenvolvimento não apresente alterações, para compreensão das crises há que se investigar (como estão) as vivências do sujeito com o meio (que não mudou). Recorrendo a Vygotsky (2004c):

o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica (p. 127).

A estruturação das próprias vivências em conceitos constitui as formações afetivas, vivências mais complexas (distintas dos estados internos como frio, fome, sono) sobre as quais comenta Toassa (2011):

Trata-se de formações de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre seu estado passageiro, que o autor considera como uma fusão de pensamento, linguagem emoção/ afeto. Analisando os exemplos vigotskianos, concluímos que elas podem ser, pois, momentâneas ou generalizadas. Em sua forma momentânea, podemos considerá-las partes de “formações reativas” . . . mais complexas – do próprio motivo de ação, composto por uma série de tendências negativas e positivas que medeiam a relação sujeito-objeto. Em sua forma generalizada: as formações afetivas seriam, por exemplo, o amor-próprio, a autoestima, que servem à abstração da relação do indivíduo com o próprio eu e o seu mundo (p. 201).

Assim como a criança aprende o nome dos objetos socialmente, aprenderá a qualificar suas vivências em formações afetivas. Portanto, essas são impregnadas pela generalização, isto é, pelos conceitos presentes no meio no qual a criança se desenvolve. Como disse Toassa (2011):

As crianças habitam um meio psicologicamente *impregnado de sentido* [grifo da autora] e esse aspecto é determinante para a construção de uma personalidade e uma consciência de si. Vigotski . . . explica o desenvolvimento da percepção das próprias vivências em analogia com a dos objetos externos: desde pequenas, as crianças aprendem com outros a expressar os significados desses objetos (além de sua referência nominal), de suas ações, das alheias, bem como de seus estados internos (quero dormir, tenho frio etc.) e de sua personalidade. . . . tanto para a faceta interna quanto externa do psiquismo, vale a lei genética geral do desenvolvimento humano: que começa *em-si* [grifo da autora], torna-se *para-os-outros* [grifo da autora] e depois *para-si* [grifo da autora] (p. 202).

Neste aspecto, podemos nos perguntar como a socialização de gêneros, a partir de sua designação, que advém do meio para a criança condicionará suas percepções sobre as próprias vivências. O meio está, pois, impregnado de sentidos – sentidos **patriarcais** sobre como deve agir um menino ou uma menina, por outro lado, a não convergência aos padrões estabelecidos pelo sistema sexo/gênero pode ser geradora de afetos contraditórios durante a ontogênese.

No texto “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”, Vigotski (2018) debruça-se, então, sobre questões observáveis no desenvolvimento, como por quê uma mesma experiência atinge várias pessoas de maneira distinta? Por que “uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (p. 77)? O motivo assinalado é que a relação de cada pessoa para com os acontecimentos é diferente, há uma vivência diferente e a forma como é vivenciada determinada situação ainda se relaciona com a influência que a mesma exerce no desenvolvimento de cada um – o que dependerá da periodização do desenvolvimento, tornando-a fator de discussão na temática vivência.

Para o autor, à pedologia caberia encontrar a relação existente entre o sujeito e o meio, a vivência, isto é, como a criança se relaciona afetivo-cognitivamente com o ocorrido. (Vigotski, 2018).

Como Izquierdo (2013) declarou nas ponderações sobre gênero, tanto experiências semelhantes podem originar vivências muito distintas como experiências diversas, vivências semelhantes. Assim, pois, somente a observação do contexto objetivo não traduz a vivência, por isso, a importância da investigação conceitual do sujeito que vivencia a situação. Averiguando como a vivência foi generalizada pelo sujeito, temos acesso às qualidades dela. Novamente, os conceitos são imprescindíveis para o exame das vivências.

À relação entre vivência, consciência e personalidade, Toassa (2011) acrescenta a necessidade de estudar a vivência envolvendo as categorias mais abrangentes dos sistemas psíquicos mais complexos:

Os sistemas psicológicos mais complexos de relação com o mundo, que contêm os outros, seriam a personalidade, a consciência e a autoconsciência O desenvolvimento desses três sistemas sintéticos é explorado de forma conexa nos textos pedológicos/psicológicos de Vigotski Como a análise do mais complexo em sua obra serve de referência à do mais simples, precisamos também abordar as emoções e vivências no interior dos referidos sistemas, por meio das categorias metodológicas mais abrangentes da psicologia histórico-cultural (atividade, vivência, tomada de consciência, significado), variáveis de acordo com o momento e as condições de desenvolvimento da pessoa. Assim, precisamos focar as funções psíquicas (como as emoções) no interior dos sistemas que elas compõem; a partir de um papel que não pode

ser o mesmo em todas as situações, mas sim de metamorfose e diversidade (Toassa, 2011, p. 185).

Os vínculos entre vivência e estes sistemas (consciência, personalidade) apontam para um sujeito ativo em seu desenvolvimento (e não só reagindo como “tábula rasa” às condições externas, à mercê do mecanismo de contágio característico aos animais). Rompe-se, assim, com o reducionismo mecanicista, pois compreende-se que o desenvolvimento da consciência não ocorre de maneira direta da objetividade para a subjetividade, mas a apreensão da realidade externa é mediada por conceitos, desenvolvidos e transmitidos por meio da cultura para cada indivíduo de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade na qual transcorre a ontogênese. É com o que já fora apropriado como sua segunda natureza que o sujeito contará em seu papel ativo afetivo-cognitivo para com o seu meio. A este respeito, afirma Toassa (2011):

As impressões sensoriais externas e internas que bombardeiam o cérebro são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade principal consiste em atribuir-lhes sentido. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas *no* [grifo da autora], mas *pelo* [grifo da autora] cérebro. Esse processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem. Vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio (p. 186).

As vivências não são mais tidas como contrapostas ao intelecto. Vivências, emoções, afetos e sentimentos e irracionalidade deixam de ser correspondentes. As vivências não mais decorrem apenas de ordens biológicas na gênese dos afetos, tampouco são animais – ou funcionam como paixões irracionais. Ao peso das vivências corresponde o peso da realidade objetiva subjetivada pelos conceitos e demais ferramentas da cultura. Segundo Toassa (2011):

As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. . . . O irracional e o racional, a passividade e a atividade, o caráter determinante e determinado de sua atividade convivem lado a lado na consciência humana como sistema gradativamente mais complexo: Vigotski renuncia definitivamente à restrita associação entre irracionalidade e vivência (pp. 186-187).

A vivência passa a constituir unidade mínima de análise da relação sistêmica da personalidade com o meio. Mas diferentemente de “A tragédia de Hamlet, Príncipe da

Dinamarca”, em que vivência era considerada um estado de exceção afetiva do psiquismo, a consciência tem permanentemente um estado vivencial, enquanto houver atividade psíquica, haverá vivência. Embora somente a partir de sua (da consciência) estruturação, a vivência será ferramenta de investigação. (Toassa, 2011).

Uma peculiaridade importante da ideia de vivência, contudo, é sua utilização até mesmo para denominar as relações do bebê com o meio anteriores à estruturação da consciência, mas que, com a formação desse sistema, transformam-se qualitativamente. . . . *Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado “consciência” as vivências podem constituir, pois, sua unidade mínima* [grifo nosso]. Nasce do caráter não lapidado da experiência, de sua forma em-si, pré-descritiva e antepredicativa (ou seja, anterior à linguagem) e transformam-se num processo psicológico mais complexo. Sistêmico e semântico integram-se na ideia de que as funções psíquicas superiores, consciência e personalidade, se formam tendo por base os meios culturais (signos, instrumentos). . . . *O signo aglutina vivências dispersas, sem direção, possibilitando que a criança intelectualize e adquira experiência sobre sua presença no mundo* [grifo nosso] (Toassa, 2011, pp. 192-193).

Desta forma, se edifica o papel do conceito como generalização dos estados vivenciais, afetivos e além de passar a ser categoria ontológica do psiquismo, a vivência é considerada categoria metodológica para análise do mesmo.

Para Vigotski (2018), o que importa é o modo pelo qual o meio é subjetivado pela criança e isso dependerá diretamente de quais mediadores entre consciência e realidade externa ela dispõe enquanto ferramentas intrapsicológicas. Nas palavras de Vigotski (2018), “*a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece* [grifo do autor]” (p. 79).

Logo, para compreender, por exemplo, as crises no desenvolvimento, as condições externas devem ser relativizadas com as condições internas da criança em questão, ou seja, qual a relação da criança com seu contexto material. De acordo com Vigotski (2018):

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (p. 74).

A categoria vivência, colocada como unidade de análise entre sujeito e meio, detém, portanto, as propriedades inerentes a este conjunto, preservando elementos do meio e elementos da personalidade. Nas palavras do autor,

Vivência é unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [grifo do autor] – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso [grifo do autor]. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência [grifo do autor] (Vigotski, 2018, p. 78).

No momento inicial de um período de desenvolvimento, a criança é uma, ao final será outra. O funcionamento sistêmico de sua consciência se modificou, sua personalidade também e “não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira” (Vigotski, 2018, p. 83) – evidencia da relação dinâmica entre vivência e atividades da criança.

Por fim, em “A construção do Pensamento e da Linguagem”, Vigotsky (2009) não muda o conceito de vivência que usou anteriormente na discussão pedológica, mas o coloca em novas relações com a discussão principal do livro – a unidade entre pensamento e linguagem na palavra como análise da consciência humana.

Segundo Toassa (2011):

Sua [da vivência] aparição é rara. Vigotski não volta a declarar que essa é a categoria de análise da consciência/personalidade, mas tampouco a nega. . . . A vivência é uma das dimensões metodológicas destinadas à descrição da relação sujeito-objeto (pp. 224-225).

O que retoma a questão já enunciada sobre a generalização das vivências e o modo como as qualificamos não apartados do contexto social em que estamos inseridos. Para investigar a relação do sujeito com o objeto, Vigotsky (2009) pontua a distinção entre **sentido** e **significado** – aspectos aos quais ao longo dessa dissertação nos referimos e agora conceituaremos.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. . . . O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Tomada isoladamente no léxico,

a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (Vygotsky, 2009, p. 465).

Na investigação em como o meio é tomado pelo sujeito, como estão configuradas as vivências, devemos pesquisar os sentidos e significados pois, uma vez internalizados, são eles que medeiam o vivenciamento de dada situação. O conteúdo das vivências, portanto, será sempre de origem social. Na instabilidade dos sentidos, levanta-se a possibilidade de novas qualificações às vivências, colocando-as em outras relações conceituais complexas entre emoções e pensamentos.

Ademais é desdobrada a concepção dos afetos como orientadores no curso do pensamento. (Vigotsky, 2009).

Dois aspectos são aqui relevantes para a teoria das emoções, inacabada por Vigotski. Primeiro, em sua última obra concluída, o autor entende a natureza do pensamento (e seu desenvolvimento) de forma afetiva e cognitiva. O intelecto e as emoções são característicos ao psiquismo humano e assumem qualidade superior no ser humano desenvolvido. Dadas emoções surgirem em dados contextos tem correspondência com o sistema de conceitos do sujeito que vivencia a situação. Em segundo lugar, indícios corroboram as possibilidades para condução consciente, volitiva dos sentimentos. Isto por meio da liberdade de ação que o sujeito tem a partir da tomada de consciência fundamentada nos verdadeiros conceitos. (Toassa, 2011; Vigotsky, 2009).

À vista disso, é imprescindível a qualidade dos instrumentos artificiais (psicológicos) que auxiliarão no manejo das vivências do sujeito. Segundo Vigotsky (2009): “Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência” (p. 485).

Apropriados do conceito de vivência, indicaremos a seguir algumas relações presentes na dinâmica entre a atividade, a vivência e a constituição da personalidade cotejando o gênero.

4.2 A relação dialética entre atividade – vivência – personalidade

Após essa exposição conceitual sobre a vivência, exploraremos a dinâmica entre a atividade, a vivência e a constituição da personalidade no contexto da sociedade de classes gendradas. Para isso, retomaremos alguns conceitos, já enunciados nas seções anteriores, relevantes para as contribuições expostas a seguir.

Na segunda seção, explanamos a concepção de desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Promovido, a saber, pelo trabalho, ao tratarmos da filogênese, e pela atividade, quando é a ontogênese que está em foco. Vimos que esse processo ocorre em unidade dialética mediada pelas particularidades de cada sociedade. (Oliveira, 2005). Por exemplo, na situação particular da sociedade capitalista, a atividade vital humana – o trabalho – está concretizada na forma de trabalho assalariado e, assim, sua organização é para satisfazer fins socialmente necessários à perpetuação desta sociedade em detrimento das necessidades da maioria, interditando o desenvolvimento unilateral de todos os integrantes desta sociedade e delineando o desenvolvimento do gênero humano. (Lessa, 2012b).

Também ponderamos que as relações sociais estabelecidas com os demais seres humanos e a natureza é imprescindível para a humanização de cada indivíduo, uma vez que o ser humano é um animal de natureza social. (Vigotski, 2018). O sujeito adentra tais relações por meio das atividades exercidas sobre o mundo a sua volta. Nas necessidades criadas pelas condições materiais que compõem a atividade, as funções psíquicas superiores – especificamente humanas – são formadas. Dentre as diversas atividades, são as atividades dominantes as responsáveis por elevar o grau de desenvolvimento genérico que o indivíduo humano apropriar-se-á como sua segunda natureza. (Leontiev, 2004). Como defende Leontiev (2004):

A primeira coisa que devemos notar quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, *o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior* [grifo nosso]. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. Só uma tal *démarche* [grifo do autor] permite determinar a parte das condições de vida exteriores da criança e das disposições que ela possui (p. 310).

A existência subjetiva do ser humano é, portanto, decorrente de sua existência objetiva – de seu meio social. E Leontiev (2004) discorre sobre o duplo caráter da atividade, externo e interno. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo está determinado pelas condições exteriores nas quais decorre a atividade que, por sua vez, é acompanhada das condições internas do sujeito que realiza a atividade.

Vigotski (2018) também nos convida a considerar esse duplo caráter na situação social de desenvolvimento, orientando que os elementos do meio agem de forma diferenciada sobre o desenvolvimento em seus diversos aspectos na ontogênese. Como abordado no item anterior, a unidade analítica que elucida o papel do meio sobre o desenvolvimento da **personalidade** é a vivência. Logo, a vivência é uma chave para analisar o aspecto interior da atividade. Determinadas pela interação das características do meio e do sujeito que o vivencia, as vivências advindas de determinada atividade dependem também do grau de generalização do pensamento de quem realiza essa atividade. (Vigotski, 2018).

Sendo a cultura fonte de humanização dos seres humanos, devemos olhar para as ferramentas (materiais e simbólicas) ofertadas para os indivíduos se desenvolverem. Em uma sociedade dividida em classes, nem tudo que foi historicamente produzido pelo gênero humano está disponível para todas as pessoas – aliás, não está para a grande maioria delas. O que está disponível? De acordo com quais particularidades? Para quais singularidades? E por quê? São questionamentos levantados quando consideramos a natureza social do psiquismo humano. (Martins, 2004).

Na primeira seção, elucidamos como o sistema sexo/gênero foi base constituinte da embrionária sociedade de classes patriarcal e, a partir de então, incorporado pelos seguintes modelos econômicos desenvolvidos na história, inclusive pelo capitalismo, o modo de produção e reprodução da vida que acirrou os antagonismos de classes até então existentes.

Retomados esses conceitos, afirmamos que há implicações do sistema sexo/gênero na promoção do desenvolvimento psíquico. Vimos que a divisão sexual do trabalho separa a atuação dos seres humanos em diferentes esferas de produção e reprodução da existência de acordo com a socialização de gêneros, submetendo-os a distintas atividades, identificações, conceitos e ideologias. Nesta direção indagamos como se dá, então, a generalização das vivências neste contexto? Haverá impacto cultural do gênero sobre as vivências e, por conseguinte, sobre as personalidades?

Martins (2004) insiste no papel central da atividade para a constituição da personalidade, discriminando assim, sua natureza histórico-social:

A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade (Martins, 2004, p. 84).

Em algumas elaborações teóricas no tocante à naturalização das personalidades, por vezes, partiram-se das diferenças entre os sexos para explicar as desigualdades advindas do gênero. É o caso, por exemplo, da concepção ideológica sobre as mulheres ou características ditas femininas serem ligadas à passividade, fragilidade e emoção e sobre os homens ou características ditas masculinas serem ligadas à atividade, força e razão. Apesar de não ser exclusiva à Psicologia, na história desta ciência e profissão, aspectos derivados das opressões de gênero são um dos exemplos negligenciados devido a teorias que não desvelam as reais determinações de seus objetos de estudo.

Nós não entendemos o ser singular (o indivíduo) sem entender as particularidades pelas quais o universal (o gênero humano) nele se concretiza. Ao voltarmos-nos para a personalidade é necessário percorrer os aspectos particulares que humanizam o indivíduo (ou, como é o caso da sociedade de classes, cerceiam sua humanização).

A personalidade, nas palavras de Leontiev (1978), “é criada por circunstâncias objetivas, mas não de outra forma senão através de todo o conjunto de sua atividade que torna realidade suas relações com o mundo. As particularidades dessa atividade são o que define o tipo de personalidade” (p. 170 – tradução nossa).

No caso específico de sociedade de classes gendradas, a materialidade está organizada de modo que a cisão entre as atividades promotoras e alienadoras do desenvolvimento são marcadas pelo gênero. O gênero feminino é responsabilizado pelas atividades da reprodução social e o masculino pelas atividades de produção dos bens. Assim sendo, nas particularidades que humanizam os indivíduos, as vivências das mulheres são marcadas por atividades cíclicas do cuidar físico e afetivo para com o outro e as vivências dos homens caracterizadas por atividades produtoras do novo.

Na concepção histórica do psiquismo humano superamos a justificativa essencialista para a personalidade e rompemos com as elucubrações para as quais o meio é somente influência ou facilitador para despertar o que cada ser humano seria *a priori* – ou, segundo a ideologia patriarcal, o que as mulheres e os homens seriam *a priori*. Ultrapassamos, pois, o idealismo nos estudos da personalidade:

Por esta análise, impossível deixar de reconhecer a vinculação e interdependência entre o desenvolvimento da personalidade e as condições objetivas de existência, o que nos permite uma segunda proposição: *a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas* [grifo nosso]. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a

personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social, e em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado mas da trama de relações que se estabelecem entre eles (Martins, 2001, p. 79).

Uma vez que as características da atividade determinarão o tipo de personalidade (Leontiev, 1978), cabe, pois, à ciência psicológica atentar-se para as condições objetivas na determinação das expressões concretizadas no nível individual. Com a ontogênese balizada pela socialização de gêneros, faz-se de forma hegemônica das mulheres cuidadoras, maternais e dos homens chefes, inovadores etc. Isso ocorre porque a personalidade é constituída historicamente em um momento no qual o sistema sexo/gênero é particularidade na dialética entre o ser singular e o ser universal e não porque as características da personalidade estão dadas juntamente ao sexo como a ideologia patriarcal insistentemente admite.

Os estudos demandam, portanto, a análise integral da atividade humana objetivada, a mediação e os reflexos psíquicos por esta gerada. Incluindo os fatores externos (condições objetivas) e internos (condições subjetivas) que se relacionam dialeticamente na constituição da personalidade. (Martins, 2001). Segundo Martins (2001):

Enquanto fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado e que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Enquanto fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência [sic] desta atividade e que representam as condições internas e subjetivas (p. 78).

Vigotski (2018) adverte que o papel dos fatores externos deve ser analisado em relação aos distintos aspectos do desenvolvimento, ou seja, nem todos os fatores externos agem da mesma forma sobre todos os fatores internos, há que considerar o que está sendo focalizado. Nas palavras do autor:

Junto a uma compreensão dinâmica do meio, começamos a entender que a relação entre ele e diversos aspectos do desenvolvimento é diferente. Por isso, devemos estudar, de forma diferenciada, a influência do meio, digamos no crescimento da criança, no crescimento de determinadas partes específicas e sistemas do organismo, ou, digamos, a sua influência sobre o desenvolvimento de funções sensorio-motoras, ou, ainda, das funções psicológicas e assim por diante (Vigotski, 2018, p. 84).

O autor elege, então, o desenvolvimento da personalidade e consciência da criança como aspecto no qual a influência do meio mostra sua força máxima, e verifica que o papel do meio

nesse caso não é somente “pano de fundo” ou contexto no qual transcorre o desenvolvimento, mas o meio é **fonte** do desenvolvimento.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 85).

Por isso, na situação particular de cada ser humano, é necessário estar presente o que há de mais desenvolvido para que o singular se aproprie do universal segundo a lei geral do desenvolvimento psíquico (do inter para o intrapsicológico). A interação com o meio, a vivência da criança sobre o meio, é a fonte a partir da qual as propriedades especificamente superiores do ser humano se desenvolvem, “Existe, no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torna patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade” (Vigotski, 2018, p. 92).

Destarte, a vivência estrutura a personalidade. (Vigotski, 2018). Portanto, compreendendo as vivências de uma pessoa, há esclarecimentos também sobre sua personalidade. Nenhuma formação subjetiva é apartada da realidade objetiva na qual transcorre a vida do sujeito.

Se o meio tem as formas ideias (no sentido de formas finais a serem alcançadas) para as quais o desenvolvimento do psiquismo deve guiar-se e, conforme discutimos ao longo desta pesquisa, no meio ao qual estamos atualmente submetidos o sistema sexo/gênero é característica tão importante para conduzir a vida das pessoas, há que se averiguar as formas ideias que estarão disponíveis para a criança de acordo com o gênero a ela atribuído. Se o meio está permeado pela socialização de gêneros, as vivências da criança também o serão e, por conseguinte, a formação de sua personalidade também estará suscetível ao sexismo.

As vivências são marcadas pelo gênero em diversos aspectos na ontogênese, inclusive na infância o brincar é um exemplo. Brincadeiras e brinquedos são diferenciados pelos gêneros. Às meninas ensinamos enquanto brincam a cozinhar, arrumar o ambiente, cuidar de tudo e de todos ali envolvidos, a se comportarem de forma recatada, quais palavras e tons são adequados a elas ao passo que com os meninos ensinamos no brincar as possibilidades do que serão na vida pública quando crescerem, a serem ativos com seu corpo, sua voz e suas relações, a se

comportarem de forma mais abrupta ou agressiva. Quando as brincadeiras que encorajam o domínio do “mundo lá fora” são separadas de brincadeiras que estimulam o acanhamento da vida imediata de acordo com o gênero, estamos falando de constituir determinadas personalidades na esfera do domínio e outras na esfera da submissão em uma dinâmica patriarcal desde a infância.

Beatón (2009), ao discutir sobre a formação da personalidade, caracteriza a vivência como **expressão da lei da situação social do desenvolvimento**, pois é a forma pela qual o sujeito vivencia alguma situação que determina qual será a influência que essa terá sobre sua vida.

Vygotski insiste em que o problema não está na situação concreta do meio, mas no modo como a criança vive ou sente tal situação. Isto define o papel ativo do sujeito em sua própria formação. Este mecanismo é o que permite afirmar que a formação do sujeito está mediada não só pelos objetos, pessoas, signos e significados, mas também pelas vivências apresentadas pelas condições sociais que rodeiam e influenciam o sujeito (Beatón, 2009, p. 155).

Pensemos, a título de exemplo no caso do brincar, quais qualidades vivenciais advém das brincadeiras ditas de menino e das de menina? Quais sentimentos são oriundos desta atividade quando há convergência com os padrões do sistema sexo/gênero e quando não há? Quais sentimentos são possíveis na socialização patriarcal das nossas crianças? Segundo Beatón (2009), as características emocionais da vivência (negativas ou positivas) produzem um desenvolvimento ajustado ou desajustado na criança. Para o autor supracitado, o estado vivencial corresponde ao produto do que o sujeito construiu – mediante os instrumentos psicológicos internalizados – para sua consciência sobre a realidade vivenciada: “suas vivências, significados, sentidos pessoais, configurações e concepção do mundo são, em grande medida, o resultado desta dinâmica em espiral produzida em sua consciência e ao longo de sua história de formação (p. 172)”.

De acordo com a designação de gênero, a criação das crianças não será a mesma. O meio, incluindo a relação familiar, escolar, entre outras, se relacionará com a criança de modo distinto, pois é permeado de significados e sentidos particulares para cada gênero – construídos ao longo da história da divisão sexual do trabalho. Como “esperar”, então, que meninas e meninos se portem da mesma maneira afetivo-cognitiva em situações de mesmo conteúdo objetivo, se ao longo da ontogênese são ensinados para a vida desigualmente? Os estados vivenciais são marcados pelo gênero. Dentre as respostas sociais para esta questão, há a naturalização ou, a partir das evidências científicas – e este é o caminho que nos interessa –

compor o enredo responsável por tal resultado, evidenciando a dinâmica entre os elementos do meio, as vivências e a constituição da personalidade no contexto da socialização de gêneros.

Assim como a relação entre todos esses fatores não ocorre de forma estanque ou linear, mas processual e dialética, a personalidade é processo. Isto é, ela é desenvolvida ao longo da ontogênese de acordo com o “processo dinâmico pelo qual o primeiro [aspecto objetivo] converte-se no segundo [aspecto subjetivo] e vice-versa” (Martins, 2001, p. 79). Importa, nesse caso, a quais meios os sujeitos tiveram acesso, sua organização (material e simbólica) era limitadora ou potencializadora da personalidade?

Apreender a personalidade nesta base teórico-metodológica levanta-nos a exigência de compor teoricamente quais foram os processos históricos que constituíram a sociedade tal como se organiza atualmente, com o imperativo de considerar a história incluindo “o processo de evolução dos seres vivos, a história da humanidade por suas formações sociais específicas, e a história do desenvolvimento pessoal de um dado indivíduo” (Martins, 2001, p. 82). Em síntese,

a personalidade compreende aspectos que dependem de condições naturais e que são comuns a todos os homens; aspectos que dependem das formações sociais, dos povos, dos regimes sociais que lhe conferem características psicológicas gerais; bem como aspectos da história individual influenciada pela correlação das condições externas e internas que lhe são próprias (Martins, 2001, pp. 82-83).

Na sociedade capitalista contamos com uma organização do trabalho que cumpre não somente a divisão imprescindível às sociedades de classes entre trabalho manual e intelectual (Marx & Engels, 2007), mas que ainda preserva as condições que caracterizam esta divisão segundo o sistema sexo/gênero, ou seja, a divisão sexual do trabalho.

Corroboramos com as afirmações de Izquierdo (1992) a respeito da posição social que ocupa determinado sujeito na totalidade histórica determinar também a consciência deste sujeito. Compreendemos que as afirmações da autora neste aspecto vão ao encontro das elaborações da Psicologia Histórico-Cultural.

Na sociedade se estabelece uma distribuição de responsabilidades que é alheia a vontade das pessoas, e os critérios sobre os quais se estabelece essa distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que nos é atribuído socialmente, dependerá a forma como teremos acesso a nossa própria sobrevivência como sexo, classe, raça, idade etc. E esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma. *Não pensamos de determinado modo, atuamos de certa maneira, valorizamos certas coisas de forma espontânea, senão que mediatizadas pela forma em que conseguimos viver ou sobreviver* [grifo nosso] (Izquierdo, 1992, s/p).

Na unidade de análise do psiquismo que é a vivência, entendemos que nossas experiências mais pessoais, distintas de acordo com a classe, raça e gênero (como menciona a autora) são em primeira ordem de teor social.

Izquierdo (1992) afirma que a divisão sexual do trabalho cinde a contribuição para a produção e reprodução da sociedade em duas esferas de acordo com o gênero (ou melhor, cria os gêneros segundo esta cisão). Sendo a esfera da transcendência, produção da vida pública, integrante do modo masculino de trabalho e a esfera da sobrevivência, produção e reprodução da vida doméstica, do modo feminino, retomamos uma citação da primeira seção por consideramos que a mesma elucida a discussão aqui proposta:

A separação da sobrevivência e da transcendência em duas esferas, *converte as atividades que se desenvolvam em cada uma delas em alienadas* [grifo nosso], porque uma carece de sentido senão se refere a outra. *A mera sobrevivência não é atividade especificamente humana* [grifo nosso], é nossa capacidade para transcender, a que nos converte em propriamente humanos. *Tampouco é uma atividade propriamente humana aquela que se esgota na transcendência* [grifo nosso], pois implica esquecer nossa condição de seres vivos e as limitações que este fato nos impõe. . . . Os próprios indivíduos que participam exclusivamente em uma das esferas se convertem por sua vez em seres alienados, incompletos, já que perdem o sentido da sobrevivência e da transcendência, ao não ser capaz de integrá-los em si mesmo (Izquierdo, 1992, s/p).

Como as contribuições de Leontiev (2004) sobre a atividade e as de Vygotsky & Luria (1996) sobre o desenvolvimento do comportamento cultural/consciente já demonstraram, os diferentes tipos de atividade originarão diferentes tipos de psiquismo em conformidade com o tipo de intelecto exigido pela mesma. Para Izquierdo (1992):

como consequência da forma diferencial com que contribuem para a existência, desenvolvem duas cosmovisões enfrentadas, duas ordens de valores, prioridades, significados distintos para as mesmas palavras. Quem participa da esfera da transcendência, tem uma visão linear da vida humana, do tempo, da história. Quem pelo contrário participa da esfera da sobrevivência, tem uma visão circular da mesma realidade. Para uns o fato dominante é o progresso, o incremento da produção, o desenvolvimento econômico, os avanços científicos. Para os outros é a repetição, um cresce se desenvolve e morre, e a esse ser se segue outro com o mesmo ciclo; diariamente há que comer, os utensílios e roupas ficam sujos, e diariamente há que repetir as mesmas operações (s/p).

A autora ainda afirma que paralela às relações de poder impostas estruturalmente pela sociedade patriarcal, desenvolve-se um processo de socialização de gênero, que ocorre pelas

vias social e psíquica, com o desenvolvimento da atividade e da subjetividade respectivamente. Para Izquierdo (2013):

Uma face da socialização são *os processos de constituição da subjetividade* [grifo nosso], a outra são *os processos de cooperação na atividade básica de tornar nossas vidas viáveis* [grifo nosso]. . . . Nesse sentido, o trabalho seja remunerado ou não, é um fator de socialização de primeira ordem (p. 20).

Logo, a divisão sexual do trabalho, concretizada na ontogênese dos indivíduos a partir do processo de designação de gêneros, origina um processo de constituição subjetiva/psíquica de gênero que será estabelecido segundo os critérios sociais, culturais e históricos para os dois sexos. O sistema sexo/gênero corresponde, assim, a uma particularidade na humanização dos indivíduos. Por sua própria qualidade de atividade alienada, esta divisão das atividades em sua organização oculta e naturaliza a desigualdade nas condições de desenvolvimento dos sexos.

A socialização de gêneros engendra, de acordo com Souza (2006), diferenças na construção dos sentidos e significados no patriarcado. Para a autora, a divergência nos processos subjetivos em contexto sexista está no nexo das FPS, pois algumas funções como as emoções são mais instigadas nas mulheres, enquanto o desenvolvimento da racionalidade é sobrevalorizado nos homens. (Souza, 2006). Nas palavras da autora

Recorrer às reflexões de Vigotski permite afirmar que o processo histórico não constitui diferentes funções psicológicas para os gêneros, criando algumas específicas para homens e outras para as mulheres. O que ocorre . . . é que se alteram os nexos, entre as funções psicológicas e as determinações sociais, a forma como a educação, as instituições, as funções sociais, a ideologia é construída e mantida, fazendo com que se fortaleçam algumas funções psicológicas nas mulheres – por exemplo, a afetividade – e outras, nos homens – por exemplo a racionalidade (Souza, 2006, 116).

Entendemos, desse modo, que o nexo funcional se constitui de maneira diferenciada entre mulheres e homens, justamente porque as FPS estão disponibilizadas de modo desigual desde a educação de meninas e meninos.

Então, ao considerar a socialização de gêneros pelas ferramentas da cultura, temos as condições objetivas da atividade determinando suas condições subjetivas, a consciência, as vivências e a personalidade do sujeito em questão, que por sua vez responderão à atividade objetiva de forma diferenciada e originará novos processos de subjetivação, isto é, de formação dos significados (sociais) e construção do sentido (pessoal) no *continuum* da vida humana.

Simionato (2018) afirma que o “sentido da experiência pelo indivíduo pode, em última instância, tanto organizar quanto desorganizar sua atividade. Ou seja, viver determinadas situações de modo positivo ou negativo gera uma interferência significativa na atividade que o sujeito realiza” (p. 121).

Izquierdo (2013) defende que distintos sentidos podem se construir sobre uma mesma atividade, pois estão mediados pela consciência que os vive:

As diferentes posições frente a uma mesma atividade, o trabalho doméstico, por exemplo, dão origem a experiências muito diferentes. Para uma dona de casa, o trabalho doméstico é o centro de sua vida, para um homem é uma atividade de importância secundária ou com a qual ele não se identifica, para uma profissional, ela vive como um obstáculo que interfere em sua carreira. Mesmo quando a prática de varrer e esfregar o chão ou de cuidar da roupa é a mesma nos três casos, a experiência dessa prática é diferente. . . . A experiência não é anterior à ideologia, mas é um produto ideológico (Izquierdo, 2013, p. 4).

Uma vez que a consciência que vive os processos objetivos não está dada *a priori*, mas nasce em um ambiente “mergulhado” de significados e sentidos distintos sobre como relacionar-se com fêmeas e machos da espécie humana, consideramos o gênero pauta necessária de ser discutida na humanização e não “nuvem de fumaça” que esconde os processos reais de exploração de classe. Discorre Souza (2006):

Esta atuação social, que ocorre na educação de homens e mulheres, se transforma em psiquismo, em vivência singular, sendo internalizada por cada um dos sujeitos. Os significados são internalizados e transformados em sentidos pessoais. Esses sentidos são únicos, mas têm uma forte ligação com o significado, isto é, com a materialidade sobre o qual se construiu esse conceito (p. 142).

Ao discutirmos o sistema sexo/gênero na humanização, denunciemos o direcionamento hierarquizado entre os gêneros na constituição das personalidades. Izquierdo (2013) exemplifica o processo de subjetivação decorrente da atividade feminina sob a égide da divisão sexual do trabalho.¹⁸ Passando a palavra à autora:

Ao ocupar a posição feminina na divisão do trabalho, configura-se uma subjetividade para a qual é primordial a importância de ser aceita e valorizada pelas atividades

¹⁸ Indicamos a leitura de Izquierdo (2013) para os interessados em compreender a fundamentação deste trecho. No texto, a autora discute a subjetivação decorrente de atividades femininas e masculinas. Aqui, citamos a título de exemplo e não desenvolvemos o assunto, visto que o objetivo era somente evidenciar que o gênero promove desenvolvimento psíquico distinto e, acreditamos que investigar quais são as características específicas desse processo é tarefa para futuras pesquisas.

realizadas. A mulher obtém satisfação principalmente por ser amada e valorizada e só consegue se valorizar na medida em que se sente valorizada. Conectada com o outro, receptiva às suas necessidades, relacionando seu valor social com a capacidade de cuidar dos demais, tem dificuldades para enfrentar os conflitos, as oposições de interesses, os desentendimentos, como também para reconhecer o valor do que faz (Izquierdo, 2013, p. 21 – tradução nossa).

Pontuamos que a ideologia patriarcal e a construção de conceitos sobre as vivências é um vínculo de especial importância para conferir a qualidade afetiva das mesmas, positivas ou negativas. Pois, uma vez que a experiência vivenciada é internalizada de forma mediada pelos instrumentos intrapsicológicos do indivíduo, ela atua em unidade afetiva com o desenvolvimento conceitual sobre a realidade. O que mais uma vez nos remete a ponderar o papel do gênero na generalização das vivências. Novamente, a vivência expressa a qualidade afetivo-cognitiva do funcionamento psíquico. Por isso, a tomada de consciência é reviravolta na condução das vivências.

O desenvolvimento do psiquismo nas bases materiais do patriarcado divorcia e ignora que cada ser humano é uma unidade afetivo-cognitiva e pode(ria) alçar o desenvolvimento omnilateral. Então fundamentalmente o que está em pauta é o desenvolvimento unilateral com uma direção de gênero de acordo com os interesses – em nosso caso específico – do capital. As elaborações de Souza (2006, 2007) sobre a força de trabalho das mulheres no período de reestruturação produtiva corroboram tal preposição. Nas palavras da autora, neste contexto,

a mulher tem sua afetividade utilizada como componente da qualificação para o exercício do trabalho, em um processo de utilitarismo das emoções, mas sua inserção maciça no mundo do trabalho continua se dando de forma subordinada. As mulheres são usadas como força de trabalho especializada na multiplicidade de tarefas, que são tarefas rotineiras, repetitivas, assim como o são na gestão do capital: elas se valem mais das emoções, tornam o clima familiar. De modo que as tão propaladas mudanças na situação das mulheres significam apenas a utilização pragmática do gênero pelo capital, das emoções das mulheres, emoções estas que uma educação de gênero sexista promove desde o surgimento do patriarcado, mas que, no capitalismo, ganha novas roupagens (Souza, 2007, p. 62).

Até aqui vimos que nossas vivências são determinadas qualitativamente pelo sistema sexo/gênero, pois este, desde a divisão sexual do trabalho com a socialização de gêneros, engloba as atividades e os conceitos que nos cercam. Tudo isso concede “modulações” de gênero às vivências em constante desenvolvimento durante a ontogênese.

Diante dessa exposição, defendemos novamente que nenhum entrave seja posto ao desenvolvimento das potencialidades de todo indivíduo humano. Entendemos nesse trabalho

que as vivências de mulheres e homens são qualitativamente distintas em nossa sociedade, mas visando o futuro como possibilidade que se ergue no presente dentre várias outras, entendemos que o fim do gênero é estratégia e luta necessária à humanização emancipada de todos os seres humanos. Mas, por ora, para pautar a vivência da mulher abstrata à mulher concreta, retomamos as contribuições de Izquierdo (1988):

O primeiro passo é a tomada de consciência. Um número de seres humanos começa a se reconhecer, porque se vêem uns aos outros, e a vivência não é mais individual, mas coletiva. . . . A identidade é produzida conhecendo a si mesma nas outras, é a passagem do ser singular e único ao ser social, plural e diverso. Como uma consciência de ser social, as mulheres vão de buscar sua essência para conhecer seu significado e descobri-lo como uma construção social. Nesse processo, não é apenas significada, mas adquire a capacidade de construir ela mesma significados (p. 56 – tradução nossa).

Deste modo, ao entender sua formação social de gênero na sociedade patriarcal, as mulheres (e os homens) poderão lidar com suas vivências de forma consciente e, evidentemente, serem ainda mais ativas do que já o são na história da humanidade e na sua própria história. A tomada de consciência pode ser o primeiro passo, mas não é suficiente. É preciso uma atuação na materialidade que dê suporte às subjetividades livres. Nos encaminhamos, assim, para o último item, no qual procuramos sintetizar o que foi feito durante este percurso.

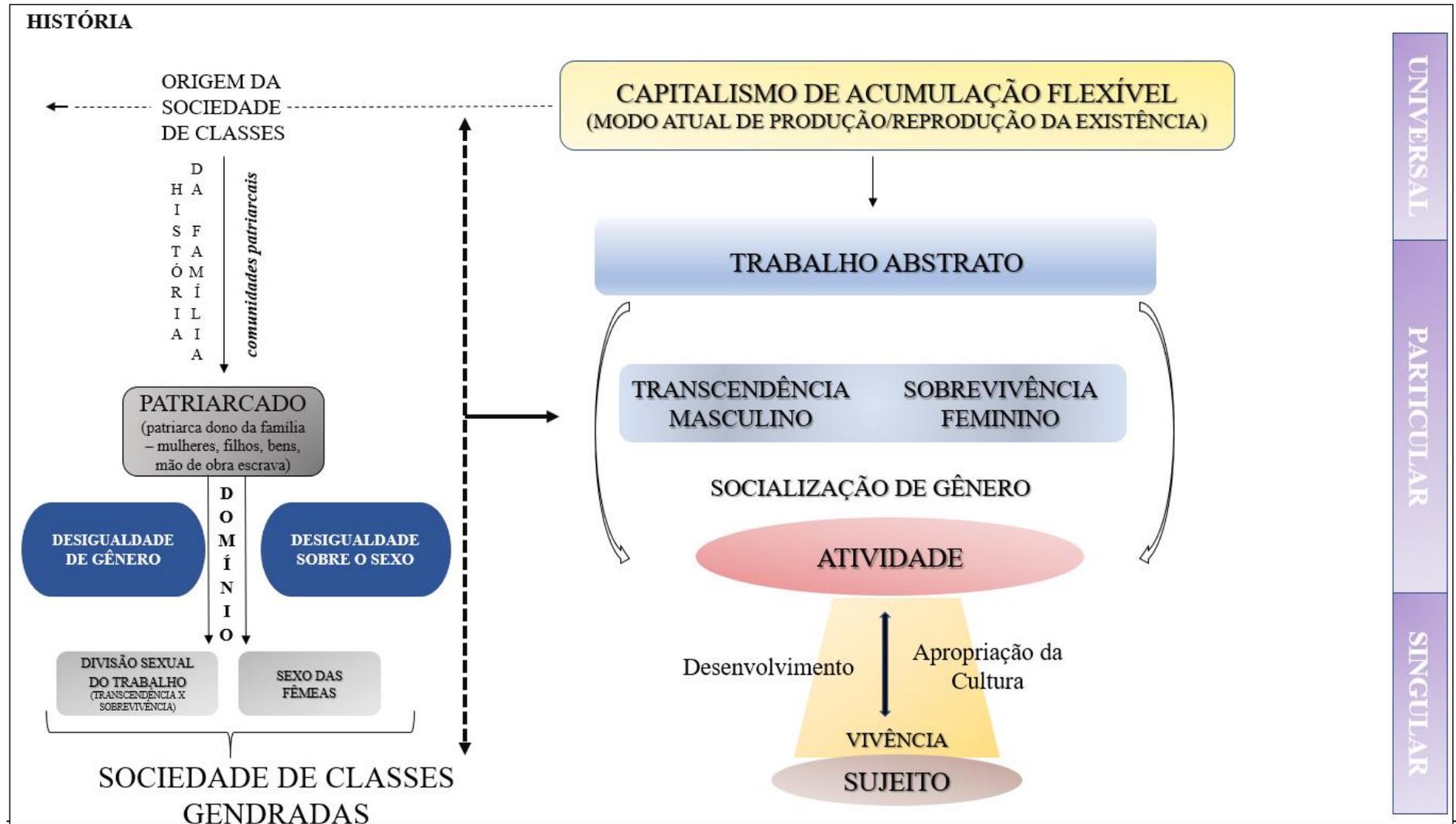
4.3 Por uma síntese: avançando nas relações vivência e gênero para a Psicologia Histórico-Cultural

Ao longo deste texto, abordamos vários conceitos-chaves da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético no intuito de elucidar a concepção bem como as relações internas de nosso objeto de estudo.

Após este caminho no qual buscamos entender se a vivência poderia contribuir como ferramenta conceitual para a apreensão das particularidades de gênero presentes no desenvolvimento dos sujeitos singulares, os resultados apontam que esta unidade teórico-metodológica de análise do psiquismo se mostra útil. Em outras palavras, é ferramenta conceitual para compreender as relações entre atividade, personalidade e gênero no desenvolvimento ontogenético. Compete a investigações futuras o desenvolvimento e levantamento de dados/fatos que problematizem esta concepção. Mas enquanto isso, nas elucidaciones até agora desenvolvidas, preparamos um mapa conceitual expresso na Figura 3, a

seguir, que sintetiza o objeto estudado em articulação com a totalidade e algumas categorias trabalhadas até então.

Figura 3 - Mapa conceitual



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados e resultados da pesquisa.

Por meio do mapeamento conceitual acima, na Figura 3, evidenciamos as relações entre os principais conceitos utilizados na explanação de nosso objeto. No intuito de avançar nas relações entre vivência e gênero, partimos em nossa exposição do que é mais geral rumo ao mais específico neste vínculo.

Assim, buscamos entender a constituição do sistema sexo/gênero como se apresenta atualmente ligando-o às raízes históricas desta construção social, localizadas na origem da sociedade de classes nas comunidades patriarcais. O gênero, engendrado historicamente na base da divisão sexual do trabalho e da desigualdade que incide no domínio do sexo das fêmeas humanas, pertence à esfera da particularidade, sendo mediação entre o ser singular e o universal.

Sendo a personalidade constituída nas condições objetivas de existência foi importante assinalar como se dá o desenvolvimento ao longo da ontogênese por meio das atividades dominantes. Estas criam as necessidades de apropriação das ferramentas culturais voltadas para a transformação do psiquismo, concedendo-lhe novas mediações.

Na situação social de desenvolvimento, em dinâmica dialética, são formadas então as vivências e a personalidade do sujeito. Ao utilizar a vivência em distintas relações conceituais no decorrer de sua obra, Vigotski (2018) “coroa” este conceito como uma ferramenta de investigação útil ao profissional que, debruçando-se sobre o desenvolvimento infantil, visa analisar a relação interior entre a personalidade da criança e seu contexto. Grosso modo, a vivência refere-se a **como** a criança/sujeito se relaciona com o meio. O psiquismo que se relaciona com o meio não é o mesmo ao longo da ontogênese, mas se humaniza pela internalização das ferramentas culturais de forma processual. Esta é socialmente determinada na relação dialética entre singularidade-particularidade-universalidade.

As vivências, portanto, são determinadas qualitativamente nas atividades e conceitos da totalidade na qual se originam, em nosso caso, uma organização social que implica a socialização de gêneros e, deste modo, o desenvolvimento dos indivíduos se dá unilateralmente. As implicações subjetivas da sociedade de classes gendradas sobre os indivíduos vinculam-se assim à natureza social do psiquismo, que nesta sociedade se desenvolve com o caráter de classe e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso de nossa pesquisa nos debruçamos sobre textos de autores da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético procurando entender se a vivência poderia contribuir como ferramenta conceitual para a apreensão das particularidades de gênero presentes no desenvolvimento dos sujeitos singulares. A análise teórica indicou que sim, a vivência enquanto unidade de análise eleita por Vigotski (2018) como a ferramenta capaz de abstrair o vínculo interno entre sujeito e realidade objetiva, sem desintegrar essa relação em elementos isolados, expõe os elementos do meio que foram/são fonte no desenvolvimento afetivo-cognitivo do psiquismo. As vivências são atualmente edificadas em uma dinâmica material de desigualdade que incide sobre o sexo das fêmeas e de desigualdade de gênero.

Vimos que o ser humano ao se relacionar com a realidade objetiva não o faz de modo direto como ocorre no comportamento animal. Mas devido a sua natureza social, o ser humano supera a relação imediata entre sujeito e objeto característica às funções psíquicas elementares com que é dotado biologicamente rumo à humanização de tais funções. A transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores, cuja síntese consideramos como a expressão do psiquismo, acontece na ontogênese a partir da apropriação do gênero humano pelo ser singular. (Leontiev, 2004; Vygotsky, 2004a).

A apropriação, ao longo da ontogênese, sempre se passa em uma situação social de desenvolvimento, na qual as mediações culturais oriundas da história do trabalho e gênero humano são internalizadas pelo sujeito por meio de seu envolvimento nas atividades, com especial atenção para as atividades dominantes que “puxam” adiante o desenvolvimento psíquico. (Leontiev, 2004; Tuleski & Eidt, 2016).

Em outras palavras, é na vida que esse desenvolvimento ocorre. Leontiev (1978) nos expõe a categoria atividade para a compreensão desse psiquismo. A criança inicia sua vida em um mundo cultural criado pelas gerações precedentes; dessa forma, necessitamos considerar que, na atualidade, essa realidade se faz a partir do capitalismo e que, por conseguinte, o psiquismo é um psiquismo de classe. Desta forma, a estrutura da atividade, por sua vez, é socialmente determinada pelas condições de produção e reprodução da vida de dada sociedade. Ou seja, segundo a concretização da atividade vital humana (o trabalho): na forma particular capitalista, o trabalho abstrato, que consiste na redução do trabalho à condição de mercadoria (força de trabalho) trocada pelo salário. (Leontiev, 2004; Lessa, 2012b).

Historicamente à frente de Engels (2010), nos voltamos criticamente para suas análises sobre a historicidade da família e apreendemos como a sociedade de classes engendrada, originária nas comunidades patriarcais, se vinculou à preservação da propriedade privada.

Nesse contexto, a sociedade capitalista se relaciona intimamente com a estrutura patriarcal do sistema sexo/gênero, conservada ao longo da história das sociedades de classes, em prol do capital (a forma concreta da propriedade privada). Tal relação simbiótica do capitalismo com o patriarcado permite ao capital usufruir das opressões para realizar com mais precisão a exploração da força de trabalho, tanto no contexto do trabalho produtivo – ao utilizar as mulheres em cargos que demandam “características femininas” na realização da atividade eximindo o capital dos gastos com a preparação da força de trabalho, por exemplo – como do trabalho improdutivo, historicamente atribuído ao gênero feminino, ainda que nem sempre realizado por mulheres – ao “maquiar” o trabalho não remunerado com as diversas ideologias patriarcais de amor, família, maternidade, feminilidade etc. voltadas para perpetuação da desigualdade de sexo e de gênero que incide sobre as mulheres oprimindo-as, liberando os “bolsos” dos capitalistas dos custos da renovação diária da força de trabalho necessária à perpetuação dessa sociedade. (Izquierdo, 1992; Souza, 2006).

Desse modo, a emancipação das mulheres é impossível sob o jugo do capital. Tampouco a superação deste último acabaria de modo imediato com as desigualdades sobre o sexo e de gênero, fabricadas historicamente.

No anseio pela emancipação humana, o fim do gênero, isto é, a destruição e ruptura com a divisão social do trabalho apoiada no critério sexo (divisão sexual do trabalho), se levanta como caminho necessário. Pois o gênero é uma construção social engendrada historicamente a partir da divisão sexual do trabalho, que partindo do sexo divide os seres humanos em duas esferas contrapostas e, na ontogênese, inicia desde a constatação do sexo da criança distintas socializações de acordo com o gênero a ela designado no padrão do sistema sexo/gênero. (Izquierdo, 1992, 2013).

Alicerçadas nas contribuições expostas acima, compreendemos que a situação social de desenvolvimento contém em si particularidades relativas à socialização de gêneros. Destarte, as vivências constituindo-se nessa situação também são “atravessadas”, ou melhor dito, erigidas em uma organização material que cria as desigualdades que incidem sobre o sexo das fêmeas e as desigualdades de gênero, expressas também na construção dos sentidos e significados do meio. O meio que é fonte para o desenvolvimento psíquico da criança é concretizado em uma sociedade capitalista e patriarcal. Desse modo, o desenvolvimento da personalidade é marcado pelas decorrências do sistema sexo/gênero.

Uma vez que pelo gênero os seres humanos foram/são historicamente cindidos em polos contrapostos, as ferramentas culturais são marcadas por essa cisão e a personalidade formada nestas sociedades não é livre para desenvolver-se em suas máximas potencialidades. Em outras palavras, as objetivações do gênero humano disponibilizadas para apropriação das fêmeas humanas se diferem da apropriação disponível aos machos humanos, e se distanciam a partir do gênero. Ocorre, pois, que o desenvolvimento unilateral do ser humano é guiado também pelas particularidades do gênero.

Nesse sentido, as vivências podem lançar luz sobre as implicações das relações culturais de gênero no desenvolvimento do ser singular. Portanto, defendemos que a vivência, conforme concebida pela Psicologia Histórico-Cultural, é ferramenta de investigação das implicações culturais do gênero no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. É necessário ir até as vivências considerando-as nessas particularidades para conhecer quais são os impactos subjetivos da condição objetiva dos sexos sob a égide do capital e da sociedade de classes gendradas.

Doravante, novas relações no presente objeto de estudo surgem na carência de serem aprofundadas futuramente. Apresentamo-las a seguir, convidando o leitor à reflexão e diálogo em conjunto conosco a fim de que desse modo se avalie limites e possibilidades de nossa discussão e o objeto estudado seja cada vez mais concretamente pensado.

Haja visto que a vivência ocorre em dada situação social do desenvolvimento que vincula dialeticamente o sujeito e suas atividades e devido à importância das atividades dominantes para o desenvolvimento, é mister compreender como as particularidades de gênero concretizam-se nas atividades dominantes ao longo da periodização do desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, como são as especificidades das vivências em relação ao gênero durante os diferentes momentos estáveis e críticos da periodização. Ainda, como se relacionam os sentidos e significados durante diferentes períodos de internalização das particularidades de gênero.

Pelo conceito de gênero trabalhado na primeira seção a partir de Izquierdo (1994), compreendemos o gênero como construção social presente nas particularidades da humanização dos indivíduos, podendo ser analisado nas relações com o sujeito por meio da vivência. Como a vivência é ferramenta de pesquisa que evidencia quais particularidades presentes no meio que a criança vive impactam o seu desenvolvimento de forma afetivo-cognitiva no que tange a sua personalidade, cabe a novas investigações elucidarem a composição histórica de outras particularidades da sociedade capitalista do período de acumulação flexível e suas relações com o desenvolvimento humano individual.

Por fim, conserva-se uma exigência concatenada aos motivos iniciais para essa pesquisa. Em textos e contextos de militância feminista, vivência é palavra bastante utilizada por autores e militantes. Por ser uma categoria recorrente, buscamos saber como este conceito estava sendo estudado no campo científico. Mediante um mapeamento amplo da temática realizado para termos uma noção de como a vivência era estudada, obtivemos um grande número de pesquisas sobre vivência.

Nós filtramos essa quantidade em função do objeto de estudo, mas em face da coleta de dados, exposta na terceira seção, abrem-se várias possibilidades de análise do conteúdo já elaborado em artigos sobre vivência e os outros descritores (como feminismo) relacionados à presente investigação. Consideramos importante explorar e sintetizar, principalmente, as discussões que a Psicologia tem feito sobre vivência nessas temáticas, na busca de revisar criticamente esse conteúdo. Como afirma Vygotsky (2004b), para superar a incoerência metodológica na apreensão dos fenômenos psicológicos, não basta optar por uma teoria e descartar todo o restante do conhecimento acumulado. É preciso uma revisão crítica epistemológica dos conceitos e princípios investigados, ressaltando o posicionamento do método como central na análise psicológica dos fenômenos humanos.

No mapeamento expresso no Quadro 2, retirando os descritores da Psicologia Histórico-Cultural, pois foram analisados nessa dissertação, há um total de 357 artigos que versam sobre psicologia, vivência, gênero; 16 artigos sobre vivência e gênero e 5 artigos sobre vivência e feminismo. Provavelmente, neste montante há materiais repetidos, ainda assim, estes números são expressivos de uma produção intelectual já sistematizada.

Como dissemos, os resultados de nossa investigação correspondem a considerações preliminares e não um veredicto sobre o tema. Na união dialética entre a teoria informada pela prática e a prática orientada pela teoria, julgamos necessária a continuidade de investigações sobre as vivências dos seres humanos de acordo com as particularidades nas quais se desenvolvem. Finalizamos com um poema que para nós condensa o movimento da ciência na apreensão cognitiva da realidade.

“O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas ávidas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,

ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.
Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.”
(Aula de voo, Mauro Iasi).

REFERÊNCIAS

- Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.
- Barroco, S. M. S.; Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. DOI: 10.1590/S0102-71822014000100004
- Beatón, G. A. (2009). A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade. In: M. G. D. Facci, S. C. Tuleski & S. M. S. Barroco (Orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.
- Cepal. (2018). Femicídio ou feminicídio. *Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe, Cepal*. Recuperado a partir de <https://oig.cepal.org/pt/indicadores/femicidio-ou-femicidio>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. (3a ed). Campinas: Autores Associados.
- Engels, F. (2004). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Marxists Internet Archive. Recuperado a partir de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>
- Engels, F. (2010). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. (2a ed.). (L. Konder, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES*, Campinas, 24(62), 64-81.
- Galeano, E. (2011). Charlotte. In: E. Galeano. *Mulheres*. (E. Nepomuceno, Trad.). Porto Alegre: L & PM Pocket.
- Iasi, M. L. (2000). Aula de voo. In: M. L. Iasi. *Aula de voo e outros poemas*. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vegueiro (CPV), 2000. Recuperado a partir de <https://acasadevidro.com/2015/06/05/aula-de-voo/>
- Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP. (2018). Atlas da violência de 2018. Rio de Janeiro. Recuperado a partir de http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf
- Izquierdo, M. J. (1988). ¿Son las mujeres objeto de estudio para las ciencias sociales? *Papers: revista de Sociologia*, 51-66.
- Izquierdo, M. J. (1992). *Bases Materiais do sistema sexo/gênero*. Universidade Autônoma de Barcelona. (C. M. Carloto Trad.). São Paulo: SOF (Sempre Viva Organizações Feministas). [Mimeografado].

- Izquierdo, M. J. (1994). Uso y abuso del concepto de género. In: M. Vilanova (Comp) – *Pensar las diferencias*. I.C.D – Instituto Catalã de La Dona -Universitat de Barcelona. Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad. Barcelona.
- Izquierdo, M. J. (2013). La construcción social de género. In: C. Díaz & S. Dema. *Sociología y género*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Lattes. (2012). Gloria Anisia Fariñas León. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)*. Recuperado a partir de <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4339002D8>
- Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. (2015). Altera o art. 121 do Decreto-Lei n 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm.
- Leontiev, A. N. (1972). *Atividade e Consciência*. (M. J. S. Silva, Trad.). Recuperado a partir de <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>
- Leontiev, A. N. (1978). Atividade e personalidade. In: A. N. Leontiev. *Atividade, Consciência y Personalidad*. (M. S. C. Martins, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. Recuperado a partir de https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05.htm
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed.). (R. E. Frias, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Lessa, S. (1999). O processo de produção/ reprodução social: trabalho e sociabilidade. *Capacitação em serviço social e política social*. Módulo 2. (pp. 20-32). Brasília: Centro de Educação à Distância (Cead)/UnB.
- Lessa, S. (2012a). *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Instituto Lukács.
- Lessa, S. (2012b). *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. (3a ed). São Paulo: Instituto Lukács.
- Lopes, J. J. M.; Mello, M. B.; Bezerra, A. C. A. (2015). Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. *Fractal: Revista de Psicologia, UFF*, Niterói, 27(1), 28-32. DOI: 10.1590/1984-0292/1341
- Loures, M.; Souza, V. L. T. (2009). O lugar da escola pública na subjetividade de ex-alunos da Vila São Nazi. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29(2), 117-137.
- Manual de publicação da APA/ *American Psychiatric Association*. (2012). (6a ed). (D. Bueno Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cad. CEDES*, Campinas, 24(62), 82-99.
- Martins, L. M. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. (Livre-docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru.
- Martins, L. M. (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, 31-46.
- Marx, K. (1985). Prefácio. In: K. Marx. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (3a ed). (J. C. Bruni et al, Trads.). São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (2013a). A mercadoria. In: K. Marx. *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013b). O processo de trabalho e o processo de valorização. In: K. Marx. *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013c). A jornada de trabalho. In: K. Marx. *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. (R. Enderle et al, Trads.). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K & Engels, F. (2010). *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. (J. P. Netto & M. M. C. Yoshida, Trads.). São Paulo: Expressão Popular.
- Mészáros, I. (2006). *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Méllo, R. P. (2012). Corpos, heteronormatividade e performances híbridas. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 197-207. DOI: 10.1590/S0102-71822012000100022
- Moreira, A. R. P.; Souza, T. N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229-237. DOI: 10.1590/2175-353920150202955
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Â. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Padovani, A. S.; Ristum, M. (2016). Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido. *Psico-USF*, Bragança Paulista, 21(3), 609-622. DOI: 10.1590/1413-82712016210314
- Pessoa da Silva, C. V. (2013). Psicologia Latino-Americana: desafios e possibilidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 32-41
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364. DOI: 10.1590/S0102-71822010000200016

- Pinheiro, F. P.; Colaço, V. R. (2010). Dramatizações e psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 78-90.
- Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.
- Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. (3a ed). São Paulo: Expressão Popular.
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. (2a ed). São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo.
- Sander, L.; Zanella, A. V. (2008). Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as). *Aletheia, Revista Interdisciplinar de Psicologia e Promoção da Saúde, ULBRA*, Canoas, 28, 60-76.
- Schindwein, L. M. (2015). As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível *Cad. CEDES*, Campinas, 35, 419-433. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120
- Scorsolini-Comin, F.; Santos, M. A.; Souza, L. V. Vivências e discursos de mulheres mastectomizadas: negociações e desafios do câncer de mama. *Estudos de Psicologia*, Natal, 14(1) 41-50. DOI: 10.1590/S1413-294X2009000100006
- Silva, G. G. S.; Pereira, E. R.; Oliveira, J. O.; Kodato, Y. M. (2013). Um momento dedicado à espera e à promoção da saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 1000-1013. DOI: 10.1590/S1414-98932013000400017
- Simionato, M. A. W. (2018). *Deficiência e personalidade: o que pode revelar uma biografia – contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Maringá.
- Souza, T. M. S. (2006). *Emoções e Capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo.
- Souza, T. M. S. (2007). A emoção como tecnologia de poder e de gênero. *Projeto História* (PUCSP). 34. 49-67.
- Souza, T. M. S. (2015). Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. *Temporalis*. 15(30). 475-494.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537. DOI: 10.1590/S0102-71822013000300007
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Toassa, G. (2010). Apresentação - Dossiê Vigotski. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação). *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 675-680.

- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus.
- Toassa, G.; Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 757-779. DOI: 10.1590/S0103-65642010000400007
- Toffanelli, A. C. (2016). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Maringá.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2 ed). Maringá: Eduem.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: L. M. Martins; Â. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 35-62). Campinas: Editora Autores Associados.
- Urnau, L. C.; Sekkel, M. C. (2015). Desafios às políticas públicas diante da desigualdade social: diálogos com residentes de um garimpo amazônico. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 142–156. doi: 10.1590/1807-03102015v27n1p142
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. (4a ed). (C. C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Loyola.
- Velasco, C.; Caesar, G.; Reis, T. (2019). Cai o nº de mulheres vítimas de homicídio, mas registros de feminicídio crescem no Brasil. *G1*. Recuperado a partir de <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-femicidio-crescem-no-brasil.ghtml>
- Veras, L.; Moreira, V. (2012). A morte na visão do sertanejo nordestino em tratamento oncológico. *Estudos de Psicologia*, Natal, 17(2), 291-298. DOI: 10.1590/S1413-294X2012000200013
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. (pp. 73-92). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda.
- Vigotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). La crisis de los siete años. In: L. S. Vygotski. *Obras escogidas*. Tomo IV. (J. G. Blank, Trad.). Madrid: Visor Dis., S. A.
- Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1994). Los metodos para el estudio de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. Vygotski & A. R. Luria. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madri: Fund. Infancia Y Aprendizaje.

- Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Marxists Internet Archive. (N. Dória Trad.). Recuperado a partir de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1999a). *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999b). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004a). O método instrumental em Psicologia. In: L. S. Vygotsky. *Teoria e método em psicologia*. (3a ed.). (C. Berliner, Trad.). (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004b). O significado histórico da crise na psicologia: uma investigação metodológica. In: L. S. Vygotsky. *Teoria e método em psicologia*. (3a ed.). (C. Berliner, Trad.). (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004c). Sobre os sistemas psicológicos. In: L. S. Vygotsky. *Teoria e método em psicologia*. (3a ed.). (C. Berliner, Trad.). (pp. 103-135). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, DF.