

**SITUAÇÃO SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO E RACISMO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PSICOLOGIA CONCRETA DAS RELAÇÕES RACIAIS.**

**SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO Y RACISMO: CONTRIBUCIONES
PARA UNA PSICOLOGÍA CONCRETA DE LAS RELACIONES RACIALES.**

**SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT AND RACISM: CONTRIBUTIONS
TO A CONCRETE PSYCHOLOGY OF RACIAL RELATIONS.**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.72369>

Juliano Baltazar-Pereira¹

Resumo: Este trabalho discute a categoria “situação social do desenvolvimento” em Lev Vigotski e Lídia Bozhovich, articulando-a às relações raciais no Brasil a partir da análise de estudos empíricos. O objetivo é contribuir para uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano no cenário brasileiro, analisando como o racismo e as contradições de classe forjam a subjetividade desde a primeira infância. Conclui-se que a situação social do desenvolvimento de pessoas negras é marcada pela violência racial estrutural. A categoria mostrase promissora para uma compreensão concreta do desenvolvimento psicológico, indissociável da problemática racial.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Relações Raciais. Situação Social. Vivência. Psicologia Concreta.

Resumen: Este trabajo discute la categoría “situación social del desarrollo” en Lev Vigotski y Lidia Bozhovich, articulándola con las relaciones raciales en Brasil a partir del análisis de estudios empíricos. El objetivo es contribuir a una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano en el escenario brasileño, analizando cómo el racismo y las contradicciones de clase forjan la subjetividad desde la primera infancia. Se concluye que la situación social del desarrollo de personas negras está marcada por la violencia racial estructural. La categoría se muestra promissoria para una comprensión concreta del desarrollo psicológico, indisoluble de la problemática racial.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural. Relaciones Raciales. Situación Social. Vivencia. Psicología Concreta.

Abstract: This study discusses the category of the “social situation of development” in Lev Vygotsky and Lidia Bozhovich, articulating it with racial relations in Brazil based on the analysis of empirical studies. The objective is to contribute to a historical-cultural perspective of human development within the Brazilian context, analyzing how racism and class contradictions forge subjectivity from early childhood. It concludes that the social situation of development of Black people is marked by structural racial violence. This category proves to be promising for a concrete understanding of psychological development, inseparable from racial issues.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Racial Relations. Social Situation. Experience. Concrete Psychology.

Introdução

Este trabalho propõe-se a um duplo objetivo: em um primeiro momento, realizar uma discussão teórica sobre a categoria “situação social do desenvolvimento” da Psicologia HistóricoCultural (PHC). No entendimento do autor, a categoria é de grande valor teórico-analítico para uma investigação concreta do desenvolvimento psicológico. Posteriormente, propõe-se uma articulação da categoria com o tema das relações raciais, no intuito de sublinhar a sua indispensabilidade para uma psicologia do desenvolvimento humano.

O presente estudo consiste em uma revisão bibliográfica de matriz teórica, fruto da dissertação de mestrado “*Sente o negro drama*”: *emparedamento, uma expressão subjetiva do racismo*. (Baltazar-Pereira, 2025). Avalia-se que o debate envolvendo relações raciais e Psicologia Histórico-Cultural ainda é muito incipiente. O avanço nessa temática é fundamental para o horizonte de uma psicologia concreta, tal como formulada por Vigotski (1929/2000).

O problema do concreto na psicologia

Marx (2008, p. 258), em *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Essa definição lacônica pode parecer, ironicamente, abstrata à primeira vista. Ilienkov (2025) sublinha que, para a dialética de Marx, a unidade da diversidade é entendida como conexão e interação de diferentes fenômenos internos a um sistema, não por alguma semelhança abstrata entre eles (como numa leitura formal), mas por uma organicidade na qual, do contrário, o todo seria impossível. Nesse raciocínio, o concreto seria, antes de tudo, “[...] uma concatenação e interação de todos os aspectos e momentos do objeto dado ao homem em contemplação e em noção” (Ilienkov, 2025, p. 29).

Entender o concreto significa, então, captar o objeto em sua totalidade, seus diversos nexos internos, os múltiplos determinantes que dão vida à sua existência. O abstrato aparece como seu oposto, entendido como o simples, o fragmentado, o parcial. Quando se analisa um fragmento do objeto e o isola do todo, esse é um exercício de abstração. Embora a compreensão do concreto e do abstrato obviamente perpassa o pensamento, é importante destacar que, em Marx, eles existem no próprio objeto. Ao pensamento fica a missão de desvelar essas conexões que estão na própria realidade.

Portanto, a acepção de concreto neste trabalho difere da noção coloquial e da lógica formal que concebe o concreto como algo confinado ao sensivelmente percebido (algo que vejo, que toco), bem como o abstrato como algo exclusivamente suspenso no campo das ideias. Uma teoria consequente ao materialismo histórico-dialético faz o movimento “da intuição viva ao pensamento abstrato e dele à prática – é esse o caminho dialético do conhecimento da verdade, do conhecimento da realidade objetiva.” (Lenin, 2018, p. 182, grifo do autor). Move-se do concreto imediato (sensível) para o exercício de abstração e, por fim, realiza-se o retorno ao concreto de maneira elaborada, para que se possa intervir na realidade.

Ao falarmos sobre a crise da psicologia e a necessidade de uma psicologia concreta, dois autores clássicos se destacam: Lev Vigotski², autor nascido na Bielorrússia em 1896, cujo principal texto produzido sobre os problemas da psicologia é o trabalho *O sentido histórico da crise da psicologia* (Vigotski, 2024)³, mas cujo tema perpassa também outras obras de maneira mais ou menos direta; e George Politzer, nascido na Hungria em 1903, que apresenta no trabalho *Crítica dos fundamentos da psicologia* e em outros artigos publicados na *Revue de Psychologie Concrète*, entre os anos de 1928 e 1929, as bases dessa discussão (Carvalho et al., 2021).

Carvalho et al. (2021) fizeram um importante trabalho acerca das aproximações e dos distanciamentos desses dois autores em torno da crítica à psicologia e da orientação para uma psicologia realmente científica. Entre as aproximações, pode-se destacar a identificação de um dualismo presente nas principais teorias daquele tempo, as quais captavam dimensões parciais da realidade: ora reduzindo o psiquismo a processos puramente biológicos, ora limitando-o a descrições subjetivas abstratas. Essa dualidade pode ser sintetizada recorrendo a um confronto milenar no âmbito da filosofia ocidental: materialismo e idealismo (Lefebvre, 1979).

Outra aproximação reside no apontamento da direção para uma psicologia objetiva, ainda que cada um o faça à sua maneira. Para ambos, havia a necessidade de uma ruptura com a psicologia do seu tempo, que se encontrava fragmentada em suas teorizações e definições de objeto.

Poltzer identificou na obra “A Interpretação dos Sonhos”, de Freud, uma orientação para o concreto, visto que o núcleo da interpretação residia no sujeito em sua singularidade, e não em categorias apriorísticas. Contudo, em um segundo momento, Freud recuou, adotando categorias universalizantes e impessoais para explicar a dinâmica psíquica (Carvalho, 2020; Carvalho et al., 2021). Já Vigotski buscou a construção dessa nova psicologia de forma sistemática, embora seu projeto tenha sido interrompido precocemente. Sua proposta era uma psicologia geral que superasse a fragmentação não por uma simples junção de abordagens, mas por um processo de suprassunção: uma rearticulação orgânica em que as novas descobertas seriam integradas e subordinadas a uma lógica maior.

Enquanto Politzer via o concreto na compreensão do sujeito como um todo único e não atomizado, Vigotski — por sua inserção no campo psicológico — traçou um percurso mais longo, encontrando na historicidade o fundamento de sua psicologia objetiva. Como ele mesmo afirmou, sua “[...] história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta” (Vigotski, 2000, p. 35). Vigotski percorreu o caminho do empírico ao abstrato; todavia, o tempo não lhe permitiu concluir a obra. Ainda assim, seus estudos pavimentaram o caminho para uma compreensão concreta dos sistemas psicológicos.

Fundamentado no materialismo histórico-dialético, Vigotski recusou a transposição direta das categorias filosóficas ou da análise da sociedade burguesa para a psicologia. Para ele, a psicologia deveria criar o seu próprio *O Capital*, destrinchando a lógica interna e as categorias próprias de seu objeto (Vigotski, 1926-27/2024). Dos criadores do socialismo científico, portanto, importava extrair o método.

Tal método foi resumido por Illarión Kaufmann (1848-1915) de forma tão precisa que Marx o incorporou ao prefácio da segunda edição de *O Capital*:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social[...]. Desse modo, o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio[...] (Marx, 2013, p.89).

Inspirado por esse rigor, o desafio de Vigotski consistia em partir de um pressuposto materialista para captar o "salto qualitativo" pelo qual o ser natural se transforma em sujeito historicocultural. Como apontam Carvalho et al. (2021), trata-se de explicar a transição de um ser que meramente reage ao meio para um ser que, além de responder ao ambiente, orienta-se por representações internas e é movido por finalidades (teleologia).

Para solucionar esse impasse, Vygotski (2012a) articulou três eixos genéticos: a história da espécie (leis da evolução) e o desenvolvimento histórico da humanidade (raiz social) — que, juntos, constituem a filogênese — e, por fim, a ontogênese. Esta última representa a história individual onde essas duas linhas se entrelaçam, fundindo a maturação orgânica ao desenvolvimento cultural de natureza qualitativamente distinta.

As funções psicológicas superiores emergem na história humana por meio da internalização das relações sociais, materializadas em instrumentos e na comunicação. A linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo: nela, o signo atua como um mediador. Assim como as ferramentas ampliam nossa capacidade de transformar a natureza, o signo nos permite controlar a própria conduta, estabelecendo um autocomando que converte a ação reativa em ação intencional, propositiva.

Vemos em Vygotski (2012a) uma compreensão universal, que ele denominou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”: o processo pelo qual internalizamos o social e nos constituímos enquanto sujeitos. Todavia, esse movimento não é unilateral. Se as relações sociais são o determinante último para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, restava à ontogênese explicar como o social se singularizava. Por que o mesmo ambiente gera formações psíquicas tão distintas? Quais elementos da realidade são decisivos para cada indivíduo? Responder a essas questões era indispensável para apreender a concretude do sujeito como ser ativo.

Nesse cenário, Vigotski (2012b) e Lúcia Bozhovich (1976) utilizam a categoria da situação social do desenvolvimento (SSD) como demarcadora das propriedades que impulsionam e direcionam o desenvolvimento da consciência e da personalidade, cuja unidade de análise é a vivência. Ela opera em níveis mais concretos de análise, já que “recorta” aspectos particulares do meio e da pessoa, não como coisas isoladas que se entrelaçam mecanicamente, mas como uma unidade.

Em última análise, tanto Vigotski quanto Bozhovich buscaram solucionar as demandas concretas de seu tempo. Hoje, seu arcabouço teórico-metodológico permanece vital para uma "análise concreta de uma situação concreta" (Lenin, 1920, citado por Tse-Tung, 1999). No contexto brasileiro, essas categorias tornam-se ferramentas potentes para investigar como determinantes estruturais, a exemplo da raça, forjam a nossa subjetividade. Diante desse cenário, o presente trabalho propõe dois movimentos: 1) explorar a categoria da situação social do desenvolvimento em Vigotski e Bozhovich e sua potencialidade para investigações concretas do desenvolvimento; e 2) articular com o tema das relações raciais no intuito de contribuir com o debate a partir do enfoque da Psicologia HistóricoCultural.

A situação social do desenvolvimento

Para Vygotski (2012a), o problema do desenvolvimento cultural na ontogênese está intrinsecamente ligado aos conceitos de idade e de crises. A primeira funciona como um marcador externo para representar o desenvolvimento – tal como um termômetro afere a temperatura ou a balança, o peso. A segunda, embora possa expressar-se externamente, tem como característica principal ser um processo interno. Ao formular sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, o autor postula que toda função no desenvolvimento cultural da criança manifesta-se em dois planos: “[...] primeiro no plano social e, posteriormente, no psicológico [...]” (Vygotski, 2012a, p. 150, tradução livre)⁴.

O desenvolvimento, na concepção do autor, não ocorre somente via evolução gradual e linear, mas por saltos de qualidade e rupturas radicais em determinados períodos. É diante dessa compreensão que o autor se orienta por estágios, como as crises dos 3, 7, 13 e 17 anos. Cada uma dessas crises representa revoluções no desenvolvimento, disparadas quando as contradições entre condições internas e externas atingem um ponto crítico que provoca uma reestruturação da consciência e da personalidade, com características típicas para a idade em determinado momento histórico.

É crucial notar que a internalização não constitui uma via de mão única em que o sujeito apenas absorve passivamente os recursos do meio. Elementos pessoais, ainda que rudimentares, integram essa equação; “[...] as relações entre a personalidade da criança e seu meio social são dinâmicas em cada etapa da mesma” (Vygotski, 2012b, p. 263, tradução livre)⁵.

Há que se ter o cuidado de não entender o exposto a partir de uma visão atomista em que o meio seria algo isolado e externo à criança. O meio é, em última análise, produto da atividade humana e objetivação do ser genérico⁶; portanto, sob uma perspectiva general, “quando dizemos que um processo é ‘externo’, queremos dizer que é social”⁷ (Vygotski, 2012a, p.150, tradução livre). “Externo” em Vigotski é sinônimo de “social”, referindo-se a diferentes planos de uma mesma realidade.

Em “El problema de la edad” (Vygotski, 2012b) e outros textos da década de 1930, o autor propõe uma articulação entre fatores externos e internos em uma síntese peculiar a cada faixa etária, que, como já mencionado, denominou de situação social do desenvolvimento (SSD). Para o autor, “a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no

desenvolvimento durante o período de cada idade” (Vygotski, 2012b, p. 264, tradução livre)⁸. É ela que determinará a forma e a trajetória do desenvolvimento. Assim, a primeira tarefa é compreender a especificidade dessa situação, as condições externas e internas nas quais a criança se encontra. A segunda tarefa consiste em, diante dessa condição, investigar justamente a forma e a trajetória impulsionada pela SSD; em outras palavras, como surgem e se desenvolvem as neoformações de acordo com cada idade e como reorganizam a vida e a atividade da criança. Uma vez que tais modificações se consolidem, ela já não é a mesma pessoa, visto que, “[...] ao término de uma determinada idade, se converte em um ser totalmente distinto do que era a princípio” (Vygotski, 2012b, p. 265)⁹.

A SSD tem o mérito de colocar em foco os saltos qualitativos do desenvolvimento, representados pelas crises, cujos motores são as particularidades internas e externas da criança. Conforme sublinha Bozhovich (1976), a próxima tarefa foi procurar uma unidade de análise psicológica para o estudo da SSD que contivesse tanto propriedades do meio quanto do sujeito. Essa unidade é a vivência (Vygotski, 2012c; Vigotski, 2018). A categoria nasce da recusa em enxergar a criança e o meio como entidades externas que se relacionam apenas por acidente. Em suas palavras: “[...] Não cabe supor que a influência da personalidade esteja de um lado e a influência do meio de outro, e que tanto uma quanto a outra atuem como forças externas.” (Vygotski, 2012c, p. 381, tradução livre)¹⁰. Embora a psicologia tradicional reconhecesse essa união em teoria, na prática, tendia a estudar cada fragmento de forma autônoma.

Olhemos mais de perto a definição elencada por Vygotski (2012c, p. 383, tradução livre)¹¹:

A vivência da criança é aquela unidade simples sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio ambiente sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do ambiente à medida que figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se concretiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança, enquanto ser humano, com um momento ou outro da realidade.

O sujeito não “copia” a realidade social, mas, por meio de sua atividade, a internaliza, sempre de forma mediada em relação ao conteúdo psicológico desenvolvido anteriormente.

A vivência é, portanto, a unidade psicológica indivisível entre a personalidade e o ambiente, em outras palavras, a SSD. Nela, o subjetivo e o objetivo fundem-se: é o social refratado internamente. É como o “limite imperceptível entre a noite e o dia” da penumbra (Vigotski, 1999, p. 1). Esse breve instante que antecede a alvorada e que carrega todo o significado misterioso logo no início da tragédia de Shakespeare serve como analogia na medida em que dia e noite se fazem uma unidade indissociável: “essa hora não é nem dia nem noite [...] A manhã chega antes da partida do dia” (Vigotski, 1999, p. 191, nota 7, grifo do autor). A penumbra é uma “unidade” que carrega as propriedades da noite e do dia, ao mesmo tempo em que não é um nem outro.

O caráter da vivência, ou seja, seu conteúdo, dependerá de aspectos da vida do sujeito. Na diferenciação das vivências, Vigotski (2018) traz de sua clínica o caso de uma mãe solo, que enfrentava problemas relacionados ao alcoolismo, e de seus três filhos. A mãe promovia momentos de extrema

violência na casa e o ambiente era profundamente conturbado. Todas as crianças estavam nesse cenário de terror; entretanto, cada uma apresentou um quadro diferente de desenvolvimento. A menor demonstrou sintomas neuróticos, como medo, gagueira, um pavor generalizado e indefensibilidade. A segunda desenvolveu um conflito interno intenso referente à mãe — uma relação ambivalente de amor e ódio, uma contradição que lhe causava sofrimento. Já o mais velho apresentou traços de certa maturidade para a idade, assumindo o papel de “adulto da casa” e “chefe da família”, já que a mãe não poderia ocupar esse lugar devido ao seu adoecimento. Esse exemplo de Vigotski evidencia algo fundamental: a vivência muda a depender do período do desenvolvimento em que a criança se encontra ou, em seu marcador externo, a idade.

Sob a particularidade da idade, reside “[...] o nível de compreensão, da tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (Vigotski, 2018, p. 79). Uma criança de 3 anos, por ainda não ter desenvolvido a capacidade de generalização de suas vivências e do seu meio, irá construir um sentido diferente daquele de uma criança de 7 anos. Esta, por sua vez, terá uma capacidade menor para compreender a mesma situação de maneira tão profunda quanto um adolescente. O autor não explorou isso concretamente, mas podemos afirmar que outras particularidades podem ser colocadas em questão — e falarei sobre isso um pouco mais à frente.

Por fim, características específicas do próprio sujeito contribuem para vivenciar algo de maneira singular: se a pessoa é agitada, comunicativa, triste ou alegre, mais racional ou emotiva. O conjunto de sentidos e a esfera emocional, aquilo que ama e aquilo que teme — tudo isso incide em como a pessoa vivenciará determinada situação.

Toassa e Souza (2010) destacam duas dimensões fundamentais da vivência: a externa, isto é, referente aos objetos e pessoas em torno do sujeito; e a interna, relativa ao seu corpo, sentimentos, sentidos e valores. Compreender essas duas dimensões é de grande valia para analisar situações concretas, ainda que, nelas, a distinção exija um esforço analítico no qual, como em muitos outros fenômenos da realidade, tal diferenciação seja um processo teórico.

Como podemos observar, a categoria de vivência possibilita compreender o desenvolvimento cultural da criança de maneira realmente dinâmica, superando qualquer resquício mecanicista que poderia levar à noção de internalização das relações sociais como um mero salto qualitativo das funções psicológicas elementares para as superiores e da personalidade consciente. Como o próprio Vigotski (2012c, p. 383, tradução livre) afirma: “[...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de referido meio”¹².

Bozhovich (1976) enfatiza o caráter afetivo da vivência, ao entendê-la como uma reação afetiva que a criança tem diante do meio. A autora entendia os “[...] estados afetivos como vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas às necessidades e aspirações ativas, que têm para o sujeito uma importância vital” (p. 123, tradução livre)¹³. Em sua investigação sobre a natureza das emoções e sentimentos, a autora mergulha no oceano das necessidades. Dialogando com autores como McDougall, Koffka e o próprio Vigotski, ela compreende os afetos como expressões das necessidades

reais do indivíduo. Se a biologia do início do século XX consolidou a ideia de adaptação como motor orgânico, a psicologia a transpôs para o social: a criança busca ajustar-se ao meio; nesse processo, qualquer desequilíbrio gera necessidades que impulsionam novas capacidades para restaurar a homeostase. Contudo, para Vigotski, essa é apenas a função primária; ao longo do desenvolvimento, as emoções deixam de ser reações passivas a estímulos externos e assumem um papel ativo, orientando e impulsionando a própria atividade humana.

Essa premissa de que as emoções refletem necessidades leva Bozhovich (1976 p. 128, tradução livre) a concluir que:

Se queremos compreender como o meio influencia a criança e o seu desenvolvimento psíquico, é necessário analisar em que relação esse meio se encontra com as necessidades da criança, em que medida é capaz de satisfazê-las ou, ao contrário, de privá-las de satisfação. E como a vivência reflete precisamente esse aspecto das relações do sujeito com o meio, o caminho mais adequado para tal análise será o estudo de suas vivências. Em outras palavras, por trás da vivência encontra-se o mundo das necessidades da criança — de suas aspirações, desejos e propósitos — em seu complexo entrelaçamento e em sua correlação com as possibilidades de sua satisfação. E todo esse sistema complexo de vínculos, todo esse mundo de necessidades e aspirações da criança, deve ser decifrado para que se possa compreender o caráter da influência das condições externas sobre o desenvolvimento psíquico da criança.¹⁴

Sob essa lente, o exemplo de Vigotski dos filhos da mãe adoecida ganha uma nova cor. Para Bozhovich, o que gerou vivências tão distintas não foi apenas a capacidade cognitiva (generalização) de cada irmão, mas sim quais sistemas de necessidades foram afetados. Se imaginarmos uma mãe extremamente rígida, o adolescente poderia vivenciar o adoecimento dela paradoxalmente como um espaço de liberdade para suas aspirações reprimidas. Já o irmão mais novo poderia sentir-se desamparado pela ausência da figura de cuidado, independentemente de sua compreensão intelectual do fato. Em suma, captar a essência da vivência exige desvelar a complexa cadeia motivacional sobre a base do sistema de necessidades que constituem o sujeito.

Diante disso, Bozhovich sustenta que, para compreender o caráter da vivência, é imperativo investigar a formação do sistema de necessidades do indivíduo em relação às possibilidades reais de sua satisfação. Para tanto, a autora utiliza uma dupla categoria que julga ser mais concreta que a formulação geral entre o externo e o interno contida na SSD proposta por Vigotski: a posição objetiva (ou social) e a posição interna. Assim sublinha: “ambos os conceitos são tão somente a expressão na esfera psicológica da posição marxista geral acerca de como a vida social do homem determina sua consciência” (Bozhovich, 1976, p. 134, tradução livre)¹⁵.

A posição objetiva refere-se ao lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais. Ela é determinada por duas condições: primeiro, pelas demandas do meio social historicamente constituídas e ligadas à faixa etária (como as expectativas sobre um pré-escolar, escolar ou um trabalhador); segundo, pelas exigências das pessoas ao seu redor que têm contato direto com ele, com base em suas

características individuais e nas circunstâncias específicas do meio — como o papel do "filho responsável", "do melhor amigo" ou "o inteligente do grupo".

Pode-se observar que Bozhovich traz duas dimensões para a posição objetiva: uma macro, que extrapola a vida individual (estudante, trabalhador, pai e mãe); e uma segunda, na qual são as relações imediatas que determinam essa posição, como as relações familiares, do grupo da escola e dos amigos do bairro. Ambas as dimensões se entrelaçam na realidade concreta.

Na investigação da posição objetiva, faz-se necessário atualizá-la incorporando, como muito bem apontado no trabalho de Salina (2023), estruturas fundamentais para o desenvolvimento, tais como classe, raça, gênero e sexualidade. Uma mulher terá determinada posição estabelecida socialmente, um campo de exigências, expectativas e papéis sociais, assim como uma pessoa negra terá suas especificidades. Podemos falar, nesse sentido, na posição social da mulher negra, do homem branco, da mulher lésbica e assim por diante.

A posição interna forma-se a partir "[...] da atitude que a criança — sobre a base de experiência, possibilidades, necessidades e aspirações surgidas anteriormente — adota diante da posição objetiva que ocupa na vida e daquela que deseja ocupar" (Bozhovich, 1976, p. 140, tradução livre)¹⁶. Como pontua Lubovsky (2019), a posição interna é um grande sistema unificado que envolve motivações ativas do sujeito em relação ao ambiente, assim como outros aspectos da personalidade, como a autoavaliação e a concepção de mundo. A categoria é possivelmente um desenvolvimento do que Vigotski chama de "vivências significativas", uma neoformação que surge na crise dos 7 anos (Lubovsky, 2019). A posição interna é uma expressão da personalidade frente a determinada situação, que move as pessoas a tomarem determinada atitude.

A posição interna pode estar em desarmonia com a posição objetiva que o sujeito ocupa. A autora exemplifica com crianças que entraram na fase escolar, mas cuja posição interna era ainda de pré-escolar. Isso ocorre porque a nova posição social ainda não pôde ser assimilada, isto é, não compõe o sistema de necessidades da criança. Não é difícil encontrarmos exemplos cotidianos em que a pessoa ocupa uma determinada posição, mas internamente não tem o conjunto de habilidades, desejo ou não se sente pertencente ao lugar que ocupa.

A relação das duas categorias nos permite ter uma noção do caráter da vivência do indivíduo, já que: "A análise da posição objetiva da criança possibilita compreender o sistema de exigências que o meio lhe impõe, e o estudo da 'posição interna' permite compreender o sistema de suas próprias necessidades e aspirações (Bozhovich, 1976, p. 141)¹⁷. O que vivenciamos é, dessa forma, a correlação entre o mundo e aquilo que desejamos, e, dessa relação, vamos nos construindo constantemente.

Para finalizar essa primeira parte, vale uma pequena síntese. Entende-se a situação social do desenvolvimento como o problema de investigação da relação objetiva do sujeito com o seu meio ou, nas palavras de Bozhovich, da articulação entre a posição social e a posição interna. A unidade de análise dessa situação social é a vivência — a reação afetiva e cognitiva do sujeito diante de determinada situação, cuja base são as necessidades e aspirações constituídas ao longo de sua vida.

Mas como essa arquitetura teórica nos ajuda a avançar em investigações mais concretas, levando em conta a realidade brasileira? Acredito que o aprofundamento nas propriedades do meio e da personalidade que impulsionam o desenvolvimento enriqueça as determinações do objeto analisado. Diante do exposto, buscarei realizar articulações introdutórias com o tema das relações raciais, um dos pilares do desenvolvimento da subjetividade brasileira, o qual ainda é pouco explorado pela psicologia histórico-cultural.

A questão racial no Brasil

Nesta segunda parte, buscarei articular o que foi exposto até o momento com o tema das relações raciais. Isso será feito, num primeiro momento, via discussão da questão racial no Brasil, em seguida, dialogando com estudos empíricos disponíveis na literatura. O objetivo é contribuir com notas introdutórias sobre essa relação ainda pouco explorada entre a Psicologia Histórico-Cultural e as relações raciais.

A compreensão histórico-cultural do problema racial parte de sua lei geral: as relações sociais são internalizadas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade. Quanto às relações sociais, estamos entendendo a forma como determinada sociedade produz o necessário para sua existência, assim como sua forma de organização política e jurídica, além da cultura e das concepções de mundo em sua expressão ideológica, religiosa, científica, folclórica e habitual — em outras palavras, a estrutura e a superestrutura postas por Marx (2008). O racismo “é sem sombra de dúvidas um elemento cultural” (Fanon, 2018) e, como tal, ele é internalizado e compõe o conjunto da personalidade.

E como o racismo se expressa? Qual a “posição social do negro” no Brasil? Assim como em toda a América, a entrada do Brasil na modernidade vem a partir da colonização. Num primeiro momento, os povos originários são submetidos ao trabalho forçado com o objetivo de produzir matérias-primas para enviá-las à matriz, em Portugal. Alguns historiadores, como Eric Williams (2012), Walter Rodney (2023) e Gwendolyn Midlo Hall (2017), apontam que a justificativa para o trabalho forçado não era, a princípio, de cunho racial, mas principalmente religioso: cristãos por um lado, selvagens ou pagãos de outro. Oliver Cox (Pico, 2024) aponta que, nesse período, a própria noção de raça, como a conhecemos hoje, não estava ainda constituída. O autor denominou esse fenômeno de “protodiscriminação racial”, o qual pode ser lido como uma intolerância e um preconceito cultural contra outros povos, diferentemente do sistema de crenças em torno de certas características fenotípicas e culturais que se desenvolveu entre os séculos XVII e XIX, principalmente. Nos séculos seguintes, a raça gradualmente se constituiu no principal signo de distinção entre seres humanos, sobretudo para justificar a colonização e a escravização de povos não brancos. A raça, embora se apoie em características biológicas, é uma construção social.

A modernidade, sob direção da burguesia que ascendeu como classe dominante sobre os

escombros da velha ordem feudal e aristocrática, constituiu uma visão do ser como universal, mas que excluía grande parte da humanidade. “Nesse sentido, o ser enquanto ser se afirma a partir da negação da humanidade do outro. Nesse caso específico, cria-se o negro enquanto categoria ontológica na filosofia europeia burguesa: o do não ser.” (Farias, 2022). Essa concepção de mundo não surgiu como obra espontânea do espírito ou por uma patologia de indivíduos desprovidos de empatia; é resultado de uma necessidade histórica e da atividade de certos setores da sociedade, sobretudo as classes dominantes. O racismo se constituiu como um sistema poderoso e funcional “porque se insere num conjunto caracterizado: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens que chegou a um estágio de desenvolvimento técnico superior” (Fanon, 2018, p. 44). A base do racismo é material.

No Brasil, último país a assinar a abolição formal da escravidão no Ocidente, o problema racial assume especificidades, ao mesmo tempo em que incorpora questões gerais da experiência diaspórica. Quais as principais funções do racismo no Brasil? a) instituir um sistema hierárquico que se fundamenta principalmente na cor da pele e em outros traços físicos, aos quais são atribuídos certos significados, exigências e valores, relegando o sujeito negro a uma determinada posição social; b) atuar como um dos principais mecanismos de superexploração da força de trabalho; c) promover a desumanização sistemática da população negra, o que abre um nível de permissibilidade para o controle – em muitos casos, de maneira letal – do exército de reserva¹⁸; d) sustentar, por meio do mito da democracia racial, a peculiaridade de um racismo que se esconde sob um véu, no qual o problema da raça é visto como ocasional ou inexistente e onde, diferentemente da África do Sul e dos Estados Unidos, os grupos raciais viveriam em harmonia. Farias (2022) traz a categoria de hegemonia racial para descrever o racismo no Brasil. A categoria tem origem em Gramsci e aqui é utilizada para compreender como as classes dominantes articularam uma dominação via consenso, no qual a ideologia da democracia racial é um dos pilares.

A posição social do sujeito é perpassada pela raça/etnia, independentemente de ser negro, branco, indígena, oriental ou árabe. Embora a hierarquia racial seja um sistema internacional, em cada país ou região a posição racial do sujeito terá sua peculiaridade junto à totalidade cultural do lugar. Como a raça é uma construção social, isso a torna o que Stuart Hall (2015) chamou de “signo flutuante”, isto é, a depender das especificidades de um país, região ou cidade, a distinção entre as raças pode mudar, assim como ela é alterada ao longo do tempo.

A “definição” da raça/cor do indivíduo não é tão simples quanto parece à primeira vista. Em outro trabalho (Baltazar-Pereira, 2025), trouxe exemplos de como o enquadramento racial pode ser complexo e flutuante. Uma pessoa lida como branca no Brasil, que desfruta de uma posição social mais confortável no que diz respeito à raça, nos Estados Unidos será lida como latina, fato que reconfigura as relações.

Nesse sentido, qualquer análise sobre o desenvolvimento terá como um de seus pilares a

raça/etnia. A SSD, que, como vimos, muda conforme a idade, terá a raça/etnia como um de seus fundamentos ao longo de toda a trajetória, do bebê ao adulto. O presente trabalho tem como foco a observação da posição social e da vivência negra.

A situação social das pessoas negras

“Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo

de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 2008, p. 183). O impacto da revelação do olhar social para o seu corpo e a posição a que o relega ocorre na tenra idade, antes mesmo de se saber sujeito. Podemos dizer que as crianças negras têm como um dos fundamentos de sua SSD a violência racial, a qual se expressa no tratamento das pessoas ao seu redor e na sua diferenciação, sobretudo, em relação às crianças brancas.

O problema do tratamento diferenciado por conta da raça pode ser observado nas instituições educacionais, as quais ocupam uma posição fundamental na vida de uma criança. Cristiana Teodoro (2024) faz uma importante discussão sobre a violência psicológica em creches, mostrando como um espaço que deveria promover o desenvolvimento nos primeiros anos de vida pode reproduzir a opressão e promover as primeiras experiências da criança com o racismo, ainda que ela, obviamente, não tenha entendimento, sua vivência é hegemonicamente emocional. Já Fabiana Oliveira (2004) produziu um importante trabalho em creches, o qual traz dados empíricos coletados pela autora, que relata:

M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar. (Oliveira, 2004, p. 84).

Como é possível notar, a raça da criança provoca um comportamento diferente por parte da profissional. Sabe-se que, até a crise dos 3 anos, a criança não tem uma noção, mesmo que rudimentar, de si e de seu comportamento; ainda não está desenvolvida a estrutura que denominamos de “Eu” (Bozhovich, 2004), a qual permite à criança compreender, de maneira elementar, uma separação entre ela e o mundo. Nesse sentido, a criança sente, mas não dispõe de recursos para elaborar. O processo de internalização ocorre muito mais pelos gestos, pela maneira como o adulto se porta e a acolhe; o entendimento do comportamento do outro é muito mais afetivo, já que ela compreende muito pouco a linguagem. As vivências dos primeiros anos de vida formarão uma base importante para as formações psicológicas futuras.

Em outro momento, Oliveira (2004, p. 219) elenca:

Várias vezes, no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre se presenciava as professoras beijando algumas crianças: Marli (professora, branca) passa e beija G. e H. (ambas louras) e diz: “não são lindas?”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala que as duas meninas citadas, estava sentada ao lado de

G. (loura) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da professora. (Oliveira, 2004, p. 219).

As constantes experiências de indiferença e tratamento distinto em relação a outras crianças produzem vivências negativas, já que necessidades como a de acolhimento são frustradas. A diferença de tratamento entre as crianças também é demonstrada no trabalho de Cavalheiro (2000, citado por Oliveira e Abramowicz, 2010) em uma pesquisa de campo realizada em uma EMEI. A autora ressalta a linguagem não verbal, a qual é percebida pelas crianças:

Os dados obtidos pela autora mostram que há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial. (p. 212).

Os efeitos no desenvolvimento são severos. Vygotski (2012d) pontuou que a criança pré-escolar carece de autoavaliação. Entretanto, pesquisas como o clássico “experimento da boneca”¹⁹ (Clark & Clark, citado por Meinhardt, 2022) sugerem que a criança pré-escolar tem alguma capacidade, ainda que rudimentar, de atribuição de valores a si e ao outro. Neste experimento, crianças entre 3 e 7 anos, ao serem perguntadas sobre qual boneca era bonita ou feia, boa ou má, normalmente apontavam para a boneca branca para atribuir valores positivos, enquanto os negativos eram associados à boneca negra. As crianças negras agiam de maneira semelhante; quando os investigadores perguntavam com qual boneca a criança se parecia, elas demonstravam consciência sobre qual delas se assemelhava a si. Isso sugere um entendimento mínimo da criança sobre si e sobre o mundo, apesar de ser ainda muito nova. Analogamente, o trabalho de Chaves e Tristão de Oliveira (2018, p.182) relatam:

[...] em determinado momento, Alana, com 3 anos, acorda segurando o elástico que prendia o seu cabelo crespo. Sem falar nada, sai da sua sala, atravessa o refeitório e vai ao encontro de uma das pesquisadoras. O seu cabelo estava dividido em 3 biotes pequenos que se soltaram enquanto dormia. A professora chamou por ela e perguntou onde ela iria, sem obter resposta. Alana chegou se aconchegando no colo de uma das pesquisadoras, sem falar nada; mas, chorando, pôs o elástico nas mãos dela, que logo perguntou o que tinha acontecido. Ela se aconchegou mais no colo, olhou para a pesquisadora e disse: —O Jefferson falou que meu cabelo é feio, é ruim, e começou a chorar mais intensamente.

Pode-se observar que, na posição interna da Alana, há uma autoavaliação negativa já aos 3 anos de idade. Como pontuam Souza Filho e Martins (2022, p. 4): “[...] a maneira como esse indivíduo é tratado nas interações estabelecidas influencia na construção de uma autoimagem positiva ou negativa, base para a formação da identidade”. No período pré-escolar, assinala Bozhovich (1976), destacam-se as instâncias morais como neoformações da personalidade. São os primeiros rudimentos de valoração que a criança internaliza e reproduz, as quais servirão de base para novas neoformações, como a concepção de mundo, a orientação da personalidade, a autoavaliação e o ideal.

O racismo se expressa não apenas na escola, mas também em outras instituições, como o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica). Márcia Campos Eurico (2020) apresenta em sua pesquisa como o tratamento dos profissionais em relação às crianças e aos adolescentes

no serviço é diferente em função da raça. Em uma conversa sobre uma criança que se destacava positivamente pelo seu comportamento, disseram duas profissionais:

A [criança] mais comportada é o Gabrielzinho, que chegou agora. Tem quatro anos. Vai fazer duas semanas que ele está aqui. [...] Porque ele é bem educado, tudo ele fala obrigado, tudo ele fala tia [...] eu acho que é a primeira vez [...]. Será que ele já passou pelo Saica? [...] Porque ele é muito esperto. Dá descarga sozinho (p. 122).

Mas uma das profissionais complementa com sua “hipótese” do que está por trás desse comportamento:

Eu acho que ele é da rua, do morrão “tia”, porque ele é bem ligeiro. Sabe, essas crianças que é... anda com a mãe na rua... na favelinha mesmo. É bem articulado [...] comunidade, periferia, ele é bem andado, bem conhecido, bem articulado, ele fala muito bem. Ele vem: “me dá um abraço?”, igual no primeiro dia, aí a gente fica: “Ahhh... que neguinho lindo!”. Muito educado.

O comportamento da criança, por se distanciar do estereótipo que permeia o imaginário da equipe, faz com que essa profissional desconfie. A criança em questão, devido a problemas da mãe com a dependência química, cuidava da irmã mais nova e, por isso, desenvolveu um senso de responsabilidade muito prematuramente. O oposto ocorreu em relação a uma criança branca: Eurico (2020) relata um caso no qual uma criança, descrita pelas profissionais como bonita e loira, era agressiva, xingava e falava muitos palavrões, mas essa conduta era atenuada sob a justificativa de que ela não havia recebido afeto familiar ou carinho. A autora enfatiza que, pelo fato de a criança pertencer a um grupo historicamente “superior”, há um esforço para amenizar ou justificar suas ações.

Mesmo na instituição mais “sagrada”, a família, o racismo se faz presente. Em seu trabalho investigando famílias inter-raciais, Lia Vainer Schucman (2018) traz as tensões raciais no seio do lar. Uma das entrevistadas (Mariana) relata:

Eu soube que era negra desde pequena, nas vezes que a minha mãe brigava comigo e se referia a minha pessoa para chamar a atenção, por exemplo; então a minha mãe me chamava de: ‘macaca’; o meu cabelo era um problema muito grande porque ela não tinha a mínima paciência, não sabia como cuidar, então ela me batia para pentear o meu cabelo. Ela dizia: ‘esse cabelo de Bombril do seu pai! Esse cabelo ruim do seu pai! Você é igual a ele!’ E eu olhava para o meu pai e era aquele homem que tinha uma identidade negra extremamente negativa e se colocava como inferior mesmo, ele nunca me defendeu, e a minha mãe também o colocava como inferior, porque, nas brigas que eles tinham ela sempre – assim como era comigo- sempre pontuava essa questão racial.

Sua mãe, branca, embora casada com um homem negro e tendo sempre tido relações com homens negros, tinha uma visão de mundo e um comportamento extremamente racistas. Mariana tem outros quatro irmãos do casamento dos pais e é a que mais se aproxima do fenótipo do pai. A entrevistada descreve uma certa hierarquia levando em conta o fenótipo de cada um. É interessante pensar que, na SSD de Mariana, seu fenótipo a coloca em determinada posição na configuração familiar — uma camada que se complexifica em relação aos exemplos de Vigotski e Bozhovich ao discutir a posição social que cada filho ocupa na família.

Quanto à sua posição interna, Mariana relata que sentia um desprezo pelo seu pai por ser

passivo e por sua mãe compará-la com ele. Sua atitude era muito semelhante à do pai, de abaixar a cabeça e se curvar. Sua autoavaliação foi muito negativa ao longo de sua infância e adolescência; na fase adulta, isso mudou com a ajuda de instrumentos como a arte, citando o rap na figura do Mano Brown como um importante mediador para sua mudança de atitude quanto a si mesma. Mas, ainda assim, como relata: “Para mim, ser preta, pra mim, dói. É uma coisa que não está bem resolvida porque me traz muitas lembranças doloridas” (Schucman, 2018, p. 100). Embora tenha passado a lutar contra o racismo, reconhece que ainda há dificuldade para uma mudança completa de sua autoavaliação:

É... a terapia hoje me ajudou. Hoje faço terapia para inclusive lidar com essas questões, eu só consigo ver o lado positivo ainda no social, no campo público, de luta, de dizer: ah, não, eu vou lutar pelos meus ancestrais, eu vou lutar pela minha família para que a gente tenha acesso aos direitos que nos foram negados, a humanidade que nos foi negada, mas eu vou ser muito sincera com você: no campo privado, é muito difícil ainda pra mim.[...] Estou trabalhando isso na terapia e eu sei que vou conseguir um dia me olhar no espelho e não ver aquela criança que eu fui. (Schucman, 2018, p.111).

Observa-se como o racismo produz efeitos psicológicos tão profundos que a busca pela superação é árdua e lenta. Algo que contribui para essa dificuldade é que o trauma de Mariana não é algo que ficou no passado, não diz respeito somente àquela criança que ela foi, mas é algo ainda presente em sua vida; afinal, mesmo dispondo de mais recursos internos para lidar com o problema do racismo, este ainda é um componente de sua SSD, visto que sua posição social permanece sendo perpassada pelo racismo.

Os exemplos aqui trazidos creio ser suficientes para demonstrar a particularidade da SSD de pessoas negras e a importância de uma discussão racial em relação ao desenvolvimento psicológico. É importante ressaltar que não são apenas as pessoas negras com as quais se faz necessário articular tal componente; para as pessoas brancas, e de qualquer outra raça e etnia, isso é fundamental para uma compreensão concreta.

Considerações finais

O presente trabalho buscou trazer algumas reflexões teóricas em torno da categoria “situação social do desenvolvimento”. Em seguida, articulou-as com o tema das relações raciais no intuito de sublinhar a importância do aspecto racial para o desenvolvimento humano, assim como lançar contribuições para uma concepção histórico-cultural da referida questão.

Acredito que o problema da abstração na psicologia está presente não apenas no atomismo e no subjetivismo, como apontado por Politzer (Carvalho, 2020), mas, de igual modo, na universalização de certas particularidades quando há uma importação direta de categorias para analisar realidades distintas, como, em nosso caso, é a situação brasileira. Nesse sentido, há um frutífero caminho a percorrer na articulação entre a teoria histórico-cultural e os problemas particulares brasileiros.

Na medida em que estabelecemos como horizonte uma psicologia concreta — isto é, uma ciência que seja um instrumento explicativo das múltiplas determinações que constituem o ato humano —, fazem-se necessárias categorias que possam mediar esse processo. A categoria “situação social do

desenvolvimento” se mostra importante para avançarmos nessa empreitada, já que possibilita condensar o psicológico e o meio social — dois polos contraditórios que historicamente foram dicotomizados — em um nível de abstração mais concreto.

A depender da raça-etnia, o sujeito passa a ocupar determinada posição social. No caso da população negra, essa posição é marcada pela violência explícita ou implícita em diversos contextos, como nas instituições escolares, na assistência e na família. Podemos dizer que a situação social da pessoa negra tem como traço geral a violência racial. O impacto desse fato no desenvolvimento dependerá de um conjunto de fatores, tais como outros aspectos de sua posição social (classe social, gênero, sexualidade, rede de apoio etc.).

Outro ponto importante a destacar nas relações raciais é a necessidade de pensá-las dentro de uma perspectiva de hegemonia e contra-hegemonia. É fato que essa divisão arbitrária trouxe problemas profundos, sendo a linha de cor um dos problemas centrais no século XX (Du Bois, 2021). A hegemonia racial, como já mencionado, é uma forma de dominação ideológica que consegue seu feito via consenso — o que, no Brasil, ocorreu pela ideologia da democracia racial. A hegemonia só é possível porque tem como base a dominação econômica e política, além do uso da força. A contra-hegemonia, como diz Marcio Farias (2023), ocorre pela luta dos oprimidos, a resistência negra (e de outras raças/etnias oprimidas). Essa luta ocorreu diretamente, desde o tempo escravista, através dos quilombos, da música, da dança, da religião e das tradições, assim como, no período do Brasil República, ocorreu a constituição de um movimento negro que atuou a partir de partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais e culturais.

Nesse sentido, não apenas os problemas oriundos das relações sociais serão internalizados, mas também a dimensão positiva, isto é, as formas de resistência e luta. Em Baltazar-Pereira (2023), foram analisadas as contradições do funk ostentação como uma expressão da concepção de mundo de adolescentes periféricos, que é uma das manifestações paradoxais que surgem no período neoliberal. Podemos falar do rap, do samba, do teatro e do cinema negro e periférico, do *slam*, dentre outras formas de luta. Em resumo, o ser negro não é sinônimo de negatividade, ainda que essa seja a expressão hegemônica.

Seguimos Gramsci (2022) ao entender que há diversas concepções de mundo presentes e em disputa; elas surgem a partir de demandas reais de classes sociais, frações de classe ou outros grupos. Podem representar o cume que o ser humano atingiu ou ser atrasadas, da “idade da pedra”. Em nossa atividade, deparamo-nos com concepções de mundo antagônicas e as internalizamos, podendo formar uma concepção de mundo desagregada e caótica ou crítica e coerente. No que diz respeito ao tema racial, concepções de mundo distintas estão em disputa, as quais o sujeito irá internalizar — parcial ou integralmente — compondo suas necessidades e motivações, ou poderá rejeitá-las.

Nossa posição objetiva nos impõe certas concepções de mundo sobre raça e racismo; a maneira como as vivenciamos e os sentidos que construímos a partir de determinada vivência dependerão de outros elementos da posição objetiva em que o sujeito está inserido, da relação com a família e seu

entorno. Nesse sentido, instituições como a escola são fundamentais para apresentar uma concepção de mundo crítica às crianças, tendo em vista o peso que têm para a formação do sujeito. Em última instância, caberá ao sujeito, segundo suas possibilidades, mas de maneira ativa, construir uma concepção coerente — ou uma personalidade harmônica, como diz Bozhovich (2025).

A potencialidade das contribuições da psicologia histórico-cultural para o problema racial está em sua compreensão de que a realidade social não é apenas uma influência externa para um desenvolvimento em abstrato, mas o determinante último. Isso significa que o racismo não será entendido somente em sintomas que indiquem algum “desvio” do desenvolvimento típico, mas em todo o sistema psicológico do sujeito, em sua concepção de mundo e em seus sentimentos. Não apenas na desvalorização, na baixa autoestima, na ansiedade e na raiva, mas em como esse sujeito ama, no que o motiva, na alegria e em suas paixões. Em resumo, se as funções psicológicas superiores e a personalidade têm como base as relações sociais, ali está inserido o problema racial e suas contradições.

Trabalhos futuros para aprofundar as articulações entre psicologia histórico-cultural e relações raciais devem ser realizados, sendo possível ampliar a análise ao utilizar outras categorias que não puderam ser exploradas neste trabalho.

Por fim, ao analisar categorias como a situação social do desenvolvimento, que no contexto soviético estavam muito ligadas ao problema da educação, abre-se a possibilidade de pensar na potência dessas categorias em outros contextos, como na psicologia do trabalho, comunitária e clínica. A hipótese é que as categorias trariam contribuições importantes.

Referências:

- BALTAZAR-PEREIRA, Juliano. Neoliberalismo e desenvolvimento da concepção de mundo: uma leitura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 93–115, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i1.52629. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52629>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BALTAZAR-PEREIRA, Juliano. **"Sente o negro drama"**: emparedamento, uma expressão subjetiva do racismo. 2025. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, PUC-SP, São Paulo, 2025.
- BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 35–54, 2004a.
- BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. A teoria histórico-cultural de L.S Vigotski e seu significado para os estudos contemporâneos da psicologia da personalidade. In: BIANCHI, Bruno (org.). **Fundamentos da psicologia soviética**. Recife: Ruptura, 2025. p. 269-283.
- CARVALHO, Bruno Peixoto. **O que é a Psicologia Concreta?**: reflexões politzerianas em torno do problema da crise da psicologia. *Integração em Psicologia*, Curitiba, v. 3, n. 24, p. 329-339, ago. 2020.
- CARVALHO, Bruno Peixoto; PALHUZI, Bárbara Caroline Celestino; CAMARGO, Ana Flávia Bezerra Toledo; JESUS, Nataly Batista de. A interpretação da crise da psicologia da década de 1920 por Politzer e Vigotski. In: BELLEZANI, Renata; CARVALHO, Bruno Peixoto (org.). **Psicologia**

HistóricoCultural na Universidade: pesquisas implicadas. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2021. p. 22-64.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes; OLIVEIRA, Waldete Tristão de. "O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim": cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 170-192, jan./jun. 2018.

CLARK, Kenneth Bancroft.; CLARK, Mamie Phipps. **Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children.** The Journal Of Negro Education, v. 19, n. 3, p. 341-350, 1950. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/2966491>.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na Infância.** São Paulo: Cortez, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana.** São Paulo: Raízes da América, 2018.

FARIAS, Marcio. **O Hércules Quasímodo da psicologia sócio-histórica:** ontologia negativa, lutas políticas e dimensão subjetiva da realidade. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas:** restaurando os elos. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante** (Tradução de Liv Sovik em colaboração com Katia Santos). Z Cultural – Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, n. 02, ano VIII, 2015.

ILIENKOV, Evald Vasilievich. **A dialética do abstrato e do concreto em O Capital de Karl Marx.** Marília: Lutas Anticapital, 2025.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LENIN, Vladímir Ilich. **Cadernos Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2018.

LUBOVSKY, Dmitry Viktorovich. **The Concept of Internal Position.** Journal Of Russian & East European Psychology, v. 47, n. 4, p. 87-96, jul. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2753/rpo1061-0405470404>.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEINHARDT, Giovani. **Autoimagem de crianças negras e desenvolvimento infantil.** Revista Acadêmica Licencia&Acturas, v. 10, n. 1, p. 19-39, ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i1.209>.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e "paparicação".** Educação em Revista, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

PICO, Daniel Montañez. **Marxismo Negro:** pensamento descolonizador do Caribe anglófono. São Paulo: Dandara, 2024.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** São Paulo: Boitempo, 2022.

- SALINA, André Perussi. **O conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich**: contribuições para a psicologia histórico-cultural. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243384>. Acesso em: 06 fev. 2025.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: Edufba, 2018.
- SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 01-18, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248239195>.
- TEODORO, Cristina. Violência psicológica e racialização em contextos de creche: (sobre)vivências de bebês e crianças bem pequenas negros. In: PRESTES, Célia; FARIAS, Marcio; AMARAL, Marcos (org.). **Primeira infância e relações étnico-raciais**. São Paulo: Paulo: Editora Dandara; Instituto Amma Psique e Negritude, 2024. p. 17-49.
- TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.
- TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999 [1937].
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. O sentido da crise da psicologia: investigação metodológica. In: RIBER, Robert W.; ROBINSON, David L. (org.). **O essencial de Vigotski**. Tradução de Priscila Nascimento Marques. Petrópolis: Vozes, 2024. p. 433-647.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012a.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012b. p. 251-276.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012c. p. 377-386.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. La crisis de los tres años. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012d. p. 369-375.
- WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Notas

- ¹ Mestre em Psicologia Clínica no núcleo de Estudos Avançados em Psicossomática (PUC-SP). Psicólogo clínico. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3174231648048702>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3401-9223>. E-mail: psicologia.julianobaltazar@gmail.com.
- ² Optou-se por utilizar a grafia de Vigotski, conforme a maioria dos trabalhos no Brasil utilizam, para citações, utiliza-se a grafia conforme a fonte pesquisada.
- ³ No Brasil conhecido mais “O significado histórico da crise na psicologia”, nome da primeira tradução para o Brasil na editora Martins Fontes.

- ⁴ “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico[...].”
- ⁵ “[...]las relaciones entre la personalidad del niño y su medio social es dinámica en cada etapa de la misma”
- ⁶ A verdade é que o meio como algo totalmente externo ao ser humano se faz muito difícil nesse momento histórico, já que “como se sabe, a cerejeira, como quase todas as árvores frutíferas, foi transplantada para nossa região pelo comércio” (Marx e Engels 2007, p. 31). Nesse sentido, a própria natureza, via de regra, sofreu com modificações humanas direta ou indiretamente.
- ⁷ “cuando decimos que un proceso es ‘externo’ queremos decir que es ‘social’”
- ⁸ “La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad”
- ⁹ “[...]al término de una edad dada, se convierte en un ser totalmente distinto del que era a principio de la misma”.
- ¹⁰ “[...] no cabe suponer que la influencia de la personalidad están a un lado y en otro la influencia del medio u que tanto el uno como el otro actúan como fuerzas externas”.
- ¹¹ “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser extendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad”.
- ¹² “[...]el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio”
- ¹³ “[...]estados afectivos como vivencias emocionales prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades y aspiraciones activas, que tienen para el sujeto una importancia vital”.
- ¹⁴ “si queremos comprender cómo influye el medio en el niño y en su desarrollo psíquico, nos es necesario analizar en qué relación con las necesidades del niño se encuentra este medio, en qué medida es capaz de satisfacerlas o, por el contrario, de privarlas de satisfacción. Y como la vivencia refleja precisamente este aspecto de las relaciones del sujeto con el medio, el camino más idóneo para tal análisis será el estudio de su vivencia. En otras palabras» tras la vivencia se encuentra ¿?mundo de las necesidades del niño —de sus aspiraciones, deseos, propósitos— en su complejo entrelazamiento y en su correlación con las posibilidades de su satisfacción. Y todo este complejo sistema de vínculos, todo este mundo de necesidades y aspiraciones del niño debe ser descifrado para poder comprender el carácter de la influencia de las condiciones-externas sobre el desarrollo psíquico del niño.”
- ¹⁵ “[...]ambos conceptos son sólo la expresión en la esfera de la psicología de la posición marxista general acerca de cómo la vida social del hombre determina su conciencia.”
- ¹⁶ “[...]se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar.
- ¹⁷ “El análisis de la posición objetiva del niño da la posibilidad de comprender el sistema de exigencias que le plantea el medio, y el estudio de la “posición interna” la de comprender el sistema de sus propias necesidades y aspiraciones”
- ¹⁸ Com a categoria exército de reserva ou população relativa, nos referimos a Marx (2013) quando analisa a necessidade de a sociedade burguesa ter um exército industrial de reserva, isto é, uma franja de trabalhadores que estão fora da ocupação formal ou sobrevivem de atividades marginais. O maior exemplo desse exército são os desempregados ou com ocupação intermitente.
- ¹⁹ O experimento da boneca ocorreu em 1950 por Kenneth Bancroft Clark e Mamie Phipps Clark. Consistiu em apresentar para crianças entre 3 e 7 anos, bonecas idênticas exceto pela cor da pele, que variam do branco ao “marrom-escuro”. Junto às bonecas, faziam perguntas simples e valorativas, como “qual delas é bonita?”, “qual delas é boa ou má”, “com quem você se parece?”.

Recebido em: 11 de fev. 2026

Aprovado em: 20 de maio 2026