



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI EM LIVROS DE PSICOLOGIA
VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARÍLIA DE QUEIROZ DIAS JÁCOME

**Brasília – DF
JULHO DE 2006**

**APROPRIAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI EM LIVROS DE
PSICOLOGIA VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

por

MARÍLIA DE QUEIROZ DIAS JÁCOME

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

JULHO DE 2006

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI EM LIVROS DE
PSICOLOGIA VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca – UnB
Orientadora

Prof^a Dr^a Carmen Jansen de Cárdenas – UCB
Examinadora

Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez – UnB
Examinadora

Prof^a Dr^a Elizabeth Tunes – UnB
Examinadora suplente

**Aos meus pais que com muito amor
me ensinaram o prazer de estudar.
Ao Daniel meu amor e companheiro
de todas as horas.
Aos meus filhos amados, Livia e
Danniel, fonte da minha inspiração.**

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca, pela sua orientação firme, com dedicação e principalmente possibilitadora de uma verdadeira relação interativa ao longo de todo o trabalho.

À Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez, pelas contribuições valiosas ao longo do trabalho na qualificação e de defesa.

À Prof^a Dr^a Carmen Jansen de Cárdenas, pela disposição em participar da banca examinadora e contribuir para o aprimoramento desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Elizabeth Tunes, pelo incentivo, amizade e importantes contribuições ao longo de todo o trabalho.

À Prof^a Dr^a Maria Helena Carneiro, pelas orientações preciosas para o direcionamento do trabalho.

As meninas Juliane e Ana Paula, secretárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação pela ajuda durante o curso.

Aos amigos e colegas do grupo de estudos pelas discussões e ajuda.

Às amigas Cláudia Jankowski e Luana Andrada pelas trocas e apoio nessa jornada.

Aos amigos do UniCEUB, em especial aos do Labocien, por toda a colaboração para o sucesso deste trabalho.

À Paula Lara Moura Campos, pela amizade e diversas contribuições durante este período.

Às amigas Magda Verçosa Carvalho Branco Silva, Maria Cristina Loyola dos Santos e Maria da Consolação Zuñiga, pela amizade de todas as horas e apoio neste caminho.

Ao Lucas, enteado querido que de muitas formas me prestou ajuda.

À Lívia e Danniell, queridos filhos por seu carinho e colaboração.

Ao Daniel, querido companheiro pelo incentivo, presença tranquilizadora e segura em todos os momentos.

À minha família e demais amigos, a ajuda e o apoio recebidos nos vários momentos desta empreitada.

A todos agradeço de coração o incentivo e a colaboração

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido em uma pesquisa que investigou a apropriação da Teoria Histórico-cultural ou Teoria de Vigotski em livros de Psicologia destinados à formação de professores. Constituiu-se em um trabalho de análise textual, no qual inicialmente pesquisou-se planos de ensino de disciplinas de Psicologia dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em páginas da Internet, de Instituições de Educação Superior entre Universidades, públicas e privadas e Centros Universitários privados. Numa análise preliminar chegou-se a quinze planos de ensino que se mostraram adequados para os propósitos da pesquisa. Para isso investigou-se as ementas, os conteúdos programáticos e as bibliografias, no que foi possível verificar a inserção da Teoria nas disciplinas e utilizar os títulos (livros ou capítulos de livros) recomendados na bibliografia para a escolha dos textos a serem analisados no segundo momento. Nessa fase analisou-se duas referências, que se constituíram as mais indicadas nas bibliografias: primeira, um livro de autor brasileiro, específico sobre a obra e vida de Vigotski e a outra, dois capítulos de um livro estrangeiro, de Psicologia da Educação que tratavam da Teoria de Vigotski. Dividiu-se a análise de cada referência em seis tópicos que correspondem aos seguintes: apresentação e estrutura do livro, as idéias centrais da Teoria, os principais conceitos da Teoria, a perspectiva de contribuição da Teoria a trabalho docente, a aproximação entre Vigotski e Piaget, e por último, uma análise conclusiva da obra.

Os resultados da investigação apontam que os planos de ensino apresentam a Teoria compondo a abordagem teórica identificada como sócio-interacionista, o que não ajuda a proposta de Vigotski nos seus escritos e mostram também a utilização de um número reduzido de títulos que tratam da obra do pesquisador russo. Na análise das referências o que se encontrou corresponde de fato ao esperado, ou seja, apropriações distanciadas e descontextualizadas da obra de Vigotski o que não permitiu identificar a especificidade diferenciação do seu trabalho.

Conclui-se que a apropriação didática da Teoria de Vigotski nos livros de Psicologia destinados à formação de professores não permite considerar os processos de aprendizagem e desenvolvimento tais como Vigotski propõe em sua perspectiva Histórico-cultural.

Palavras-chaves: Psicologia, Teoria Histórico-cultural, Formação de professores.

ABSTRACT

The objective of this study is the investigation of the appropriation of Vigotski's Historical-Cultural Theory by Psychology books destined to the formation of teachers. This project is composed of two parts. The first part involves a survey of Psychology courses' outlines, these courses being either a component of the Pedagogy Program or of other Graduate programs. These online outlines were taken from the curricula of Higher Education Institutions, public and private, and from private University Centers. In the selected fifteen course outlines, we investigated the resolutions, the program's content, and their bibliographies. This was done in order to verify the application of Vigotski's theory in those disciplines, as well as to chose, from their own bibliographies, the books to be analyzed in the second part. For this second part, the two most cited authors were selected. The first is a Brazilian author specializing in Vigotski's life and work. The second book, by a foreign author, is about Psychology of Education, in which two chapters dedicated to Vigotski's Psychology is found. The analysis of each book is composed of six topics: presentation ad structure of the book, the Theory's central ideas, its main concepts, the Theory's contribution to teaching, the approximation of Vigotski and Piaget, and, finally, a conclusive analysis of the book.

The results of this investigation demonstrate that the courses' outlines articulate the Historical-Cultural Theory with other theoretical approaches that are different from those proposed by Vigotski. They also show a reduced number of works dealing with the Russian author. The analysis of the books showed, as expected, the disengaged and out of context employment of Vigotski's work, making it difficult to differentiate Vigotski from other authors.

Lastly, we conclude that the didactic (mis)appropriation of Vigotski's Theory by Psychology books intended to the formation of teachers do not allow for an understanding of learning and development processes through a Historical-cultural perspective.

Key-words: Key-words: Psicologia, Teoria Histórico-cultural, Formação de Professores .

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – A TEORIA DE VIGOTSKI	06
1.1. Um pouco de história: quem foi Vigotski	11
1.2. O marxismo como base para construção de uma teoria psicológica	17
1.3. A base cultural e histórica da formação dos processos psicológicos superiores	23
1.4. A relação entre pensamento e linguagem	27
1.5. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal	31
1.6. O desenvolvimento psicológico atípico	41
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS DAS APROPRIAÇÕES DA OBRA DE VIGOTSKI	44
2.1. Panorama político à época das primeiras traduções	44
2.1.1 Questões ideológicas relacionadas às apropriações da obra de Vigotski	45
2.2 Apropriações da obra de Vigotski no Brasil49
2.2.1 Aproximação da teoria histórico-cultural com o construtivismo: o sociointeracionismo	54
CAPÍTULO 3 – CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO ESCOLAR	61
3.1 Conhecimento cotidiano, conhecimento científico e escolar	62
3.2 A transposição didática	68
3.3 A formação de professores	72

CAPÍTULO 4 – APROPRIAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI EM LIVROS DE PSICOLOGIA VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	77
4.1 Objetivos e procedimentos da investigação	77
4.2 Análise das informações obtidas	80
4.2.1 Os Planos de Ensino	80
4.2.1.1 Análise conclusiva dos planos de ensino	95
4.2.2 Análise de livros e textos de Psicologia voltados para a formação de professores	97
4.2.2.1 Análise da obra: <i>Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico</i>	101
4.2.2.2 Análise capítulos do livro <i>Psicologia da educação</i>	120
4.2.3 Discussão conclusiva das obra e textos mencionados	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu em virtude da observação das dificuldades encontradas pelos docentes, ao longo das atividades da prática pedagógica, na articulação do conhecimento científico com o conhecimento escolar, ou seja, como se proceder na transformação do primeiro no segundo sem que ocorra perda do significado do conhecimento científico.

Comumente se presencia essa dificuldade no cotidiano dos professores quando estes se deparam com a necessidade de transmitir, de forma acessível, os conhecimentos científicos aos alunos. No entanto, observa-se que, aos poucos, o docente vai se distanciando da postura mais acadêmica adquirida nos cursos de Pedagogia ou Licenciatura e vai construindo uma prática pedagógica direcionada e realimentada pela sua própria experiência. Com isso, percebe-se a falta de espaço para reflexão mais aprofundada e consistente sobre essas questões no ambiente pedagógico.

Embora os cursos de graduação ofereçam aos futuros professores contato com disciplinas da área de Psicologia, e ela apresente diferentes abordagens acerca da aprendizagem humana e seus desdobramentos, depois de formados, esses profissionais não se utilizam desses conhecimentos na sua prática pedagógica. Isso sinaliza que a Psicologia não os apóia, tal como esperado, a enfrentar suas dificuldades no desempenho profissional, há na verdade uma expectativa por parte dos docentes que a Psicologia instrumentalize o seu trabalho (A. SILVA, 2003).

Dentre as teorias com as quais os estudantes da área de magistério defrontam-se, destaca-se a Teoria Histórico-cultural, cuja abordagem sobre a origem e organização da psique chama a atenção, no que diz respeito ao papel da educação e da escola no desenvolvimento psicológico. No entanto, a situação mencionada denota um impasse na apropriação das teorias pelos meios educacionais. Cria-se a expectativa de que as teorias tragam no seu corpo, além do aporte teórico e de reflexão sobre os processos educativos, a instrumentalização da prática docente.

Tem-se a mesma expectativa em relação à Teoria Histórico-Cultural, ou seja, que ela tenha sido assimilada como um auxílio instrumental ao trabalho do professor. Supõe-se que essas idéias possam estar ligadas à forma destacada com a qual a Teoria trata a educação escolar, gerando assim a expectativa de que seus conceitos sirvam não só como um referencial de orientação da atividade prática do trabalho do professor, mas

também como uma solução de problemas de ensino e aprendizagem. A idéia de aplicabilidade na prática docente constitui-se um dos problemas decorrentes da forma de apropriação da Psicologia que muitas vezes é feita pela Educação.

Lima (1990) apresenta outro problema a respeito da difusão da Psicologia no Brasil, principalmente no que concerne à Psicologia da Educação. Os estudantes das décadas de sessenta, setenta e parte da de oitenta do século XX, em sua graduação, estudaram mais em publicações que privilegiavam a pesquisa oriunda dos Estados Unidos, como, por exemplo, com as seguintes obras: *Psicologia Educacional*, de G. J. Mouly, *Psicologia Escolar* de J. I. Bardon e V. C. Bennet, *Desenvolvimento e personalidade da criança* de P. H. Mussen e *Introdução à Psicologia* de L. Davidoff. O contato com a psicologia soviética deu-se também a partir de traduções das edições norte-americanas.

No caso do presente trabalho, que objetivou analisar a apropriação da Teoria Histórico-cultural em livros de Psicologia voltados para a formação de professores, pesa o fato de as obras de Vigotski terem sido editadas por terceiros, de forma fragmentada em relação aos escritos originais, na busca de propiciar uma melhor compreensão do pensamento desse estudioso, um escritor denso e hermético (COLE & SCRIBNER, 1998; HANFMANN, E. & VAKAR, G., 1987).

Somam-se a isso as adaptações passadas pelo saber científico em sua transformação para o saber escolar, ou seja, no processo de sua transposição didática, que diz respeito à passagem do saber acadêmico para o contexto de ensino, o que, segundo Chevallard (2005), identifica a passagem do saber sábio ao saber ensinado, seja para os currículos e livros didáticos, seja na prática docente.

A partir da hipótese de que a Teoria Histórico-cultural tem sido tratada por interpretações diferenciadas e de uma forma reducionista para torná-la aplicável no contexto pedagógico, formulou-se a seguinte questão para esta pesquisa: Como tem sido a apropriação da Teoria de Vigotski nos livros de Psicologia destinados à formação e atuação de professores?

O objetivo deste trabalho consiste em analisar de que forma tem-se realizado a apropriação da Teoria Histórico-cultural¹ em livros de Psicologia voltados para a formação e atuação de professores, isto é, investigar como se colocam os aspectos

¹ Neste trabalho será tratada também como Teoria de Vigotski, devido o enfoque deter-se principalmente nas contribuições do autor à elaboração da Teoria, além de psicologia Histórico-cultural.

centrais da Teoria, os conceitos propostos se a tratam com viés de aplicabilidade na prática pedagógica e, além disso, se a associam a outras abordagens teóricas como a teoria de Piaget.

Lev Semionovich Vigotski e colaboradores² desenvolveram a Teoria Histórico-cultural nas décadas de 20 e 30 do Século XX na União Soviética. Vigotski considerou que os seres humanos adquirem as características e capacidades humanas no convívio com outros humanos (VYGOTSKI, 1995). Por meio das relações sociais, a pessoa constitui-se nos seus processos psicológicos, propriamente humanos num modo histórico e cultural de desenvolvimento. Cada sujeito tem ao longo de sua vida uma relação dialética com o meio natural e social.

A difusão dessa Teoria, no Ocidente³, deu-se principalmente na segunda metade do século XX com a publicação nos Estados Unidos do livro *Thought and Language*, traduzido do russo para o inglês. O mesmo livro chegou em seguida ao Brasil, com a tradução do inglês para o português, recebendo o título de *Pensamento e Linguagem*.

O pouco conhecimento da Teoria de Vigotski até meados do século XX, fora da União Soviética, deveu-se à censura imposta à obra do autor na União Soviética quando esta esteve sob o comando de Joseph Stálin. Segundo González Rey (2004), por volta dos anos sessenta, a consolidação da psicologia cognitiva nos Estados Unidos trouxe reações e despertou o interesse por uma psicologia com base cultural, possibilitando a introdução da Teoria Histórico-cultural naquele país.

A Teoria de Vigotski a partir de então, difundiu-se não só nos Estados Unidos, mas também em vários outros países. Chegou ao Brasil no final dos anos setenta. Sua crescente difusão gerou assimilações diferenciadas por muitos dos autores que por ela se interessaram, alguns com maior referência às suas bases filosóficas e políticas, enquanto outros se distanciavam ou escamoteavam essas bases (BLANCK, 2003; VAN DER VEER & VALSINER, 1996).

A descontextualização da Teoria de Vigotski gera uma apropriação da mesma sem as suas bases históricas, conforme palavras de González Rey (2004): “Quando introduzimos Vygotsky fora do contexto da psicologia soviética, perde-se a historicidade

² Alexis Leontiev e Alexander R. Luria são considerados (Van Der Veer & Valsiner, 1996; Duarte, 1999) os colaboradores mais próximos de Vigotski.

³ O termo Ocidente refere-se a países capitalistas, que se apropriaram da Teoria distanciada de suas bases marxistas como é o caso dos Estados Unidos e países que se apropriaram de forma semelhante da Teoria de Vigotski.

de sua obra e sua contextualização, o que dificulta a compreensão de muitas de suas construções teóricas” (p. 23).

A análise dessa Teoria requer o conhecimento de que suas bases filosóficas são o materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e seus principais conceitos, já que se ancora no pensamento marxista.

Segundo os autores que recuperaram a obra e vida de Vigotski (Van Der Veer & Valsiner, 1996) sua morte precoce não lhe proporcionou tempo para desenvolver e reorganizar todas as suas idéias. Assim, alguns conceitos poderiam ter gerado desdobramentos e aprofundamentos e mesmo maiores esclarecimentos interessantes ou importantes. É o que pensa González Rey (2004a) ao se referir às posições do autor sobre algumas categorias, como por exemplo, o caso do “sujeito” e do “outro” no desenvolvimento, já que a Teoria Histórico-cultural não chega a desenvolver um conceito do outro como sujeito complexo que aparece associado a um posicionamento afetivo nas relações. Esse estudioso também salienta a ausência de tempo para desdobrar alternativas possíveis à introdução de novos termos, como “sentido”:

Vygotsky não teve tempo para desenvolver as conseqüências e as diferentes alternativas teóricas da introdução do termo “sentido”. No entanto, uma das principais conseqüências é o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade com profundas implicações para compreender o lugar do social na psicologia (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 52).

Os trabalhos de Vigotski incluem-se no grupo de pesquisadores que integravam o que ficou conhecido como psicologia soviética, cuja característica marcante foi a incorporação dos ideais da Revolução Russa de 1917, ou seja, os preceitos do marxismo, objetivando criar uma Psicologia voltada para o estudo da origem social do psiquismo e do comportamento do ser humano. Assim, constituiu-se o ponto de partida da psicologia Histórico-cultural de Vigotski e seus companheiros mais próximos Alexei Leontiev e Alexander Romanivitch Luria (GONZÁLEZ REY, 2004).

Muito embora existam limitações e até mesmo contradições ao longo da obra de Vigotski, como assinala González Rey (2004a), acredita-se que ela apresenta uma base conceitual importante, que se destaca no cenário da psicologia do século XX. O olhar deste trabalho voltar-se-á para essa psicologia conquanto outros autores associem-se aos

desdobramentos da Teoria Histórico-cultural. Visando a esse objetivo, estruturou-se este trabalho em quatro capítulos e algumas considerações finais.

O capítulo 1 apresenta a Teoria Histórico-cultural; tece um breve histórico da vida e obra de Lev Semenovitch Vigotski e do contexto de criação da Teoria, ressaltando o porquê de sua natureza histórica e cultural. Apresenta ainda as bases marxistas da sua proposta de psicologia, seus conceitos básicos, nos quais aparecem a ênfase nos aspectos sociais da formação dos processos psicológicos superiores, contrapondo-se à base biológica da formação dos processos psicológicos elementares.

O capítulo 2 enfoca o panorama político da chegada da Teoria Histórico-cultural nos Estados Unidos, e no Brasil, o distanciamento ou escamoteamento das bases marxistas, a simplificação da base teórica e conceitual restringindo a Teoria a seus aspectos sociais e cognitivos, em detrimento da concepção histórica e cultural do ser humano e a aproximação com a Teoria de Piaget.

O capítulo 3 traça um painel relativo aos diferentes tipos de conhecimentos, os científicos, os cotidianos e os escolares, além de identificar como se articulam ciência e ideologia na organização dos conhecimentos escolares; também tece considerações sobre o conceito de transposição didática, o processo de didatização finalizando com a relação entre a Psicologia e a formação de professores.

O capítulo 4 centra-se no objetivo do trabalho, apresentando a análise teórica da apropriação da Teoria Histórico-cultural, processo em que se investigaram os usos propostos pelos autores de livros de Psicologia destinados à formação e atuação de professores. Consiste num estudo crítico, que partiu da expectativa de reducionismos e vieses interpretativos que permearam a transposição da Teoria.

Por último, nas considerações finais, procura-se retomar algumas questões levantadas neste trabalho. Parte-se da apropriação da obra do autor até chegar aos problemas de sua transposição didática finalizando com as possibilidades de contribuição que se pode acrescentar à essa discussão.

Desta forma, pensa-se que se introduziram os temas e discussões necessários para se dar conta do objetivo proposto por este trabalho.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DE VIGOTSKI

No início do século XX, a Psicologia estava passando por uma crise, segundo algumas correntes como a psicologia da Gestalt. Vigotski situa tal crise como de natureza epistemológica, o que trouxe para esse momento uma divisão da Psicologia em duas grandes correntes teórico-metodológicas: a psicologia de inspiração idealista e a a psicologia científica (VIGOTSKI, 1999). É, portanto, nesse cenário que Lev Semionovich Vigotski entra na Psicologia. Vigotski chega carregando consigo idéias acerca da aventada crise da Psicologia e uma posição ao que considerava uma dicotomia que desembocava em duas psicologias: a científica e a espiritualista, que não só se confrontavam, como também fragmentavam-se em várias linhas de pensamento, como se pode observar no trecho que segue:

A tese de que existem duas psicologias (a científico-natural, materialista, e a espiritualista) expressa com mais precisão o significado da crise do que a tese da existência de muitas psicologias. Psicologias, sendo exato, existem duas: dois tipos distintos, inconciliáveis de ciência; duas construções do sistema de saber radicalmente diferentes. O restante são só diferenças nas perspectivas, escolas, hipóteses; combinações parciais, tão completas, tão confusas e entremeadas, cegas e caóticas, que com freqüência é muito difícil se orientar. Mas, na verdade, a luta só se dá entre duas tendências que subjazem e atuam em todas as correntes em litígio (VIGOTSKI, 1999, p. 335).

Essa colocação de Vigotski mostra a primeira psicologia, a espiritualista, desenvolvida com base na filosofia idealista, como ciência do estudo da mente, constituída de uma natureza imaterial, portanto, inacessível aos métodos de investigação da ciência objetiva. Cabia a essa psicologia idealista um método de estudo baseado na introspecção. Por outro lado, a corrente da psicologia científica, baseando-se também no empirismo, afirmava que competia à Psicologia o estudo das bases materiais dos processos psicológicos, os fenômenos observáveis do sujeito: o comportamento e os seus aspectos anátomo-fisiológicos. A primeira defendia que os fenômenos psicológicos

provinham de origem externa ao homem, eram imateriais, diferentes das propriedades materiais presentes nas outras partes do homem. A segunda declarava que os fenômenos da mente eram inacessíveis ao olho do pesquisador, portanto não competia à ciência estudá-los. Por isso, a Psicologia deveria se incumbir dos fenômenos observáveis no comportamento humano (VIGOTSKI, 1999).

Para Vigotski, as duas correntes cometiam um erro básico quanto ao ponto de partida do objeto de estudo: apresentavam uma concepção dualista mente-corpo no estudo do homem e desconsideravam o estudo da consciência, em virtude de criarem sistemas conceituais sem levá-la em conta. Vigotski (1999) no seu artigo “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, levantou essa questão em relação à psicologia científica que, segundo ele, apresentava defeitos orgânicos na sua origem. O autor comentou tais equívocos que ocorriam em alguns sistemas da chamada psicologia científica, afirmando que isso não só fechava o caminho para os problemas complexos do comportamento humano, como também não permitia o acesso à investigação de reações não manifestas. Além disso, não diferenciava o comportamento animal do comportamento humano, mantendo o dualismo e o espiritualismo da psicologia subjetiva. Ao estudar o comportamento humano independente da psique, ou considerá-la como um fenômeno secundário, prendia-se à natureza biológica do comportamento mantendo, assim, a falsa concepção de que o comportamento representava a soma de reflexos. Deve-se destacar a forma como, no mesmo artigo, ele concebe o papel da Psicologia em relação ao seu objeto de estudo:

A psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcrevê-los para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmagorias e similares. Sem isso é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação (VIGOTSKI, 1999, p. 63).

Concordando com a concepção de que a Psicologia deveria se estruturar como uma ciência, o autor aponta, então, que caberia a ela encontrar para a consciência e outras reações do organismo, uma interpretação e um lugar adequado nas suas investigações. Com isso, contrapôs-se às idéias naturalistas de que se poderia atingir a compreensão das funções psicológicas tipicamente humanas pela multiplicação dos

princípios derivados da psicologia animal e que as propriedades das funções intelectuais do adulto resultariam unicamente da maturação orgânica.

Vigotski também criticou o atomismo da psicologia introspectiva, a qual chamou de velha psicologia, por investigar os fenômenos psicológicos apenas de forma descritiva e identificou a nova psicologia, a científica, como uma psicologia fragmentária por acreditar que se poderiam entender os fenômenos psicológicos pela análise da soma de suas partes.

Vale ressaltar como Vigotski assumiu uma posição diferente e original no que concerne ao objeto de estudo da Psicologia, ao introduzir a dialética na compreensão dos fenômenos psicológicos humanos e considerar a consciência como o objeto de estudo da Psicologia. Além do mais, ele adotou a idéia de que ela (a consciência) tinha origem social, ou seja, o homem não nascia com um elemento que se pudesse considerar como a sua essência, ela forjar-se-ia na sua vida social. Competiria à Psicologia estudar o comportamento do homem social e não do homem natural, além de observar o desenvolvimento humano numa perspectiva da diversidade dos indivíduos e não da padronização. A partir dessas reflexões, propôs que à Psicologia caberia estudar as bases materiais da consciência humana (VIGOTSKI, 1999).

Ao romper com o pensamento vigente na sua época, sugeriu uma nova forma de estudar o comportamento humano do ponto de vista teórico da Psicologia, porém destacou que isso requereria novo caminho metodológico, o que se pode conferir a seguir.

Qualquer área nova de investigação começa forçosamente pela busca e a elaboração do método. Poderíamos enunciar como tese geral que todo delineamento fundamentalmente novo dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. Por isso, a investigação adquire uma forma e um curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado ao novo problema; neste caso, a investigação se diferencia substancialmente daquelas formas nas quais o estudo simplesmente se aplica às novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência (VYGOTSKI, 1995, P. 47).

Visando estabelecer-se a relação entre os seres humanos e seu ambiente, Vigotski elaborou e estudou hipóteses sobre como as características psicológicas

tipicamente humanas formaram-se ao longo da história da humanidade e como se desenvolviam durante a vida de um indivíduo. Afirmou que o comportamento humano advém de modificações, passando de uma forma elementar para outra, a que ele chamou superior, que se apresenta mais complexa, tanto no sentido genético quanto funcional. A diferença essencial entre esses comportamentos consistiria na forma como se estabelece a relação entre o estímulo e a resposta. Enquanto nos comportamentos elementares, determinar-se-ia o traço essencial no comportamento pela estimulação, nos comportamentos superiores marcar-se-ia esse traço pela auto-estimulação, criando-se e utilizando-se estímulos e meios artificiais que ajudariam na determinação do comportamento (VYGOTSKI, 1995).

Esses estímulos artificiais, denominados signos, interferem na ação psicológica humana com a função de auto-estimulação, quando o sujeito humano prescinde da estimulação externa para a emissão do comportamento e passa a utilizar estímulos criados por ele próprio. Vygotski (1995) define que “todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente, utilizado como meio para dominar o comportamento – próprio ou alheio – é um signo” (p. 83). Os signos constituem-se assim um conjunto de sinais, criados unicamente pelo homem, que formam um sistema de estímulos condicionados artificiais, com os quais cria novas conexões cerebrais, provocando reações no seu organismo.

Assim, o homem, inicia seu desenvolvimento em cujo processo a filogênese, história da espécie, prossegue na ontogênese, história do indivíduo, não apenas num sentido de aperfeiçoamento e complexidade da estrutura e funcionamento do sistema nervoso, mas também a partir de um novo elemento: a aquisição e elaboração de um sistema de sinais, o da linguagem, a chave do funcionamento desse aparato criado por ele (o homem). Por meio da linguagem, um homem pode influenciar outro homem, ou seja, exercer influência externa, uma influência social (VYGOTSKI, 1995).

Essas colocações de Vigotski levam à seguinte constatação: durante seu desenvolvimento, por meio das suas relações sociais, a criança vai se apropriando da linguagem e de outros sistemas de signos, que permitem a sua comunicação com os demais seres humanos. Essa apropriação torna-o semelhante aos seus pares, ou seja, o homem torna-se verdadeiramente humano no contato com outros seres humanos, quando aprende o modo especificamente humano de ser, já que ao nascer, ainda não dispõe dessa capacidade.

Além do contato com a forma de comunicação dos seres humanos, a criança depara-se com outras produções da atividade humana, criadas ao longo da sua história. Leontiev (s/d), em *O desenvolvimento do psiquismo*, mostra o contato da criança com o mundo das produções humanas, quando apresenta um contraponto à idéia de Heidegger de que, ao nascer, o indivíduo encontra o “nada” (grifo do autor). Segundo Leontiev, ao nascer, a criança entra em contato com o mundo humano e sua atividade real junto à este mundo proporciona-lhe aprendizagem, ao invés de fixá-la somente na observação dos eventos tipicamente humanos.

Vygotski (1983) chamou de funções psicológicas superiores ou processos psicológicos superiores aqueles capazes de diferenciar a conduta humana da dos outros animais, isto é, os processos que propiciam o desenvolvimento da consciência e do pensamento reflexivo. Por considerar o comportamento do homem social como objeto de estudo da Psicologia, afirmou que não se poderia estudar o ser humano a partir de uma perspectiva individual, sem se levar em conta o contexto histórico e cultural. Ao romper com os modelos teóricos existentes, o pesquisador empenhou-se na criação de uma Psicologia que se ancorava nos preceitos filosóficos do marxismo e no materialismo dialético, que concebiam o homem dentro de uma perspectiva histórica e social. Com isso, rompeu com o idealismo e o mecanicismo e criou as bases de uma teoria a qual denominou de Teoria Histórico-cultural.

González Rey (2004) aponta que embora tivesse rompido com as correntes de Psicologia existentes à sua época, a proposta inicial dos trabalhos de Vigotski apresentava uma forte orientação positivista e cognitivista, que se detinha ao estudo da aquisição e funcionamento dos processos psicológicos superiores, fato esse que ocorria com a de outros expoentes da psicologia soviética. Nesse momento de orientação objetiva do estudo dos fenômenos psicológicos, não se encontrava espaço para a inclusão de temas como a subjetividade, a personalidade e as emoções. No desenrolar de sua Teoria, com os trabalhos sobre a relação entre pensamento e linguagem e seus estudos com defectologia, Vigotski foi ampliando a sua compreensão dos processos psicológicos e passou a contemplar, na sua obra, questões relacionadas às categorias de sujeito, significado e sentido. Esse processo indica a simultaneidade com que passou a tratar as questões do social e do individual na organização da psique e não apenas a dicotomia com que se concebia primeiramente a origem social para depois, a estruturação individual.

O que se observa em relação às apropriações da Psicologia Histórico-cultural é que também elas se prenderam a considerações dicotômicas com o privilégio dos aspectos cognitivistas das concepções iniciais dos trabalhos de Vigotski.

1.1. Um pouco de história: quem foi Vigotski

O contato com a obra de Vigotski fascina o leitor pela riqueza e peculiaridade de sua tese sobre o desenvolvimento do ser humano. Representa, entretanto, um desafio, pois existem muitas informações sobre ele e sua obra, nem sempre coincidentes entre si. A divergência começa, inclusive, pela grafia do seu sobrenome, que se apresenta de várias formas, em várias traduções de seus escritos: Vigotski, Vygotsky, Vygotski e Vigotskii⁴. Ainda sobre o nome do autor, uma curiosidade aparece no livro Vygotsky – uma síntese, por Van Der Veer & Valsiner (1996), onde se detalha a formação intelectual e social desse estudioso. O verdadeiro sobrenome de Vigotski era, segundo eles, Vigodski e ele próprio substituiu o “d” pela letra “t”, pois acreditava que sua família originava-se de uma aldeia cujo nome era Vygotovo.

Vigotski nasceu na Rússia em 1896 e morreu aos 37 anos, em 1934, deixando, porém, uma obra de grande impacto não só para a Psicologia e a Educação, mas também para outras áreas do conhecimento, como as Artes e a Lingüística. Ainda jovem, contraiu tuberculose, que o acompanhou durante toda a vida adulta e que acabou levando-o à morte. Nos períodos de agravamento da doença, passou por longas internações, durante as quais ditava sua obra. Publicou, durante sua vida, apenas ensaios e artigos, ora em virtude da censura, ora devido às dificuldades causadas pelos longos períodos de internação (BLANCK, 2003). As publicações em livros ocorreram após a sua morte, em coletâneas organizadas por seus seguidores e estudiosos de sua obra. Ainda, segundo Blanck (2003), não existia na antiga União Soviética, o que ele chamou “abrigo central”, um lugar em que se guardassem os originais do autor. Muitos manuscritos perderam-se e outros estão em poder de seus familiares, o que dificultou ainda mais o resgate de sua obra.

De família judia, Vigotski cresceu dentro das tradições judaicas, embora sua família não fosse muito religiosa. Não lhe foi fácil seguir um curso superior, pois os judeus

⁴ Neste trabalho optou-se pela nomenclatura mais próxima do português – Vigotski.

dependiam de cotas para o acesso à universidade e isso restringia ainda mais as chances de alcançar seu objetivo. Mesmo assim, por esse sistema, conseguiu ingressar no curso de medicina na Universidade de Moscou. Entretanto, logo em seguida transferiu-se para o curso de Direito. Também estudou história e filosofia na Universidade Popular A. Shaniavski, não reconhecida oficialmente pelo governo, mas que abrigava grandes nomes opositores do czarismo e onde ele se tornou comunista, embora sem filiação ao partido comunista soviético. Lá também conheceu Pável Blonski, com quem fez alguns cursos de Psicologia. O restante dos estudos e muito do seu conhecimento nessa área resultou de seus estudos e pesquisas (BLANCK, 2003; VAN DER VEER & VALSINER, 1996).

Ao concluir o curso, encontrou dificuldades para trabalhar em virtude das restrições ao exercício profissional para pessoas de origem judia. Após a Revolução Socialista de 1917, isso deixou de existir e ele conseguiu lecionar em várias escolas de Gomel, cidade onde vivia. Ao mesmo tempo, exercia a crítica literária e participava de rodas de discussão de artes, política e filosofia, gosto que lhe viera desde a adolescência e que lhe trouxe destaque na vida cultural da cidade. Também lá começou a apresentar seus trabalhos em psicologia (BLANCK, 2003; VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Em Gomel, integrava grupos de discussão sobre literatura. Seu primeiro livro *Psicologia da Arte*, além de apresentar críticas literárias, incluía análises sobre o significado psicológico das obras estudadas, como Hamlet - de Shakespeare - e fábulas de vários autores. Contudo, não se pode precisar a data de sua publicação (VAN DER VEER & VALSINER, 1996).

Van der Veer (2003), na apresentação de *Psicologia Pedagógica*, versão da editora Artes Médicas, afirma constituir-se esta a primeira obra publicada por Vigotski, isso em 1926, quando o estudioso russo discutiu e analisou a importância da Psicologia para a Educação, propondo uma área afim, denominada psicologia pedagógica. Nela aparecem conteúdos de Psicologia, que Vigotski considerava básicos para o trabalho dos professores, tais como: os conceitos de comportamento e reação, os fatores biológico e social na educação, o comportamento emocional, social e moral, enfatizando o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Neste livro, Vigotski já apontava a crise na Psicologia da época, cujas teses mais fundamentais passavam por uma revisão, que se estenderia à própria psicologia pedagógica, pela qual Vigotski tinha particular interesse e onde também ocorria choque de idéias, o que levava a uma necessidade de reformulação.

Estudando-se a biografia de Vigotski, constata-se que sua apresentação, em 1924, na II Conferência Russa de Psiconeurologia, em Leningrado é considerada sua estréia no cenário maior da psicologia soviética. No entanto, Van der Veer & Valsiner (1996) divergem quanto à sua participação nesse evento. Por exemplo, modificam a versão de que Vigotski teria realizado a impactante conferência “A Consciência como Objeto de Estudo da Psicologia”. Nessa ocasião, segundo eles, o estudioso teria realizado uma crítica à Psicologia da época, em virtude de ela estudar os fenômenos psicológicos a partir de processos observáveis, fisiológicos e do comportamento. Além disso, ele afirmava que a Psicologia deveria estudar tais fenômenos a partir de processos internos como a consciência, pois eles originam e orientam o comportamento.

No entanto, essa apresentação, além de acarretar-lhe a visibilidade, teria lhe facilitado o contato com os principais nomes do cenário da psicologia soviética. Conforme Van der Veer & Valsiner (1996), o trabalho citado sobre a consciência, foi apresentado durante outro evento, realizado no segundo semestre do mesmo ano. Segundo os autores, no primeiro evento, Vigotski teria apresentado três trabalhos: o primeiro sobre métodos reflexológicos e psicológicos, o segundo sobre o ensino de Psicologia e o terceiro sobre dados de um levantamento realizado com alunos, nas escolas de Gomel, sobre o estado de espírito deles nas últimas aulas. Não constam registros da apresentação dos dois últimos trabalhos citados, porém publicou-se o primeiro, em que Vigotski criticava a reflexologia de Bekhterev e Pavlov e defendia o estudo objetivo da consciência, além de salientar a importância de seus pontos de vista.

Os autores supracitados informam também que ainda em 1924 Vigotski mudou-se para Moscou, passando a pesquisar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde Konstantin Kornilov exercia o cargo de diretor e onde já trabalhava Alexander Romanovitch Luria, outro importante pesquisador russo. Segundo Yaroshevski (1983), Kornilov constituiu-se o primeiro pesquisador soviético a abordar o problema da junção de um sistema em Psicologia com a filosofia marxista da consciência. Esse estudioso buscava realizá-la numa vertente da Psicologia que ora pesquisava, a qual denominou reactologia. Também circulam várias versões sobre o convite para ele trabalhar com Kornilov, segundo autores já citados.

Uns afirmam que isso decorreu de sua apresentação no Congresso, pois até então consideravam-no um psicólogo jovem e desconhecido, vindo do interior (REGO, 1995). O impacto de sua palestra teria levado ao convite para trabalhar no Instituto de Psicológico de Moscou, dirigido por Kornilov. Van der Veer & Valsiner (1996)

argumentam que, embora Vigotski tenha se revelado brilhante em sua apresentação, o convite para trabalhar com Kornilov ocorreu principalmente devido a razões de natureza ideológica. Tanto as críticas de Vigotski à reflexologia como as idéias da base material e social do desenvolvimento psicológico apresentadas nesse Congresso estavam em consonância com os trabalhos de Kornilov e seu grupo acadêmico. No Instituto, Vigotski participou dos trabalhos ali desenvolvidos, buscando um novo modelo de Psicologia com bases no materialismo e na dialética. Além disso, o estudo desenvolvido nessa instituição possibilitou-lhe o contato com vários psicólogos de destaque na época (VAN DER VEER & VALSINER 1996).

Juntamente com seus colaboradores mais próximos, Vigotski desenvolveu os alicerces da Teoria Histórico-cultural, uma nova abordagem de pesquisa em Psicologia, cujas bases filosóficas e epistemológicas residiam no materialismo histórico e dialético do marxismo, a cuja base filosófica ligava-se o novo regime soviético, que se iniciava (GONZÁLEZ REY, 1997; PINO, 2000). Portanto, deve-se encarar termos como materialismo histórico e dialético, social e cultural, usados com freqüência neste trabalho, à luz do aporte teórico do marxismo.

No entanto no início da década de 1930 começam as perseguições ao trabalho de Vigotski por considerarem-no contrário às orientações stalinistas. Também nessa época ele se afastou de seus companheiros mais próximos, passando os trabalhos de Leontiev a voltarem-se para o desenvolvimento da Teoria da Atividade. Segundo Van der Veer & Valsiner (1996), Leontiev propôs o nome de Teoria Histórico-Social para a Teoria Histórico-Cultural, mantendo-se assim mais próximo das posições ideológicas do sistema soviético. Luria continuou seus trabalhos pesquisando as bases neuropsicológicas do desenvolvimento cognitivo. Esses autores sugerem uma acomodação de Leontiev e Luria às diretrizes oficiais do regime soviético. Ainda para Van der Veer & Valsiner (1996), o fato de Vigotski afastar-se de seus companheiros mais próximos ocorreu principalmente por questões ideológicas, pois ele pretendia desenvolver seus trabalhos acadêmicos em um ambiente mais aberto, e o regime político soviético tornava-se cada vez mais fechado, exercendo um crescente controle sobre a população.

Duarte (2001a) tece uma crítica às essas interpretações neoliberais e pós-modernas da vida e obra de Vigotski, segundo as quais o estudioso russo afastou-se de seus colegas de trabalho, por motivos ideológicos. Isso, segundo ele, constitui-se um exemplo da tentativa de abrandamento dos ideais marxistas do que ficou conhecido como psicologia soviética: a produção científica dessa ciência por autores da União

Soviética, a partir do viés materialista dialético pregado pelo marxismo. Ainda para Duarte (2001a) isso serviu de mote para a descaracterização das bases marxistas do materialismo histórico e dialético que fundamentaram a Teoria Histórico-cultural. A discussão sobre o afastamento de Vigotski e os companheiros de trabalho é uma questão que se considera inconveniente, já que não representa um problema factual, mas uma interpretação também de natureza ideológica, que depende do ponto de vista de quem interpreta.

As colocações de Duarte (2001a) e de Van der Veer & Valsiner (1996), entretanto, apontam que se deve ter cuidado na leitura da obra de Vigotski. González Rey (1997), afirma que, na época de Vigotski, o Partido Comunista interferia oficialmente na psicologia soviética. Entretanto, o marxismo apareceu na psicologia da ex-URSS, assumido de forma intencional, pela implicação dos seus principais protagonistas, os psicólogos, engajados nas transformações produzidas pela revolução, em todas as esferas da sociedade e na direção do Partido Comunista, que visava a um objetivo político definido, com o partido intervindo de forma oficial nas atividades da psicologia, afetando assim o seu desenvolvimento, como ocorreu quando da censura aos trabalhos de Vigotski. Ainda segundo Duarte (2001a) o marxismo apresentava contribuições epistemológicas e não categorias de definições para aplicação direta e a Psicologia como ciência concreta deveria construir as suas próprias elaborações teóricas.

González Rey (1997) afirma assim que não se pode distanciar Vigotski dos princípios do marxismo, na criação de uma Psicologia com base no materialismo dialético, embora, não se possa esquecer que, no plano político, realmente esse pesquisador encontrou dificuldades para o desenvolvimento de seus trabalhos. Tal fato, gerou, muitas vezes, a suposição de ter ocorrido um distanciamento desse estudioso da psicologia soviética, em relação ao marxismo. Concorda-se, porém, que existe uma espécie de barreira ideológica na identificação da Teoria pela sua denominação de Histórico-cultural, já que os conceitos “histórico” e “cultural” remetem inegavelmente às suas bases materiais, de difícil aceitação na Psicologia, que ainda concebe, em grande parte do seu trabalho, o desenvolvimento humano como um fenômeno natural. Com tudo isso, pode se considerar que ocorreu um expurgo ideológico e, conseqüentemente, filosófico da Teoria, na tentativa de aproximá-la do cenário ocidental, situando-a junto a outras, que adotavam a concepção naturalista de homem e dos fenômenos sociais. González Rey (2004) comenta essa compreensão da Teoria restrita aos aspectos sociais como se vê a seguir:

Essa forma de compreender o social a que nos referimos exerceu uma influência significativa na forma pela qual alguns autores de linhas socioculturais se apropriaram do termo, alguns que, como Bruner, resgataram a questão simbólica, reduzindo-a, no entanto, ao interpessoal discursivo e fazendo, com isso, que perdesse o caráter complexo dos processos macrosociais e sua influência na psique (p. 33).

Assim os conceitos da Teoria sofreram distorções, ao salientarem os aspectos sociais em detrimento dos culturais e históricos, que se relacionam às suas bases marxistas.

Vale ainda ressaltar um lado importante da obra de Vigotski, pouco destacado nas apropriações de seus escritos. Trata-se de seu trabalho com crianças que apresentavam problemas ou defeitos mentais e físicos, como a surdo-mudez, a cegueira e deficiência mental, cujo estudo se conhece como Defectologia. Seus trabalhos apontavam que, na verdade, o desenvolvimento das crianças deficientes estavam condicionados, antes de tudo, pelas relações sociais. Por isso, uma mudança na sua situação social promoveria o seu desenvolvimento. Sua incursão na Defectologia permitiu-lhe completar seu trabalho num projeto de Psicologia, cuja visão de homem concentrava-se num ser singular e social. Publicou artigos sobre esse tema, reunidos no livro *Fundamentos de Defectologia* (volume V da coleção *Obras escogidas*, de seis volumes, editada na Espanha), deixando claro que o maior impacto do defeito para uma criança reside no isolamento imposto a ela, resultando assim no comprometimento de seu desenvolvimento e aprendizagem, exatamente pela falta de vida social (VYGOTSKI, 1983).

González Rey (2004) salienta ainda que, nessa obra, Vigotski rompeu com o determinismo biológico e passou a tratar a deficiência como um processo e não mais como uma coisa, ou seja, deixou de tratar a doença de uma maneira reificada passando a considerar que a organização da psique da criança deficiente sofre mais impacto em função da maneira como vive do que virtude de seu defeito. Com essa discussão, Vigotski trouxe enormes avanços teóricos para a compreensão do papel da socialização e da educação no desenvolvimento psicológico.

Pelo que já se apontou neste trabalho, não se pode separar a vida da obra de Vigotski. Deve-se considerar alguns fatos, como supostos delineadores do seu trabalho: sua origem judia constitui-se o primeiro deles, num período em que, na Rússia pré-revolucionária, restringia-se a inserção dos judeus na vida social do país, influenciando assim sua educação e início de sua vida profissional (BLANCK, 2003). Com a Revolução

pôde escolher o magistério como carreira. Lecionou literatura e mais tarde, Psicologia para professores, contribuindo assim para sua visão das vantagens de uma prática pedagógica efetiva na promoção da aprendizagem do aluno, da função da escola e da educação. Como viveu o momento de implantação de uma sociedade marxista, isso levou-o, junto com outros pesquisadores, a buscarem respostas efetivas da ciência a partir de uma concepção de homem, como ser social, produtor e produto da sua história. Por último, sua morte precoce, decorrente da tuberculose, não lhe possibilitou continuar desenvolvendo seus trabalhos consolidando assim suas propostas teóricas (BLANCK, 2003).

1.2. O marxismo como base para construção de uma teoria psicológica

Vigotski, além de tecer críticas às correntes teóricas da Psicologia de sua época, por suas concepções fragmentadas ou como dizia ele, atomísticas, acerca do objeto de estudo, propunha que a esta ciência cabia a análise das bases materiais do que ele considerava como objeto de estudo – a origem e desenvolvimento da consciência humana. Visando criar o seu modelo de estudo da Psicologia, ancorou os pressupostos teóricos e filosóficos da sua Teoria na concepção de homem do materialismo histórico e dialético, postulados por Karl Marx e Friedrich Engels, ao afirmar que os fenômenos da vida humana, físicos ou psicológicos, originam-se na vida material e social.

Visando esclarecer os termos materialismo histórico e dialético e os conceitos aqui apresentados este trabalho baseou-se nas definições apresentadas por Pino (2000), para quem a concepção de Marx e Engels considera o materialismo pelo seu caráter histórico e, a dialética pelo seu caráter materialista. Segundo esse estudioso, Vigotski, ao falar do significado da história, estaria se referindo à afirmação de Marx de que “a única ciência é a história” o que significa que toda ciência apresenta um viés histórico. Na sua obra, Vigotski considera a história do homem em dois planos: no filogenético, a história da espécie e no ontogenético, a história pessoal. Dessa forma, na história do ser humano, ocorre a passagem da ordem natural à ordem cultural, o que para ele se concretizava por meio da atividade simbólica. Vale lembrar aqui o que Vigotski afirma ao longo de sua obra: estudar um fenômeno consiste em estudar-se a história desse fenômeno. Uma outra consideração de Marx, que se deve levar em conta para se entender a obra de Vigotski, reside no fato de que o conhecimento constitui-se um processo histórico que

segue as leis da dialética, nesse caso, a dialética materialista. Em relação ao materialismo dialético, Pino (2000) aponta o seguinte:

É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa as condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. (...) O objeto de conhecimento não é o real em si, nem tampouco um mero objeto da razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência (p. 50/51).

Althusser (1969, apud Pino, 2000, p.46) assegura que “no materialismo dialético pode-se considerar, esquematicamente, que o materialismo representa o aspecto da teoria, enquanto a dialética representa o aspecto do método”. Ao considerar a cultura, Pino (2000) baseia-se em uma definição apresentada por Vigotski, para quem ela representa, ao mesmo tempo, um produto da vida social e da atividade social do homem. Pino prossegue seu estudo observando as distinções de Vigotski acerca de produto da “vida social” e produto da “atividade social”. Isso significa que, a partir da matriz teórica em que o autor se situa, pode-se pensar, no primeiro caso, a cultura “entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo, como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels”. Vale ainda acrescentar algumas palavras de Pino (2000):

para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza é obra do homem. Evidentemente isso não é suficiente para a natureza da cultura. Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana (p. 54).

Ainda conforme Pino (2000), social representa um termo vago na obra de Vigotski, porém constitui-se um elemento diferenciador de sua Teoria ao apresentar as múltiplas formas da sociabilidade. De acordo com esse estudioso, as relações sociais vão

se converter nas funções psíquicas superiores, isto é, o desenvolvimento humano vai representar a internalização das relações sociais. Ao discutir-se sobre o social, conseqüentemente se fala na existência de um outro, o que, segundo Vigotski, não representaria um simples mediador instrumental, aquele que propicia, no caso da criança, a condição de desenvolvimento. A abordagem de Pino (2000) sobre o Homem Duplex de Vigotski esclarece muito bem o papel do outro no desenvolvimento humano: “Uma vez que toda relação social é a relação de um eu e um outro, sua internalização implica a conversão de dois numa unidade onde o outro permanece presente como um “não eu”, um estranho, mas um “um estranho essencial”, como afirma Wallon” (p. 67).

Deve-se acrescentar que essa leitura do papel do outro na vida individual vem mostrar que o termo interação social, muito utilizado na bibliografia que trata da Teoria Histórico-cultural, não consegue abranger toda a dinâmica do que ocorre entre o indivíduo e o outro, cabendo, nesse processo, o termo relação social como utilizado aqui. Parece que se utiliza o termo interação social por dois motivos: o primeiro deve-se ao fato de ele aparecer em *A formação social da mente*, a primeira tradução brasileira de Vigotski, que ainda hoje se constitui uma das maiores referências sobre o autor no Brasil; o segundo, pela apropriação freqüente que se faz da obra de Vigotski com base na de Piaget, um teórico interacionista. Essa é uma das razões por que essas apropriações constituem-se o objeto deste trabalho, onde mais à frente analisar-se-á cada uma delas.

Portanto, o homem representa o sujeito e o produto da história humana. Relacionando-se materialmente com o meio ambiente físico, o homem desenvolveu suas atividades de trabalho e, por conta delas, as atividades sociais. Esse destaque para a origem social rompeu com a visão naturalista que, segundo Vygotski, (1995) preponderava no estudo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, que concebia os fenômenos biológicos e os culturais do desenvolvimento dentro da mesma óptica:

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – caracteriza-se precisamente pela tendência inversa, ou seja, pretende situar em uma só linha os eixos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e considerar um e outro como fenômenos da mesma ordem, de idêntica natureza psicológica e com leis que se baseariam no mesmo princípio (p. 13).

Segundo Vygotski (1995) o determinismo que pautava a concepção de desenvolvimento humanizar-se-ia, isto é, a Psicologia buscaria as formas humanas de determinismo no controle do comportamento, as quais não se podiam identificar pela determinação do comportamento animal. Assim, a análise do comportamento animal não bastaria para o entendimento de aspectos específicos do comportamento humano. De acordo com Vygotski (1999), a Psicologia, ao se tornar ciência, preocupou-se em estudar apenas os fenômenos observáveis e verificáveis do comportamento humano, baseando-se nas manifestações fisiológicas do organismo, o que igualava o comportamento humano com o dos demais animais, possuidores de funções psicológicas elementares ou processos psicológicos elementares. Faltava conhecer-se outras peculiaridades dos processos psicológicos dos humanos que os diferenciava das outras espécies animais – os processos psicológicos superiores. Daí esse estudioso tecer uma crítica à psicologia científica, que partia da visão de homem como uma extensão do mundo natural e desprezava as transformações realizadas por ele na natureza, além de desprezar as suas origens sociais, ou seja, toda a história social e cultural da humanidade.

Neste trabalho, não se pretende ir além na análise da base marxista das construções teóricas de Vygotski e de seus companheiros, o que exigiria um estudo profundo da filosofia marxista e de sua influência na Revolução Russa, suas histórias e seus desdobramentos. É importante destacar-se, porém, que a Teoria Histórico-cultural ancora-se na filosofia marxista, que serviu de base para a implantação do regime político soviético. Vygotski integrava um grupo de pesquisadores soviéticos que buscava criar uma Psicologia marxista com base no materialismo histórico e dialético, a base para a criação de um novo modelo de Psicologia, apoiada na idéia de que deveriam se estudar os fenômenos da psique na concepção da sua totalidade, ou seja, na concepção do homem social. Tratava-se de uma proposta em consonância com o que pretendia o recém-implantado regime comunista soviético.

Segundo Gorender (1998) na introdução de *A ideologia alemã*, Marx e Engels trouxeram uma nova visão de materialismo dialético, crítico e revolucionário, ao contrário da visão existente até então, de um materialismo contemplativo. Buscaram, em Hegel, a dialética, retirando dela as mistificações do modelo hegeliano, as condições abstratas da consciência humana e lançaram uma concepção materialista baseada na verdadeira ou real natureza e na história. Isso passou a constituir-se um novo modo de ver a realidade “severa disciplina do pensar que objetiva reproduzir conceitualmente o real na totalidade inacabada dos seus elementos e processo” (p. XXXVIII).

Spindel (1980) ilustra bem o pensamento de Marx:

O materialismo histórico, a concepção materialista da história desenvolvida por Marx e Engels, é uma ruptura da história como vinha sendo estudada até então. A história idealista que dominara até aquela época chamava de história da humanidade ou história da civilização a algo que não passava de mera seqüência ordenada de fatos históricos relativos às religiões, impérios, reinados, imperadores, reis, etc.

Para Marx as coisas não funcionavam dessa maneira. Em primeiro lugar, como materialista, interessava-lhe descobrir a base material daquelas sociedades: quem produzia, como produzia, com que produzia, para quem produzia e assim por diante. (...) Em segundo lugar, uma vez que a base filosófica de todo o pensamento marxista (e, portanto, também de sua visão da história) era o materialismo dialético, Marx queria mostrar o movimento da história das civilizações enquanto movimento dialético (p. 103).

Nessa perspectiva, segundo Marx, a consciência e o comportamento do homem resultam das condições históricas e materiais de sua existência e de suas relações sociais, o que significa que se alteram com o passar do tempo e de acordo com as características sociais e culturais de onde se vive. Vigotski parte dessas asserções, ao propor uma outra concepção de Psicologia, uma vez que, segundo ele, as correntes teóricas existentes à época não abordavam o cerne do seu objeto de estudo – as bases materiais da consciência, instância responsável pela peculiaridade do psiquismo e do comportamento humanos.

Vigotski (1998) baseou-se também nas colocações de Engels em *A dialética da natureza* sobre o uso de instrumentos e sobre o trabalho, como os meios pelos quais o homem transforma não só a natureza como também a si mesmo:

A especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza; o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais (p. 9).

Essas colocações de Engels sobre a influência da atividade no desenvolvimento do homem servem como um paralelo da relação entre o desenvolvimento psicológico e o uso de signos, que para Vigotski seriam os elementos diferenciadores da atividade mental humana, possibilitando assim a capacidade de representar do mundo externo. Em virtude disso, o homem ligava-se às atividades do mundo real sem precisar do objeto para entendê-lo e pensar sobre ele. Essas idéias de Vigotski constituíram a base da teoria identificada por ele como Histórico-Cultural (YAROSCHEVSKI, 1983).

Wertsch (1998), visto como uma das referências na apropriação dos trabalhos de Vigotski no Ocidente, considera os termos histórico-cultural e histórico-social, como os mais apropriados ao tratar-se da psicologia de Vigotski e de seus companheiros Leontiev e Luria, já que essas eram as denominações usadas por eles em sua abordagem. Já Duarte (2000a), coloca-se numa posição ideológica em relação à nomenclatura e considera apropriada a utilização de Teoria Histórico-cultural e Teoria Sócio-Histórica, pois para ele o trabalho de Leontiev e o de Vigotski integram um mesmo corpo teórico e não são duas postulações diferenciadas. No Brasil, no entanto, nem sempre se identifica a Teoria com essas nomenclaturas e, sim, na maioria das vezes, com a denominação de sócio-interacionista, numa aproximação com o interacionismo de Piaget, como se verá mais adiante.

Yaroschevski (1983), ao traçar um painel da história da psicologia do século passado, dentro da perspectiva socialista, tece uma colocação bem esclarecedora sobre o materialismo dialético, com base nos estudos de Lênin:

O materialismo dialético, sem negar as diferenças entre os processos psíquicos e fisiológicos, permite descobrir a autêntica unidade interna das manifestações da matéria – espirituais e corporais – e compreender, ao mesmo tempo, a relação consciência com o mundo exterior em toda sua complexidade e contraditoriedade (p. 100).

Vigotski e seus companheiros de trabalho almejavam essa psicologia, daí ele afirmar que caberia à Psicologia o estudo do homem social e não do indivíduo isoladamente, pois este se constituiria como ser humano somente no contato com outros seres humanos. Em virtude disso, segundo ele, representam objeto de estudo da Psicologia: a consciência e seus processos diferenciados.

A Teoria Histórico-Cultural integra o que se conhece como psicologia soviética, que se caracterizava pela busca de um modelo teórico e metodológico de pesquisa nessa área, baseando-se nas implicações filosóficas e práticas que a implantação do marxismo acarretava à ex-União Soviética: a concepção de ser humano como fruto das condições materiais de existência, dentro dos princípios do materialismo histórico e dialético. Outros nomes de destaque da psicologia soviética que trabalhavam com as idéias da Teoria Histórico-Cultural foram Bozhovich, L. I., P. Ya. Galperin, V. V. Davidov e D. B. Elkonin.

González-Rey (2003) salienta que, ao tentar superar os impasses do reducionismo encontrados nas concepções idealistas e empiristas da Psicologia e enfatizar seus estudos no desenvolvimento dos processos psicológicos com sua origem apenas nos fatores sociais e culturais, muitos autores da psicologia soviética embrenharam-se também num reducionismo cognitivista ou objetual de compreensão da atividade psicológica, cuja base provinha do materialismo histórico. Segundo esse estudioso, nos trabalhos iniciais de Vigotski pode-se observar essa posição. Por outro lado, quando se percorre uma obra como *Fundamentos de Defectologia* encontram-se outras contribuições que complementam as suas elaborações teóricas iniciais acerca do desenvolvimento psicológico. Ali Vigotski traça um novo modelo de psicologia geral e incorpora a visão social e os determinantes culturais ao estudo do desenvolvimento da deficiência. Discute a relação entre cognição e afeto no estudo do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, assunto pouco desenvolvido no início de sua obra, acarretando assim, uma maior amplitude à idéia de complexidade do psiquismo humano, não mais restrita à compreensão do estudo dos processos cognitivos.

1.3. A base cultural e histórica da formação dos processos psicológicos superiores

Vigotski partiu da constatação de que o homem não representava apenas um aperfeiçoamento quantitativo dos outros animais, cujo desenvolvimento se determina pela hereditariedade que lhes proporciona a orientação filogenética de seu comportamento, que se constituirá da soma dessa base genética e das experiências pelas quais eles passam ao longo de sua vida.

Os antepassados humanos eram animais símiescos que viviam em manadas; por meio do progressivo domínio da natureza, seus membros anteriores libertaram-se do solo, iniciando-se assim o desenvolvimento das mãos, o que, associado ao trabalho, foi ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente, nos objetos, novas propriedades até então desconhecidas. O desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, revelou assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, o que contribuiu para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Além do mais, os homens, em formação, chegaram a um ponto em que necessitaram dizer algo uns aos outros. Devido a isso, a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que se aperfeiçoavam cada vez mais, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 1979).

Assim, Engels (1979), demonstra que, a partir da necessidade de o homem agir na natureza, informações biológicas possibilitaram mudanças filogenéticas, ou seja, a evolução propiciou modificações anátomo-fisiológicas adaptativas nos seres humanos. No entanto, é a ontogênese que vai delinear a completa história do ser humano; não existe uma continuidade entre o psiquismo do ser humano e dos demais animais. A natureza humana, ou seja, aqueles atributos que realmente diferenciam homens e animais, somente se adquirem no convívio social.

Ao nascer, a criança traz o aparato biológico para o desenvolvimento ontogenético: as mãos estão livres, a postura tornou-se ereta e o cérebro já apresenta plasticidade que lhe permitirá a aquisição das capacidades e habilidades de seus semelhantes. Só no convívio com outros seres humanos, porém, ela conseguirá desenvolver-se como tal, já que o comportamento humano gera-se socialmente. A constituição do aparelho psíquico, portanto, concretiza-se ao longo do desenvolvimento da criança, por meio das relações sociais, revelando assim que o desenvolvimento significa mudança e a cultura representa fator determinante para que isso ocorra. Deve-se salientar que esta mudança não pressupõe linearidade, hierarquia ou progressão no desenvolvimento e não ocorre em estágios fixos (VYGOTSKI, 1983).

Durante o desenvolvimento psicológico, formam-se dois tipos de processos psicológicos que diferem quanto à sua origem: os processos elementares, de origem biológica e os processos psicológicos superiores, de origem social, cultural e historicamente determinados. Os primeiros permitem ao homem sobreviver como espécie

e os segundos levam-no a constituir-se como indivíduo humano. Luria (1979) ilustra de forma clara essa diferença:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual – , a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (p. 73).

Esses dois tipos de processos psicológicos ou funções psicológicas, os elementares e os superiores originam-se de duas linhas distintas de desenvolvimento que se encontram: numa ocorrem os processos psicológicos elementares, oriundos da filogênese, e na outra, os processos psicológicos superiores, com origem na ontogênese. A história do desenvolvimento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. Não existe o dualismo para o comportamento, uma parte biológica e outra social, ou uma continuidade entre eles, mas sim o fato de as necessidades biológicas transformarem-se em necessidades sociais.

Com base nessas colocações, pode-se afirmar que se invertem as concepções de desenvolvimento humano que vigoravam até então, quando o consideravam um processo adaptativo às condições do meio ambiente físico em que o homem vivia, à semelhança dos demais animais. Em virtude das peculiaridades da vida gregária, o desenvolvimento humano orientou-se pela organização social. Dessa forma, a Teoria rompe com o modelo natural do desenvolvimento humano, que defende a evolução biológica progressiva, rumo à complexidade, sem considerar o papel do meio social e da cultura no desenvolvimento psicológico.

Segundo Leontiev (s/d) o homem aprende a ser humano. Não lhe bastam os atributos proporcionados pela natureza ao nascer. É preciso adquirir o que se alcançou no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana, constatação que leva o autor afirmar que:

No decurso da história da sociedade humana, os homens percorreram um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas. Alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que as centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais (p.252).

Dessa forma, o desenvolvimento humano não ocorre por meio de uma ação direta da criança no meio natural em que vive, mas pela utilização de uma nova forma criada pelo homem, a mediação, no caso, denominada mediação semiótica. As relações que surgem no convívio social fornecerão os elementos mediadores dessas relações. Com isso, a criança apropria-se das formas de vida de seus semelhantes, quer dizer, da cultura em que vive aprendendo a usar os instrumentos e os signos que servirão de mediadores nessa relação com o meio material e social. Ela (a criança), no entanto, recria e atualiza na sua individualidade a trajetória histórica da humanidade, um processo pelo qual o homem modifica o meio natural e social em que vive, influenciando assim a maneira como ele vai agir sobre esse mesmo meio, num processo dialético de relação.

Vygotski (1995) assume a cultura como elemento determinante na formação desses processos psicológicos superiores. A inserção da criança na cultura, desde o nascimento, faz com que ela vá organizando suas experiências e vivências, e, ainda, por meio da representação simbólica no pensamento, vai se constituindo como ser humano:

(...) as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

Essas atividades mentais, os processos psicológicos superiores, representadas pela atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, vão permitir o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagem oral e escrita, cálculo e desenho. Caracterizam-se pelo uso dos recursos auxiliares da operação mental, os signos, que ampliam a atividade mental e diferenciam o homem das outras espécies animais (VIGOTSKI,1995). Estes possuem apenas os processos

psicológicos elementares, responsáveis pelas atividades de sobrevivência e pela relação com meio ambiente.

Vygotski (1995) assim identifica o processo de desenvolvimento humano:

(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, convence-nos disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (p. 34).

Assim, de acordo com Vigotski (2000), o comportamento do homem social apresenta a propriedade estruturante da consciência.

1.4. A relação entre linguagem e pensamento

Nos diferentes grupos humanos a linguagem representa o sistema simbólico e sógnico principal, o elemento básico de comunicação interpessoal e o instrumento para o desenvolvimento e a constituição do modo de pensar típico dos seres humanos. Por meio da linguagem, a criança apropria-se do modo de ser da sua espécie, que através do uso desse sistema de signos, diferenciou-se das outras espécies de animais. Embora se encontre em alguns tipos de animais o uso da linguagem comunicativa, esta, segundo Vigotski (2000), destina-se à transmissão de informações de estados subjetivos. Não se encontra entre eles a capacidade de comunicação de caráter objetivo, daí eles também não apresentam a linguagem com função simbólica e de signos.

Ainda de acordo com Vigotski (2000), à medida que a criança vai adquirindo o pensamento verbal, característico de sua espécie, representado pela fusão da linguagem com o pensamento seu desenvolvimento vai se modificando, deixando de constituir-se uma forma natural e inata, passando a apropriar-se de um novo modelo típico dos seres humanos, o desenvolvimento histórico e social.

A linguagem então exerce papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo, pois permite representar, por meio de símbolos e signos, a atividade real do ser humano

e, a partir dessa perspectiva, cumpre duas funções: uma de comunicação social e outra de estruturação e concretização do pensamento. O ser humano caracteriza-se por pensar por meio da palavra, ou seja, o seu pensamento é verbal. Assim, a partir do momento em que ele se apropria da linguagem, o pensamento não somente se expressa por palavras, mas nelas constitui-se. À medida que se transforma em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.

Embora a linguagem e o pensamento constituam-se dois processos de origens diferentes nos indivíduos humanos, ao longo do desenvolvimento, vão aproximar-se e distanciar-se em diversos momentos, numa relação que se estabelece entre eles numa grandeza que não se apresenta constante e imutável, mas sim, variável conforme afirma Vigotski (2000):

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se (p. 111).

Com isso, destaca-se que a relação entre pensamento e linguagem constitui-se um produto do desenvolvimento, ou seja, não existe entre eles uma ligação primária, mas uma conexão que se estabelece e se modifica ao longo da evolução dos dois processos. Não cabe, portanto, uma análise em separado de cada um desses processos, já que eles formam um todo.

Segundo Vigotski (2000), a relação entre a linguagem e o pensamento varia no plano filogenético e no ontogenético ao longo do desenvolvimento humano. Na filogênese, os dois processos vêm de raízes genéticas diferentes e mantêm-se independentes, pois no desenvolvimento do intelecto ocorre uma fase pré-verbal e no desenvolvimento da fala, uma fase pré-intelectual. Na ontogênese, os dois processos também apresentam origens diferentes, porém em determinado momento eles encontram-se e o pensamento torna-se verbal e a fala, intelectual. Nesse caminho de estruturação do pensamento, a criança apropria-se de três diferentes tipos de linguagens. O primeiro, a da linguagem externa social, permite a comunicação e

representa, assim, a primeira ação mental. O segundo, o da linguagem egocêntrica, representa o momento de transição, onde a fala deixa de necessitar de um interlocutor externo e direciona-se a ela mesma, agora acompanhando e auxiliando a organização de sua atividade mental. Por último, o da linguagem interna, no plano intrapsíquico, que se constitui na base da organização e efetivação do pensamento, no caso, o pensamento verbal, que viabilizará a estruturação da consciência e o pensamento reflexivo. Embora Vigotski, não conceba o desenvolvimento de forma universal e linear, pressupõe a existência de momentos que não ocorrem de forma fixa ao longo do desenvolvimento infantil, podendo entrelaçar-se ou mesmo retornar à fase anterior.

No processo de desenvolvimento do pensamento verbal, a criança percorre quatro momentos diferentes. O primeiro caracteriza-se pela nomeação dos objetos, quando ela utiliza uma pergunta típica – “Como isso se chama?” – e vai assimilando os diferentes signos que servem não só para nomear os objetos mas também para comunicação. Este primeiro momento reveste-se de um sentido psicológico afetivo-volitivo. O segundo momento, o da psicologia ingênua, na fase intelectual do desenvolvimento, ocorre quando a criança exerce a inteligência prática e começa a assimilar as estruturas gramaticais. No terceiro momento, a criança caracteriza-se pelo uso dos signos externos no auxílio das operações internas, como, por exemplo, contar nos dedos. Por fim, no quarto momento as operações externas internalizam-se e a atividade psicológica passa a se utilizar dos signos internos, o que em relação à fala, corresponde à linguagem interior (VIGOTSKI, 2000).

Como já visto, deve-se compreender a relação pensamento e linguagem não como uma relação reificada e imutável, mas sim como um processo. A partir do significado da palavra Vigotski (2000) vai identificar a unidade do pensamento verbal. Segundo ele, uma palavra sem significado seria apenas um som vazio. Do ponto de vista psicológico, o significado revela uma generalização ou um conceito. A generalização e o significado constituir-se-iam sinônimos e representariam o ato mais específico, autêntico e indiscutível do pensamento. O significado da palavra representa um ato do pensamento e da linguagem. Quando pensamento e linguagem unem-se, a linguagem torna-se intelectual e o pensamento, verbal.

Constrói-se o significado da palavra incluindo-se nele a estrutura semântica e a referencialidade concreta da palavra, elementos que não coincidem entre si. Quando se inicia o desenvolvimento da linguagem, existe na palavra uma estrutura que constitui sua referencialidade concreta e exclusiva, enquanto no aspecto funcional, existem apenas as

funções indicativa e nominativa. Só mais tarde, o significado passa a não depender dessa referencialidade, e a significação torna-se independente da indicação e da nomeação do objeto.

Vigotski, porém, ressaltou em seus trabalhos, que os significados das palavras mudam e com isso modificam também as relações entre o pensamento e a palavra. Além do mais, a assimilação do significado de cada palavra não acontece por meio de uma transferência direta e unidirecional, ou seja, existe uma rede de possibilidades para o significado que se apresentam e se definem pela subjetividade de acordo com a pessoa que dela se utiliza, o que, segundo Vigotski constitui-se sentido da palavra.

Em seus estudos, Vigotski (2000) estabeleceu uma especificidade entre as categorias do significado e do sentido, o que corresponde ao fato de que ocorre o predomínio do sentido sobre o significado. Segundo ele, o sentido de uma palavra representa o conjunto dos fenômenos psicológicos que ela desperta na consciência do indivíduo, daí decorrendo sua inconstância, já que pode adquirir variações em diferentes situações. Assim, o sentido é sempre dinâmico, fluido e de natureza complexa, apresentando zonas de estabilidade variadas, que representam o significado individual da palavra. O significado, por outro lado, constitui-se apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, caracteriza-se como uma zona mais estável, uniforme e exata, ou seja, representa os sentidos compartilhados socialmente e que permitem a comunicação interpessoal.

Segundo González Rey (2004), quando Vigotski aponta o sentido como dinâmico, fluido e com diferentes zonas variáveis, supera a compreensão desta categoria, no âmbito da consciência e das funções psíquicas superiores, atribuindo-lhe um status próprio na vida psíquica que passa a representar a psique humana como um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de “sistema de sentidos”, que considera o psiquismo numa nova ordem, a da subjetividade. Com essa nova ordem, a definição de sentido deixa de produzir-se a partir de qualquer influência externa ao sistema psíquico, e passa a constituir-se o resultado de um processo com lugar próprio no nível psíquico, onde toda influência externa vai atuar por meio das possibilidades que geram o sentido da subjetividade em um dado momento. Essa definição da psique, com efeito, remete a uma outra visão acerca da ação do social sobre a psique, uma visão que rompe de modo definitivo com a dicotomia entre o social e a individualidade.

No entanto, González Rey (2004) salienta que o sentido não chegou a se transformar em uma verdadeira categoria dentro da obra de Vigotski, seja pelas

dificuldades encontradas dentro do regime soviético, seja pela sua morte precoce. O Ocidente filtrou o Vigotski do materialismo – dialético, do sentido, da singularidade e do afetivo-cognitivo. Contudo, o que Vigotski deixou nos seus escritos, alguns disponíveis apenas em russo, permite a constituição da subjetividade na perspectiva histórico-cultural e rompe com as dicotomias entre as dimensões do psiquismo: consciente versus e inconsciente, social versus individual, inter versus intra e o afetivo versus cognitivo.

1.5. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal

Ao propor uma teoria que não contempla a previsibilidade e homogeneidade do desenvolvimento psicológico humano, Vigotski afirma que se deve fundamentalmente considerar a diversidade e a singularidade de cada ser humano e que não existe um padrão pré-estabelecido de desenvolvimento. Este fato foi por ele reforçado em seus trabalhos com defectologia, o que se pode confirmar na citação a seguir, onde apresenta a visão arraigada da sua época acerca do desenvolvimento infantil, e que se dá a partir de uma expansão do desenvolvimento orgânico:

Toda a defectologia tradicional sobre o desenvolvimento e as peculiaridades da criança deficiente, estava impregnada, mais até do que a psicologia infantil, pela idéia de homogeneidade, e unidade do processo de desenvolvimento infantil; situava na mesma fila das peculiaridades primárias – biológicas – da criança deficiente e as secundárias – culturais , que complicam tal deficiência. E isto fundamentalmente se deve à circunstância que citávamos mais acima: a graduação e a sucessão do processo arraigado na civilização estão condicionados pela gradualidade do desenvolvimento orgânico (VYGOTSKI, 1995, p. 42).

Para Vigotski o desenvolvimento psicológico no ser humano processa-se de forma diferente. Por meio de uma relação dialética com o meio natural e social, cada indivíduo aprende e apreende o sistema de atividades, de uso de instrumentos, de signos além dos valores e crenças da cultura onde vive.

É no contato com o outro que a criança apropria-se dos códigos, valores e normas de conduta sociais, ou seja, da cultura onde vive, e transfere para si esse aprendizado

por meio de um processo denominado internalização⁵. Manteve-se neste trabalho a terminologia mais difundida nas traduções das obras Vigotski e nas publicações sobre sua obra no Brasil, nas quais se considera esse conceito como integrante do processo de apropriação pelos indivíduos humanos das formas de existência das outras pessoas com as quais convive, modificando tais formas, e incorporando-as de uma maneira própria e pessoal em sua existência conforme consta em Vygotski (1995): “as formas culturais de conduta não surgem só como simples hábitos externos, mas se convertem em parte inseparável da personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo” (p. 133).

No entanto, segundo González Rey (2003), o conceito internalização ou interiorização não basta para expressar todo o processo de organização e desenvolvimento do psiquismo humano, já que essa concepção ensejaria uma visão mecanicista e fragmentada do que constitui-se cultura, sujeito e subjetividade. Conforme o autor, o processo de desenvolvimento não sai do externo e aparece no interno, pois caso isso ocorresse, manter-se-ia a dicotomia entre o social e individual. Cada ser humano, ao se constituir como sujeito tem o seu desenvolvimento orientado por diversas dimensões, a social, individual, cultural e a da subjetividade que se interpõem na constituição do seu psiquismo. Com a introdução do conceito de situação social do desenvolvimento, Vigotski confronta a visão de uma origem social e uma conseqüente organização individual da psique. Segundo Bozhovich (2003 apud González Rey, 1985) o estudioso russo definiu este conceito como:

aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica de desenvolvimento psíquico durante o correspondente período e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem para o final do dito período (p. 123).

Embora tenha apresentado este conceito Vigotski não o desenvolveu ao longo da sua obra.

Também, segundo Vigotski (2000), a aprendizagem não acontece apenas na vida cotidiana. Para que o desenvolvimento atinja o pensamento reflexivo e do controle do

⁵ Este termo é também identificado como interiorização.

próprio comportamento, cada pessoa necessita da educação formal que lhe permitirá conceitos científicos, já que não existe, no homem, uma programação que o leve naturalmente a isso. Vigotski afirma ainda que processos de aprendizagem vivenciados pela criança, propiciam-lhe as condições de seu desenvolvimento, seja cognitivo, afetivo e/ou social.

Nos seus estudos sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento Vigotski (1998) partiu de três teorias predominantes à sua época. A primeira delas, baseada na teoria dos reflexos, considerava a aprendizagem e o desenvolvimento como processos que não se diferenciavam. O desenvolvimento advinha do domínio de reflexos e da formação de hábitos. Já a segunda teoria baseava-se na idéia de que o desenvolvimento dependia da maturidade orgânica e não tinha relação com a aprendizagem, embora se considerasse o desenvolvimento um pré-requisito para que ela ocorresse. A terceira teoria combinava pontos aparentemente opostos das duas teorias anteriores, ao defender que o desenvolvimento dependia, de um lado, da maturação do sistema nervoso e, de outro, da aprendizagem em si mesma, considerada também um processo de desenvolvimento.

Na mesma obra, continuando seu estudo, esse autor afirma também que as teorias anteriores não consideravam relevante o papel do meio social e da cultura no curso do desenvolvimento psicológico o que constituía o cerne da sua concepção de desenvolvimento. Ele estabeleceu uma relação de reciprocidade entre os dois processos, ao considerar a aprendizagem como estimuladora do desenvolvimento. A aprendizagem da utilização dos elementos mediadores da relação entre o homem e seu meio natural e social, os instrumentos e signos, representaria a base do desenvolvimento do psiquismo humano sendo que o processo de aprendizagem ocorreria por meio das relações sociais. Ao adquirir a linguagem oral, a criança aprende não só a comunicar-se com os demais, como também passa a nomear o mundo ao seu redor, utilizando-se de conceitos. Posteriormente essa linguagem internaliza-se, organizando o pensamento, o qual refletirá a realidade do mundo externo principalmente pelas palavras, por isso denominar-se pensamento verbal.

Desenvolvendo a linguagem oral, a fala, a criança apropria-se do mundo simbólico de primeira ordem, internalizado pela linguagem falada. Ao entrar na escola, ela aprende um novo tipo de linguagem, a linguagem escrita. Dos riscos abstratos com significado apenas individual, ela passa ao aprendizado de sinais gráficos, palavras e números, entrando a seguir no mundo de segunda ordem, o da escrita. Essa aprendizagem ocorre

mediada por estímulos auxiliares externos, os signos externos, os quais possuem um significado funcional para a criança, na transmissão de idéias e conceitos, até que ela se aproprie da escrita simbólica, culturalmente elaborada (LURIA, 2001).

Vigotski (1998) reforça também um tipo de aprendizado que ocorre na vida pré-escolar, promovido pela brincadeira e pela imitação. A atividade do brincar permite à criança agir de forma independente do mundo que vê, isto é, na brincadeira ela aprende não só a separar os objetos de seus significados, mas também começa a agir no mundo dos significados. O mundo imaginário propicia à criança guiar seu comportamento já pelo significado das situações e não mais pela percepção, primeira forma de reação aos eventos externos a ela, encontrada quando ainda está no início da infância. Ao brincar, imita o mundo adulto, aproxima-se dele, realizando atividades que ainda não consegue compreender e executar na vida real. O trabalho de Vigotski (1998) em relação à influência da brincadeira no desenvolvimento infantil corrobora tanto a originalidade de seu pensamento sobre a origem do psiquismo humano como a contribuição dessa atividade na formação de conceitos, no desenvolvimento do pensamento abstrato e no controle do comportamento infantil impulsivo.

Deve-se ressaltar que embora a criança aprenda e se desenvolva desde o nascimento, é na escola que vão orientá-la no aprendizado da leitura, da escrita e da matemática e no processo de formação dos conceitos verdadeiros ou científicos, um ato mental complexo, ligado ao aprendizado do significado das palavras e a sua generalização. A esse respeito, Vigotski (2000) afirma que:

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra (p. 246).

Por meio da investigação experimental do processo de formação de conceitos Vigotski (2000) identificou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo relaciona-se com a organização da compreensão, da discriminação e da abstração e síntese. Segundo ele, a formação de conceito ou a aquisição de sentido pelo uso da

palavra requer uma atividade intensa e complexa, ou seja, uma operação com palavra ou signo, na qual as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Os conceitos identificados classificam-se em dois tipos: os cotidianos os espontâneos e os verdadeiros, não-espontâneos ou científicos⁶. Os primeiros pertencem ao grupo daqueles que se aprendem nas experiências da criança em sua vida diária, ou na sua relação social imediata; os segundos, aprendem-se principalmente na escola, ou seja, na educação formal e originam-se de relações e abstrações do pensamento. Devido ao fato de terem origens nas diferentes experiências da criança, vão se distinguir tanto no modo como se desenvolvem quanto no seu funcionamento (VIGOTSKI, 2000; TUNES, 2000).

Por conta de sua origem e características, os conceitos cotidianos são impregnados do mundo concreto e promovem importantes estruturas de generalização. No entanto, falta-lhes promover a capacidade de abstração e conseqüentemente o controle voluntário do pensamento. Enquanto isso, os verdadeiros ou científicos têm como características o ato verbal e atingem níveis avançados ou superiores da atividade consciente, pela capacidade de discernimento e o controle consciente do ato de pensar. Os dois tipos de conceitos desenvolvem-se estabelecendo uma inter-relação de tal maneira que os científicos movem-se em direção ao concreto e os cotidianos movimentam-se rumo à direção do mundo abstrato (TUNES, 2000).

É oportuno, como ilustração da interconexão entre aprendizagem e o desenvolvimento, destacar-se o posicionamento de Vigotski (2000) sobre o estudo dos conceitos espontâneos e não-espontâneos:

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte de seu desenvolvimento (p. 296).

⁶ Tunes e Carneiro (2002) utilizam para se referirem ao segundo tipo a terminologia de conceitos sistemáticos, em virtude de sua abrangência, já que eles englobariam aqueles ensinados na escola, mas não podem ser identificados como científicos, são exemplos os conceitos no âmbito da filosofia.

Além da mudança de perspectiva na concepção do desenvolvimento humano, ao introduzir a tese de origem social dos processos psicológicos, Vigotski estabeleceu o conceito de zona de desenvolvimento proximal que, segundo ele, definiria as diferenças que ocorrem no desenvolvimento psicológico de cada criança, além de representar o ponto de encontro com o meio social, ou seja, o ponto de inserção da cultura em seu desenvolvimento⁷ (VIGOTSKI, 2000).

Segundo Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller (2003) zona de desenvolvimento proximal constitui-se o conceito mais popular de Vigotski na educação contemporânea, e embora ainda permaneça pouco compreendido, para esses autores, Vigotski utilizara-se desse conceito em diferentes contextos. No que concerne ao desenvolvimento da criança, serviu para explicar o surgimento de funções psicológicas. Num estágio mais avançado, utilizou o termo para diferenciar o que a criança realiza sozinha do que ela realiza com ajuda de outros. Por último, ele expressa o espaço metafórico onde os conceitos cotidianos encontram os conceitos científicos ensinados por professores ou outros mediadores de aprendizagem.

Além desses usos, apontam-se dois outros, que se considera terem contribuído para a consagração do termo. O primeiro consiste no fato de ele representar o ponto de encontro entre a criança e o grupo social nas trocas que irão lhe proporcionar a aprendizagem conforme Tunes (2000) afirma adiante. O segundo diz respeito ao seu viés de aplicabilidade em auxiliar a prática pedagógica, assunto que se discutirá neste trabalho, quando da análise da apropriação da obra de Vigotski.

Ao estudar a aprendizagem, especificamente a escolar, Vigotskii (2001) defendeu que o primeiro ponto a considerar-se na questão relaciona-se ao fato de que a aprendizagem inicia-se bem antes da vida escolar, desde o primeiro dia de vida da criança. Ou seja, o professor, ao trabalhar com seus alunos, estará entrando em contato com diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento o que não impedirá à criança começar um novo tipo de aprendizagem ainda desconhecida para ela, já que isso lhe proporcionará um novo curso no seu desenvolvimento.

Assim, Vigotskii (2001) parte da idéia de que o desenvolvimento psicológico constitui-se um processo que não ocorre de forma homogênea. Ele considerou dois níveis no desenvolvimento infantil: o primeiro o do desenvolvimento real, que indica o desenvolvimento já completado e caracteriza-se pelas atividades que a criança consegue

⁷ No Brasil, tem-se identificado esse conceito com diferentes denominações. A mais corrente é a zona de desenvolvimento proximal, forma com que se optou tratar o conceito neste trabalho.

realizar de forma independente; o segundo, o do desenvolvimento potencial, constitui-se aquele em que a criança necessita de um outro mais experiente para realizar suas tarefas. A essa diferença entre eles Vigotski (1998) chamou de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

Esta concepção teórica considera que a experiência não só possibilita ao educando aprender, como lhe acarreta mudanças no organismo, isto é, desenvolvimento. Contudo, deve-se ressaltar que uma relação de ensino que pretenda trabalhar com a criação de zona de desenvolvimento proximal concebe a aprendizagem como uma atividade colaborativa entre professor e aluno ou entre colegas, como explica Vigotski (2000) no trecho a seguir quando se reporta à formação dos conceitos científicos:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica de seu desenvolvimento (p. 244).

Vale lembrar, conforme apresenta Tunes (2000) que o conceito de zona de desenvolvimento proximal não é “ diretamente aplicável à prática de ensinar e nem pode ser tomado como uma estratégia de ensino: (...) o conceito de zona proximal de desenvolvimento localiza o ponto em que a cultura e indivíduo constituem-se mutuamente” (p. 46).

Embora não se constitua um conceito que se possa transportar para a atividade prática do professor, servindo-lhe de ferramenta para sua atuação, o conceito a zona de desenvolvimento proximal indica ao educador uma perspectiva de desenvolvimento. Esse processo ocorre de diferentes maneiras em cada criança e destaca a importância de o

adulto colaborar para que o aluno se conscientize da importância daquilo que está aprendendo. Deve-se salientar ainda que ao professor compete identificar o seu papel de articulador da aprendizagem, responsabilizando-se por organizar as condições e o meio social onde a atividade educativa ocorre. No entanto, Vigotski (2003) parece se contradizer nisso, ao defender que o aprendiz constitui-se seu próprio mestre, assunto de que se tratará mais à frente.

Vigotski ressaltou, ao longo de sua obra, a importância do conhecimento escolar e apontou suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a aquisição dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento abstrato e reflexivo. Também destacou que a especificidade da aprendizagem escolar requer, para encaminhá-las, profissionais bem capacitados para essa tarefa, ou seja, os professores (VIGOTSKI, 2003).

Ainda de acordo com Vigotski, a escola constitui-se um divisor de águas no desenvolvimento do pensamento e da consciência. As atividades escolares possibilitarão a aquisição do pensamento abstrato, das generalizações e dos conceitos científicos, atividades psíquicas que não se desenvolverão fora da situação de aprendizagem formal. Um ponto importante na aprendizagem escolar consiste no papel do professor, que não representa apenas um espectador do processo educativo, mas sim o agente organizador das condições de aprendizagem de seus alunos:

(...) o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objeto buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003, p.79).

Dessa forma, Vigotski não só resgatou a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, como também concebeu o professor como aquele que trabalha essa relação, criando a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos.

Nessa perspectiva, Tacca (2004) em estudos sobre a relação professor-aluno e buscando conhecer as possibilidades do conceito para esse cenário propõe:

Assim, trabalhar criando zona proximal de desenvolvimento não pode significar outra coisa que não seja estar em relação, fazer a parceria para que uma reconheça e confirme o outro, para que seja possível brotarem as necessidades e motivações do pensamento e serem desencadeadas ações pertinentes no processo ensino-aprendizagem (p. 113).

Partindo-se dessas idéias pode-se interpretar um papel de professor que vai além de um mediador da aprendizagem do aluno. Na experiência relacional cabe a este disponibilidade e compromisso mútuo que possibilite a atuação daquele. Essa compreensão da autora imprime ao papel do outro uma conotação relacional na psicologia de Vigotski, que, conforme González Rey (2004), o próprio autor russo não imprimiu ao seu trabalho, pois quando definiu o lugar do outro na zona de desenvolvimento proximal, não considerou a qualidade do relacionamento afetivo desse outro para com a criança, detendo-se apenas no apoio instrumental que se pode fornecer ao processo de solução das tarefas com que se depara.

Na sua obra *Psicologia Pedagógica* (2003), Vigotski analisou os aspectos do desenvolvimento psicológico de interesse da educação escolar e apontou o professor como agente articulador da aprendizagem do aluno. Ele destacou ainda a experiência pessoal do educando como desencadeadora do processo educativo e refutou a idéia de um aluno possa comportar-se passivamente na aprendizagem:

Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (p. 75).

À primeira vista parece possível estabelecer-se relação entre essas idéias de Vigotski e os modelos pedagógicos que apostam numa aprendizagem independente da criança, centrada na sua experiência direta, com um professor, apenas se colocando na retaguarda desse processo. Porém, mais adiante, na mesma obra, Vigotski (2003) salienta a importância do papel do professor:

Por isso, o professor desempenha papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (p. 79).

Diante do exposto, pode-se supor uma proposta de professor dentro dos moldes tradicionais de ensino, onde o professor é quem detém o saber a transmitir-se. Poderia parecer contradição, juntar a liberdade do aluno, na sua aprendizagem, com um professor que modela os meios da aprendizagem deste aluno, mas isso se esclarece melhor quando o autor reconhece a atividade pessoal do aluno como a base da educação e o professor como “os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Na verdade, Vigotski (2003) resgatou a importância do professor, num momento histórico em que muito se criticava a forma tradicional como desempenhava seu papel, o de transmissor de conhecimentos, uma figura que se desbotava no cenário da educação dentro das concepções da Escola Nova e do Construtivismo, as quais valorizavam sobremaneira a espontaneidade e o interesse da criança. Cabia assim a ele um novo papel de facilitador na promoção da aprendizagem do aluno. Na mesma obra, esse estudioso russo ainda ressalta que:

... o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão (p. 296).

Dessa forma, ele corrobora a idéia que considera o professor como protagonista da aprendizagem do aluno, sem, contudo roubar deste a cena. Isso pode levar ao desdobramento desta idéia e considerar-se a aprendizagem como uma atividade colaborativa, isto é, compartilhada na perspectiva da constituição da subjetividade da criança. A atividade social, ou seja, o papel do outro se constitui elemento imprescindível não só nesta atividade, como também em outros momentos do desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar as palavras Tacca (2005) ao colocar a relação professor-aluno: “Em uma sala de aula, alunos e professores, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade” (p. 216).

1.6. Desenvolvimento psicológico atípico

Um aspecto importante considerar-se nos trabalhos de Vigotski concerne ao desenvolvimento psicológico atípico das crianças a que ele se referiu com defeito e para cujo estudo valia-se da defectologia. Segundo o autor (1983):

A defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo; deve dominá-lo. Os processos do desenvolvimento infantil – que ela estuda – apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros de mudanças, descobrir as leis da diversidade. Se colocam, ademais, problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento (p.14).

Para Vygotski (1983) qualquer defeito modifica a atitude do homem diante do mundo e influencia sua relação com as pessoas. O defeito orgânico estigmatiza o desenvolvimento como uma anormalidade da conduta e determina um tratamento especial por parte da família e isto constitui-se um peso significativo para a criança. As conseqüências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito, não sendo possível dissociar-se o biológico do social. O defeito provocará alteração em suas relações sociais, pois, estas se organizarão de acordo com uma nova situação.

Vygotski (1983) propõe que na insuficiência orgânica ocorre um fato que ele considera fundamental. O defeito desempenha um duplo papel no processo desenvolvimento e de formação da personalidade da criança. Se por um lado, representa a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, por outro, precisamente por criar dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. Com isso, todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Para o autor esta é a tese central da defectologia. Ele entendia por compensação o aparecimento de uma função psíquica que cria um caminho alternativo para o desenvolvimento. Na compensação o indivíduo utiliza diferentes estratégias, ganhando outras possibilidades para alcançar o desenvolvimento.

Para Vygotski (1983) o defeito tem sido estudado, tanto pelo âmbito pedagógico como psicológico, geralmente, do ponto de vista estrutural. A idéia de normalização acompanha a visão de desenvolvimento. O defeito orgânico da pessoa não alcança uma influência isolada e direta em sua personalidade, porque entre o mundo e o homem encontra-se o meio social, que reflete e dirige tudo que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. Deve-se ver o problema da deficiência na Psicologia e na Pedagogia como um problema social. Se no aspecto psicológico a deficiência corporal tem significado um desvio social, no aspecto pedagógico, educar esta criança tem significado incorporá-la a vida, “consertando-a” de seu defeito orgânico (VYGOTSKI, 1983).

Nos seus estudos com a defectologia Vygotski (1983) destacou o fato de que, nas diferentes perspectivas teóricas, ter-se colocado o defeito até então apenas nos seus aspectos cognitivos. A isso ele acrescentou que se deveria considerar os mesmos determinantes para o desenvolvimento da criança normal como para a criança com defeito. O estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores deveria então seguir as mesmas regras, ou seja, deveriam se conceber tais processos a partir das suas condicionantes sociais e não das condições orgânicas do defeito. Para ele a psique deve ser concebida pela dinâmica gerada pelos diferentes elos que a constituem, como o social e o individual, tanto na perspectiva da atividade intelectual, quanto da afetiva-emocional. Propõe que a consciência humana é fruto do desenvolvimento de um conjunto de processos intelectuais e afetivos, cuja relação se processa em planos variáveis e não numa unidade constitutiva.

Em outros momentos de sua obra, de acordo com DiPardo e Potter (2003), Vygotski menciona pelo menos o tema da emoção. Em *Pensamento e linguagem* os leitores podem encontrar passagens em que ele estabelece a relação entre emoção,

pensamento e motivação apontando ainda que, por trás de todo pensamento, existe uma tendência afetiva-volitiva, a qual representa a última resposta para a questão da análise do pensamento.

Vigotski também apresenta outros elementos teóricos para se entender o desenvolvimento infantil. São os conceitos de situação social de desenvolvimento e de vivência. O primeiro já identificado nesta pesquisa, corresponde ao conjunto dos processos internos de desenvolvimento e das condições externas, que são típicas de cada etapa da vida das pessoas e constituem uma dinâmica do desenvolvimento psíquico, durante um período em evolução. O outro conceito é o de vivência, uma unidade da personalidade que integra a relação da criança com os momentos da realidade, e que por meio dela integra o afetivo e o cognitivo (TACCA, 2000).

Ao propor uma teoria que não contempla a previsibilidade do desenvolvimento Vigotski nos mostra que o fundamental a ser considerado é a diversidade e principalmente que cada ser humano é singular. Portanto todos merecem uma educação que lhe permita avançar e se constituir como ser humano completo, pois não há uma forma ou molde de ser humano. Isso nos leva ao segundo aspecto das influências de Vigotski á Educação.

Pode-se considerar nos seus estudos de defectologia uma proposta verdadeiramente humanista da educação. Ele rompe com a visão patológica da diversidade, cada vez mais presente nos dias atuais, onde há espaço para uma enorme classificação e apartação daqueles que não correspondem aos padrões estabelecidos pela normalidade. Sua proposta não me parece ser de inclusão, pois incluir nos traz a idéia de levar para dentro aquele que estava de fora. Na sua proposta não há espaço para isolamento de quem resiste em aprender da forma estabelecida, já que neste modelo os diversos recursos de cada aprendiz são aproveitados.

Essas contribuições de Vigotski redirecionam o estudo do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos e rompem definitivamente com concepção dicotômica no estudo do psiquismo humano.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DAS APROPRIAÇÕES DA OBRA DE VIGOTSKI

Ao analisar-se a Teoria de Vigotski, destacam-se alguns elementos tais quais a forma como o Ocidente apropriou-se da obra do psicólogo russo e as questões ideológicas envolvidas nesse processo. A censura aos seus escritos na União Soviética, impediu o contato com sua teoria, mesmo após sua morte e até meados do século XX. A queda de Stálin, na década de 1950, permitiu novamente a circulação de sua obra. Com isso, a partir dos anos sessenta, começou-se a traduzi-las no Ocidente, primeiramente, nos Estados Unidos. Vivia-se à época da Guerra Fria e no país existia um clima social e político marcadamente anticomunista. Um outro elemento que merece a atenção constitui-se no locus teórico de inserção da teoria, dentro da Psicologia, a partir das articulações entre a Teoria de Vigotski e outras concepções teóricas tanto da Psicologia do Desenvolvimento como da Psicologia da Educação. No Brasil, costuma-se relacioná-la principalmente com a abordagem interacionista de Jean Piaget.

A obra de Lev Semionovitch Vigotski chegou ao Ocidente, inicialmente nos Estados Unidos, em meados do Século XX, no período posterior à Segunda Guerra, denominado Guerra Fria. O país se consolidava no comando político do Ocidente, ao disputar com a extinta União Soviética a supremacia nuclear, tentando assim impedir uma suposta expansão do comunismo na Europa, Sudeste Asiático e países africanos que se tornavam independentes, como se verá a seguir (HOBBSAWM, 1995).

2.1.. Panorama político à época das primeiras traduções

A Segunda Guerra Mundial devastou grande parte dos países europeus e alguns deles, como Alemanha, França e Inglaterra, envolvidos com os problemas econômicos surgidos com a guerra, perderam o espaço político que ocupavam até então. Por isso, constituiu-se um período propício para a ascensão econômica e política dos Estados Unidos no Ocidente, comandando o bloco dos países capitalistas. No Leste Europeu, a União Soviética, comandava o bloco dos países socialistas/comunistas. Países da África e Ásia que se tornavam independentes acabaram dominados de uma forma ou de outra

por um dos dois blocos, o mesmo acontecendo com os países da América Latina que também se posicionaram para um dos lados, o capitalista ou o socialista (HOBBSAWM, 1995).

A partir de então, iniciou-se o que se conhece como Guerra Fria, termo relacionado à corrida armamentista iniciada pelo presidente dos Estados Unidos Harry Truman, no período do Pós-Guerra, visando não só se estabelecer a supremacia nuclear norte-americana, como também impedir a expansão do Comunismo no mundo. Segundo Hobsbawm (1995) o período da Guerra Fria abarca os quarenta cinco anos entre as explosões atômicas perpetradas pelos Estados Unidos nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945, até o fim da União Soviética.

Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos fortaleceram-se como o grande país capitalista, modelo de desenvolvimento de economia de mercado, poderio militar e econômico como também de sociedade verdadeiramente democrática. Contrapõem-se frontalmente ao bloco soviético socialista, organizado num modelo político, econômico e social marcado pelo controle do Estado.

No final da década de 80 do Século XX, ocorreu a queda do regime soviético e o mundo aparentemente se reorganizou sob a óptica do Capitalismo, com os Estados Unidos consolidando-se como a grande força hegemônica mundial, postulando o chamado modelo neoliberal, ou seja, o pensamento liberal repaginado e fortalecido. A globalização passou a caracterizar esses novos tempos. Desapareceram fronteiras econômicas e de comunicação entre os diversos países, quando se criaram novos blocos econômicos, já sob a égide do Capitalismo.

2.1.1. Questões ideológicas relacionadas às apropriações da obra de Vigotski

Vigotski deixou uma grande produção teórica, divulgada por seus seguidores e estudiosos de sua obra. Como morreu cedo, faltou-lhe tempo para organizar suas idéias em livros e revê-las. A difusão de seu trabalho e da Teoria Histórico-Cultural, após sua morte, pode constituir-se um fator apontado como propiciador de interpretações muitas diferenciadas do pensamento originalmente proposto por ele.

Embora já se conhecessem algumas obras de Lev Vigotski no Ocidente, foi somente durante a Guerra Fria, na década de 1960, é que se publicou a primeira tradução de uma obra sua nos Estados Unidos. Tratava-se de uma coletânea de artigos,

organizada por Michael Cole e colaboradores, denominada *Mind in Society – the development of higher psychological processes*, publicada em 1961 e da tradução de *Thought and Language* em 1962, pela Harvard University Press, editada por Jerome Bruner.

No entanto, muito do que se afirma na literatura de Psicologia e de Educação como fruto do pensamento vigotskiano representa, na verdade, a interpretação de quem estuda o autor. Essas interpretações sobrepuseram-se aos escritos deixados por Vigotski. Surgiram não só obras enfocando a Teoria Histórico-Cultural, sem dar relevância à base marxista do trabalho de Vigotski, como também publicações que, ao distanciarem-se dessa base, passaram a valorizar as idéias da teoria concernentes quase que exclusivamente ao papel das relações sociais e da linguagem.

O fato de a época da chegada da obra de Vigotski aos Estados Unidos constituir-se um período político marcadamente anticomunista, revestiu a apropriação de seus escritos por todo um conteúdo ideológico na forma de publicação de seus livros. Por exemplo, na introdução de *Pensamento e Linguagem* (1987) tradução da edição norte-americana *Thought and Language* (1962), Jerome Bruner afirma que a posição de Vigotski na psicologia mundial transcende ao funcionalismo de Dewey e de James e ao materialismo histórico convencional da ideologia marxista. Também menciona que Vigotski introduziu uma perspectiva histórica na compreensão do que se constitui e a forma como se desenvolve o pensamento. Nessa obra, segundo Jerome Bruner, Vigotski reconhece o papel da sociedade e da atividade social na configuração das estruturas de mediação, que funcionam como filtros do mundo externo: “cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo” (p. XI). Essas atitudes abrem caminho para a individualidade e a liberdade. Ao finalizar a introdução, acrescenta: “É nesse sentido, penso eu, que ele transcende, como teórico da natureza do homem, os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo de hoje” (p.XI). As palavras de Bruner parecem indicar o dilema na aceitação de um trabalho elaborado científica, filosófica e ideologicamente sob a influência do marxismo.

Considera-se que essa questão deva receber bastante atenção quando da leitura das apropriações e críticas que a obra de Vigotski tem recebido, pois como defende Duarte (2001a) muitas delas vêm impregnadas da ideologia capitalista, ou constituem-se escritos de autores nascidos em países cuja orientação segue esse modelo econômico. Ele ainda argumenta que, quando um autor, mesmo estrangeiro, produz seu trabalho num país seguidor desse molde, essa situação pode embaçar uma visão mais clara de uma

proposta teórica de orientação filosófica e política diferente, ou mesmo torná-la antagônica.

Ainda de acordo com Duarte (2001a), estão ocorrendo apropriações de uma teoria fundamentada no pensamento marxista, mas seguindo-se um modelo social e econômico do neoliberalismo. Um dos aspectos marcantes desses estudiosos da obra de Vigotski reside no fato de tentarem desvinculá-la da filosofia marxista. Necessita-se, assim, descobrir-se o porquê desse distanciamento.

Visando responder a isso, vale ressaltar que Yaroshevski (1983) apresenta as seguintes considerações sobre o marxismo e a psicologia:

A filosofia materialista destacava o papel das necessidades como forças motrizes da conduta humana desde o tempo de Demócrito. Mas o marxismo descobriu pela primeira vez o caráter histórico das necessidades, a dialética da ação recíproca entre elas e sua produção.

O materialismo dialético superou o dualismo do espírito e corpo – dualismo que se sobrepõe a todas as concepções anteriores de homem –, formulando a teoria de que a própria natureza humana é social.(p. 245)

A determinação histórico-social aplicada à psicologia significa o desenvolvimento das formas de regulação da conduta externa e interna, às quais faz referência o termo “consciência” (p. 246).

Assim, as afirmações de Yaroshevski (1983) revelam uma pequena mostra da dimensão social do pensamento marxista sobre a condição humana e a forma como ele poderia fornecer os elementos para o desenvolvimento de uma psicologia que rompesse com visão dualista mente-corpo, em vigor na época de Vigotski. Entretanto muitos autores que estudam a obra desse psicólogo russo, confundem marxismo com doutrina ideológica, em virtude das formas de assimilação do pensamento de Marx no regime comunista da antiga União Soviética, criando-se dessa forma o filtro ideológico denunciado por Duarte (2001a).

Porém, deve-se ressaltar o ponto de vista de pesquisadores que acrescentam outros elementos a essa discussão. Zinchenko e Davydov (1985) identificam que Vigotski constituiu-se um dos criadores da psicologia marxista. Segundo eles, a filosofia marxista não representava um dogma ou doutrina na busca de respostas concretas para a Psicologia, mas um método de pesquisa científica, a aplicar-se na resolução de

problemas concretos. O mesmo acrescenta González Rey (1997) ao afirmar que a influência do marxismo exercida sobre a psicologia de Vigotski apresenta natureza epistemológica. As contribuições desses autores na análise dos pressupostos da psicologia de Vigotski auxiliam na compreensão dos aspectos ideológicos presentes e interferentes na Teoria, a partir dessas interpretações.

Constitui um outro fato importante nas apropriações da obra de Vigotski, a sua difusão inicial, basicamente a partir de dois livros: *Thought and language*, traduzida no Brasil como *Pensamento e Linguagem* e *Mind in Society – the development of higher psychological processes*, traduzido em português como *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Neste livro, os tradutores modificaram o original, objetivando segundo eles, proporcionar aos leitores uma melhor compreensão:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos matérias que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky (p. XIV).

Tal atitude teve, portanto, conseqüências importantes, como por exemplo, as afirmações de Duarte (2001a), para quem a intermediação das idéias por seus intérpretes, substituiu a difusão das idéias de Vigotski. Isso representou não só um distanciamento da obra do autor como, principalmente, a edição de uma obra filtrada do ponto de vista ideológico e direcionada para o entrelaçamento com outras teorias que tratam do desenvolvimento psicológico, mas que apresentam concepções filosóficas diferentes daquelas em que o trabalho de Vigotski baseou-se como se verá mais adiante.

Soma-se a isso o fato de Vigotski ter morrido precocemente, o que não lhe permitiu organizar ele mesmo sua obra, levando muitos dos seus escritos, englobando uma grande quantidade de ensaios e artigos com relatos de pesquisa, a dispersarem-se. O fato de pessoas compilarem sua obra acarretou uma intermediação, ou seja, organizou-se o pensamento do autor, a partir da forma como outros entenderam as suas idéias, as quais se revestiram de variados vieses interpretativos, conforme já se evidenciou no parágrafo anterior. Pode-se considerar, portanto, que uma obra apresentada pela visão

de outros autores, e não pela de seu criador, como um dos fatores que dificultam a compreensão contextualizada do pensamento desse psicólogo russo. O mesmo aconteceu com a escolha dos textos que se deveriam divulgar, pois permitiu que importantes produções tanto de Vigotski como de outros autores russos ficassem desconhecidas por muito tempo.

Esses aspectos das apropriações da Teoria Histórico-Cultural vão se constituir elementos de influência na transposição didática da Teoria e seus conceitos para livros de Psicologia voltados para formação e atuação de professores dessa área. Isso ocorre porque a transposição didática, ou a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, muitas vezes acaba dificultando a compreensão das teorias científicas, conforme se verá mais adiante, pela tentativa de simplificação. Em função do que se abordou anteriormente, supõe-se que essa transposição didática tem acontecido também de forma reducionista e distanciada do pensamento original dos autores da Teoria Histórico-Cultural.

2.2. Apropriações da obra de Vigotski no Brasil

A obra de Vigotski chegou ao Brasil na década de 1970, porém sua difusão ocorreu somente na década de 80, por meio de grupos de estudos nas universidades brasileiras, que realizaram as primeiras traduções de livros do autor e posteriormente publicaram estudos sobre esse pesquisador e sua obra. Um ponto de interesse, ao estudar-se Vigotski, no Brasil diz respeito à aproximação realizada entre seu pensamento e o de Piaget, considerado um autor interacionista, já que estuda o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança a partir de sua interação com o meio físico e social. Como Vigotski entende o desenvolvimento psicológico sob a perspectiva de que esse processo só se concretiza por meio das relações sociais, tem-se considerado sua teoria como complementar à obra de Piaget, acrescentando a esta um conteúdo social. Daí advém o fato de muitos autores julgarem a obra de Vigotski como sócio-interacionista.

A época em que a obra de Vigotski aportou no Brasil, final da década de 1970, e início dos anos 80 representou para o país um dos momentos de “grandes” transformações políticas da sua história. Encerrava-se o período da Ditadura Militar, iniciada com o Golpe de 1964 e vivia-se um governo de transição, com o último presidente militar, o general João Batista de Figueiredo. Tancredo Neves seria o primeiro

presidente civil, embora eleito de forma indireta, passaria a governar o país, vinte um anos após a queda de João Goulart. Viviam-se o momento da anistia política a uma série de brasileiros que viviam exilados em vários países, porque se opuseram à Ditadura Militar. Esse momento político de construção da democracia favorecia a divulgação de novas idéias no país, e as concepções de homem e de desenvolvimento humano de Vigotski atendiam a esse anseio dos estudiosos brasileiros.

A primeira obra de Vigotski traduzida no Brasil foi *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, em 1984, traduzida da publicação norte-americana *Mind in Society – the development of higher psychological processes*. Conforme afirmaram os organizadores no prefácio, o livro compõe-se de uma coletânea de diferentes trabalhos de Vigotski, além de constituir-se uma tradução editada, realizada com liberdade pelos seus organizadores, pois segundo estes, o estilo de Vigotski apresenta-se “extremamente difícil”. Essas constatações indicam que o livro representa uma visão intermediada e fragmentada do pensamento do autor, pois conforme citam seus organizadores, originou-se de vários trabalhos do psicólogo russo: “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança” (1930), “A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (1931), “O desenvolvimento mental das crianças” (1935), “O processo de aprendizagem” (1935), uma palestra de 1933, também publicada em *Problemas de Psicologia* (1966), além de materiais de outras fontes. Considera-se essa profusão de trechos de diferentes obras e de diferentes momentos da produção teórica de Vigotski um exemplo do que levou o público brasileiro à diversidade de leituras do pensamento do autor.

O segundo livro, *Pensamento e Linguagem*, advém da versão norte-americana, *Thought and language*, de uma obra de Vigotski, publicada em 1931. No Brasil sua tradução condensou-se de tal forma, que representou uma fragmentação e omissão de aproximadamente dois terços do original, descaracterizando-o portanto e impossibilitando reconstituir-se integralmente o pensamento de Vigotski (DUARTE 2001b). Em 2000 publicou-se no Brasil outra versão, agora completa, traduzida diretamente do idioma russo, com um total de 496 (quatrocentas e noventa e seis páginas), ao passo que a edição anterior, resumida apresentava apenas 135 (cento e trinta e cinco) páginas. Quando da primeira edição brasileira a aludida redução deveu-se ao fato de “a repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara” (p. XIII). Evidencia-se, portanto, que o contato com a obra de Vigotski ocorreu a partir de escolhas e interpretações do que ele

escreveu. É importante analisar essas primeiras considerações acerca das traduções de Vigotski, já que estas constituem as principais referências com que o público brasileiro iniciou seu contato com a psicologia desse estudioso. Pode-se inferir que isso ainda ocorra, pois até hoje, *Pensamento e Linguagem* e *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* constituem-se as principais referências do autor no Brasil, o que se poderá constatar mais adiante neste trabalho, quando serão apresentadas as informações que se obteve com a bibliografia dos planos de ensino pesquisados.

O terceiro livro, publicado no Brasil em 1988, cuja tradução é *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, engloba uma coletânea de artigos de autoria de Vigotski, Leontiev e Luria. Outras traduções da obra do autor russo começaram a chegar ao país a partir do final da década de 1990, como *Psicologia da arte* (1999), *Teoria e método em psicologia* (1999), *O desenvolvimento psicológico na infância* (1999) e *Psicologia pedagógica* (2000). No entanto, uma das obras mais importantes de Vigotski, *Fundamentos de Defectologia*, que reúne textos inovadores dentro da Teoria, ainda não conta com tradução para o português. Essa obra é o tomo V de *Obras Escogidas*, composta por seis volumes, cujo acesso acontece por meio das edições em espanhol. Daí decorrem as limitações quanto à possibilidade de compreensão do alcance do seu pensamento, obscurecendo pontos importantes e verdadeiramente inovadores da teoria do autor, como se verá ao longo do trabalho.

De acordo com Pino (2000), a partir da segunda metade da década de 1980, começaram a publicar os primeiros trabalhos sobre Vigotski (artigos, ensaios), produzidos por autores do Brasil, como, por exemplo: “*A formação social da mente – resenha*”, (1985), de A. S. Giustia; “*Análise do livro Pensamento e linguagem de L. S. Vygotsky*”, (1987), de N. J. Machado; “*Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas*”, (1987), de J. J. M. Mosquera e S. M. A. Isaia, “*Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil*”, (1988), de Z. M. R. L. S. Oliveira, e “*A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais*”, (1990), de A. Pino. No final dessa década, a psicologia de Vigotski passa a integrar propostas curriculares de redes de ensino brasileiras e surgem as primeiras dissertações e teses sobre o autor e suas idéias. Já na década de 90, chegam ao país obras de autores ligados a Vigotski, como Leontiev, Luria e Elkonin. No início dos anos noventa, surgem os primeiros livros de autores brasileiros sobre o autor, entre os quais *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, (1992), de Y. La Taille,

M. K. Oliveira e W. Dantas, *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*, (1993), de M.K. Oliveira, *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, (1994), de M. T. A. Freitas e *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*, (1995), de T. C. Rego.

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) lançou em julho 2000 um número da revista Educação e Sociedade dedicado à psicologia de Vigotski; o Caderno CEDES também de julho de 2000, abordando o mesmo tema lançou sua revista com o título “Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural”. Atualmente existe uma produção bastante significativa sobre a Teoria de Vigotski e seus desdobramentos. Algumas delas já tratam da difusão do pensamento do autor e suas diferentes apropriações pelas diferentes áreas da Educação e da Psicologia.

Num levantamento realizado sobre a presença de trabalhos que tratam de Vigotski nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1998 e 2003, Freitas (2004) identificou oitenta e sete trabalhos, dentre um mil e quarenta e sete apresentados nesse período, o que representa 8,31% do total. As reuniões da ANPEd dividem-se em grupos temáticos e a produção sobre Vigotski concentrou-se nas seguintes áreas: Psicologia da Educação, Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Especial.

Na análise dos dados levantados em sua pesquisa, Freitas (2004) identificou diferentes apropriações da psicologia de Vigotski assim apresentadas: aparecimento apenas incidental em algumas produções, passando por trabalhos que apresentavam os conceitos de Vigotski de forma desarticulada, e por fim o que considera apropriações consistentes da obra do autor. Estas representaram trinta e oito textos (43,7%) do total dos trabalhos sobre Vigotski. Nestes, segundo a autora, já aparecem preocupações com a apreensão do pensamento do autor russo como um trabalho que levanta a seguinte hipótese sobre a apropriação da teoria: “transladada para um outro campo que a fez germinar, sofre um processo de assepsia neutralizadora que autoriza sua vulgarização sem ameaça ou suspeita” (Tuleski, 2000, apud Freitas, 2004, p. 120). Pode-se reconhecer nesse trabalho de Freitas um recorte do retrato da divulgação do pensamento de Vigotski no Brasil, que vem aumentando a cada ano, principalmente na Educação e na Psicologia, comprovando, no caso desta pesquisa, o avanço desse processo na área de Educação. A pesquisa identificou diferentes leituras da psicologia de Vigotski, fato que segundo a autora poderia ser enriquecedor, já que propiciaria diferentes interlocuções com o pensamento do autor. Entretanto, constataram-se também problemas na apropriação da

Teoria acarretando a desarticulação entre os conceitos e a descontextualização da psicologia de Vigotski. Deve-se ressaltar que os trabalhos de Tuleski, e de Pino analisados pela autora, preocupam-se com essas diferentes apropriações, inclusive com a ausência da contextualização marxista do trabalho de Vigotski, cuja obra continua sofrendo com essas apropriações, fato que resulta de leituras divergentes entre si. Em virtude disso, surgiram problemas acarretados pela polifonia: muitas vozes em várias direções.

Um outro trabalho, realizado por G. Silva (2003), analisa os conceitos de Vigotski presentes na produção do periódico, *Cadernos de Pesquisa*, entre 1971 e 2000. Selecionaram-se escritos que citavam o autor nas referências bibliográficas. A autora identificou um total de 37 (trinta sete) artigos no período, representando 37,8% da produção na década de 80 e 62,2% na década 90. Esse trabalho revelou-se interessante para esta pesquisa, pois das informações coletadas acerca do modo como se vinham utilizando os conceitos de Vigotski nos textos, a autora identificou que 21,6% fundamentavam-se em pressupostos de Piaget, autor a quem mais se costuma comparar Vigotski. Nos textos estudados, a autora identificou a forma como se tratavam os seguintes conceitos de Vigotski: linguagem, pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, concepção de homem e mundo e crítica a Piaget.

Os resultados da pesquisa de G. Silva (2003) apresentam algumas informações que merecem destaque. A primeira diz respeito a um dos conceitos indicados anteriormente, o de concepção de homem e mundo, o qual essa autora chamou de interação indivíduo/indivíduo ou indivíduo/natureza, identificando assim a Teoria como interacionista. Além disso, essa pesquisadora compartilha com outros estudiosos a concepção de que se tratar o processo de hominização, a partir das interações sociais, representa o empobrecimento de uma teoria que concebe a origem do homem a partir das relações sociais, um conceito mais apropriado. Uma vez que toda relação social constitui-se a relação de um eu e um outro, sua interiorização implica a conversão de dois numa unidade, onde o outro permanece presente como um “não eu”, um estranho, mas um estranho essencial (PINO, 2000). Nesse processo, o termo “interação” representa um compartilhar momentâneo ou circunstancial com outras pessoas ou mesmo com os elementos do meio natural, o que não alcança a complexidade dialética proposta pelo autor.

Um outro resultado a destacar-se nesta pesquisa concentra-se nas obras mais mencionadas como fonte de consulta nos artigos analisados, como *A formação social da*

mente e Pensamento e linguagem, livros que, conforme mencionado neste texto, apresentam problemas de fidedignidade em relação à psicologia de Vigotski. Outra informação de interesse, levantada pela autora, liga-se à identificação da Teoria. Encontraram-se os nomes Interaconista, Sócio-Interacionista, Construtivista ou Sócio-Construtivista, Sócio-Histórica, Sócio-Histórico-Cultural e Cognitivista, entretanto, não se deparou com o nome Teoria Histórico-Cultural, como seus criadores chamaram-na. Outro dado relevante aponta que mais da metade dos artigos analisados (58,7%) não apresentaram identificação da Teoria, indicando assim o pouco conhecimento sobre a mesma e suas bases epistemológicas, fato que aumenta as chances de sua descaracterização.

2.2.1. Aproximação da Teoria Histórico-cultural com o construtivismo: o sociointeracionismo

Quando do estudo das apropriações da obra de Vigotski um elemento que se destaca concerne às aproximações que são realizadas com a Teoria Histórico-Cultural. Como G. Silva (2003) apresentou em sua pesquisa, tem-se assimilado a psicologia de Vigotski com base na fundamentação teórica dos trabalhos de Piaget e no modelo construtivista de educação.

Neste trabalho, contudo, não se pretende analisar os escritos de Piaget, pois isso exigiria uma longa discussão o que representaria uma digressão, fugindo-se do objetivo desta dissertação. Por outro lado, discutir-se-ão alguns elementos da matriz de pensamento da Teoria que contrariam o fato de caracterizar-se a psicologia de Vigotski como interacionista.

Piaget (1978a) ao reportar-se à psicogênese dos conhecimentos, identifica a sua base como naturalista:

Em poucas palavras se encontrará nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua: é este último aspecto da epistemologia genética que suscita mais problemas e são estes que se pretende equacionar bem assim como discutir exaustivamente (p. 5).

A base teórica de Piaget e seu modelo de desenvolvimento advêm do naturalismo, segundo o qual concebem-se todos os eventos da realidade a partir da Natureza. No caso do desenvolvimento humano, determina-se sua matriz por meio de fenômenos biológicos, como a maturidade do sistema nervoso (TUNES, 2002). Ocorre um encadeamento de ações motoras e mentais que surgirão à medida que a criança vai alargando sua experiência, conforme observa Piaget (1978a):

No que se refere a ações primitivas, não coordenadas entre si, dois casos são possíveis: no primeiro, a estrutura preexiste por ser hereditária (por exemplo, os reflexos de sucção) e a assimilação consiste apenas em incorporar-lhe novos objetos não previstos na programação orgânica. No segundo caso, a situação é imprevista: por exemplo, o lactente procura apreender um objeto pendurado, mas, no decorrer de uma tentativa frustrada limita-se a tocá-lo e se segue então um balançar que lhe interessa como espetáculo inédito. Então ele tentará consegui-lo novamente, donde o que se poderia chamar uma assimilação reprodutora (fazer novamente o mesmo gesto) e a formação de um início de esquema. Em presença de outro objeto pendurado ele o assimilará a esse mesmo esquema, donde uma assimilação recognitiva, e à medida que repita a ação nesta nova situação, uma assimilação generalizadora, e esses três aspectos: repetição, reconhecimento e generalização poderem repetir-se de imediato (p. 9).

Além do que salientou acima, Piaget (1978a) diz que acontecem variações na velocidade e na duração do desenvolvimento e se pergunta como se poderia interpretá-las. Afirma que o desenvolvimento pode ser explicado por diferentes fatores, dos quais ele destacou quatro. O primeiro concerne à hereditariedade, à maturação interna. O segundo depende da experiência física, da interação com os objetos. O terceiro caracteriza-se pela transmissão social ou fator educativo, no sentido mais amplo. O quarto Piaget chamou de fator de equilíbrio, pois se existem três, é necessário que eles se equilibrem entre si.

A despeito de muitas vezes afirmar-se que a Teoria de Piaget não considera o papel do meio social no desenvolvimento da criança, esses fatores enumerados por ele apontam que, de sua parte, ele concebeu a transmissão social como um dos elementos promotores do desenvolvimento, mas não de forma constituidora, apenas integrante ou participante. Constata-se a seguir, um outro exemplo da identificação do papel do meio social no desenvolvimento infantil, sob a perspectiva piagetiana:

(...) podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1978a, p. 211).

Considera-se que o trecho citado apresenta contribuições para referendar o pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento em pelo menos dois aspectos: o primeiro, diz respeito ao fato de o autor considerar o papel social no desenvolvimento infantil, enquanto o segundo, concerne à clara separação entre dois tipos de desenvolvimento. Um transmite-se pelo social e o outro, ao qual chamou espontâneo, representa aquilo que a criança aprende por si mesma, ou seja, Piaget concebe um tipo de aprendizagem que ocorre sozinho e independe do meio social. Deve-se destacar que talvez essa opinião tenha acarretado a propagação da idéia de que ele não considerava a influência da vida social no desenvolvimento. Portanto, partindo-se dessas colocações de Piaget, acredita-se não existir base teórica para sustentar uma aproximação entre a Teoria de Vigotski e a Teoria de Piaget, como se tem observado em muito da produção acadêmica e didática sobre o autor russo, tornando-se, pois, necessário tecer um paralelo entre as posições de ambos.

Visando a isso, considera-se importante começar pela matriz de pensamento que orienta a concepção de desenvolvimento desses dois pesquisadores. Enquanto para Piaget esse processo origina-se das condições biológicas ou naturais, apresentando caráter universal, a Teoria Histórico-Cultural utiliza a matriz social de pensamento, concebendo o desenvolvimento psicológico da criança como produto das relações sociais. Nesse processo, o aparato biológico transforma-se pela ação da cultura num processo dialético entre o indivíduo e o meio em que vive (WERNER, 2002). Freitas (2004) reproduz de Pino uma colocação que sintetiza o pensamento de Vigotski: "... caso se possibilitasse sintetizar em algumas poucas idéias a contribuição de Vygotsky para a compreensão do ser humano, ele apontaria duas: o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e a natureza cultural do psiquismo" (p. 120).

Um outro ponto a levantar-se, concerne à concepção de Piaget acerca da forma como ocorre o desenvolvimento psicológico ou intelectual: para a criança que possui o que ele chamou de esquemas mentais, estes vão surgindo por meio de ações mentais de assimilação, repetição e generalização, num processo de encadeamento das suas experiências de interação com os objetos. Diferentemente de Piaget, Vigotski considera a experiência social como determinante para o desenvolvimento psicológico da criança. Ao invés de esquemas, Vigotski refere-se a funções psicológicas, no caso, às específicas do ser humano, denominadas funções psicológicas superiores, as quais aparecem inicialmente no plano social, para só depois se tornarem individuais, conforme afirma Tunes (2002): “Decorrem dessas formulações teóricas o enunciado da lei geral do desenvolvimento do psiquismo: toda função psíquica aparece, pelo menos, em dois planos; primeiro, no plano externo, interpessoal e, em seguida, no interno, intrapessoal” (p. 148). Segundo Vigotski, a hominização constitui-se um processo que só acontece a partir do plano interpessoal, ou seja, nas relações sociais, portanto elas são constituidoras e não apenas participantes do processo.

Além disso, deve-se destacar outra diferença relevante entre os dois pesquisadores. Enquanto Piaget privilegia a interação sujeito-objeto (meio externo), Vigotski parte do princípio que entre o indivíduo e o meio natural e social existem elementos de intermediação, aos quais chamou de elementos mediadores. O ser humano recorre a esses mediadores nas suas relações com o meio natural e nas relações sociais, que exercem papel importante durante o desenvolvimento humano.

Um outro tipo de aproximação que tem se realizado entre Piaget e Vigotski concerne aos aspectos educacionais da teoria de ambos. Essa aproximação sugere que a Teoria de Piaget forneceria a compreensão dos elementos cognitivos do desenvolvimento, ao passo que caberia a Teoria de Vigotski contribuir com a explicação dos aspectos sociais constitutivos do desenvolvimento. Enfocar-se-á essa aproximação no capítulo destinado à análise desse fato que ocorre nos livros de Psicologia destinados à formação de professores. O trabalho de Piaget, por ele mesmo identificado como epistemologia genética, investiga a gênese e o desenvolvimento da aquisição de conhecimento na criança, daí conhecer-se essa linha de pensamento como teoria genética do desenvolvimento, ou teoria interacionista.

A chegada da Teoria de Vigotski, com sua abordagem da determinação social no desenvolvimento da criança causou impacto nos meios acadêmicos, como já se afirmou antes neste trabalho. No entanto, ela não concebia, nem explicava esse desenvolvimento

por meio de estágios bem caracterizados, como na teoria de Piaget. Isso leva a deduzir-se que não existia um “lugar” para a Teoria de Vigotski, num meio onde a Teoria de Piaget consolidara-se. Por isso, ocorreu uma espécie de complementação: a lei universal de desenvolvimento de Piaget, por meio dos estágios, fixos e sucessivos, somada aos aspectos sociais do desenvolvimento da Teoria de Vigotski, acabou gerando o sócio-interacionismo.

Um outro aspecto de aproximação relaciona-se ao construtivismo de Piaget, para quem o conhecimento da criança vai se elaborando por meio de suas experiências diretas com o objeto do conhecimento, isto é, realiza-se por meio da aprendizagem ativa. Piaget (1978) privilegia no seu trabalho, a aprendizagem espontânea, fruto das descobertas da própria criança. Ao desenvolver suas idéias sobre a construção do conhecimento pela criança, Piaget concordava com os postulados de John Dewey, sobre a Escola Nova, de acordo com a sociedade liberal, predominante em países do Ocidente e nos Estados Unidos, onde Dewey vivia. No início do século XX, nos países da Europa e nos Estados Unidos sopravam ventos renovadores na Educação, resultantes da Escola Nova, numa adaptação do pragmatismo filosófico aos meios educacionais, que afirmava constituir-se a escola o local de formação do sujeito com liberdade para pensar.

Assim, a escola de Dewey surgiu como um contraponto ao ensino tradicional, centrado na figura do professor, a quem caberia a transmissão do conhecimento ao aluno. A Escola Nova propunha que o ambiente escolar representasse um local de preparação do indivíduo para a vida social, centrando-se, por isso, no interesse e no desenvolvimento espontâneo da criança, conforme afirma Coll (1999):

Claparède qualificou o pensamento educativo de Dewey – com quem manteve uma fluida relação de idéias – de genético, funcional e social. Genético, porque, de acordo com Dewey, a finalidade da educação é assegurar o desenvolvimento humano a favorecer a realização plena das pessoas com a ajuda da sua reserva inesgotável de atividade; funcional, porque as suas propostas pedagógicas tomam como ponto de partida as necessidades e os interesses dos alunos; e social, porque concebe a escola como um meio social com a missão de preparar os alunos para que possam cumprir uma função útil na sociedade (p. 26).

Nesta idéia o social está no fim: preparar para o social. Em Vigotski o aspecto social está no começo, ou seja, inaugura as funções psicológicas superiores.

Um aspecto da visão teórica de Dewey criticado por Duarte (2001a) relaciona-se à transmissão de conteúdos, pois segundo este, a Escola Nova retira do ambiente escolar a responsabilidade pela transmissão do conhecimento objetivo, passando a visar ao processo de “aprender a aprender” e preparar o sujeito para adaptar-se às relações sociais. Por outro lado, Vigotski afirma que a escola representa local de aprendizagem dos saberes que se revestem de significado social e que integram um processo de apreensão da história da humanidade. Segundo ele, compete ao professor tanto o papel de articulador dessa apropriação de conhecimento, como de promotor do desenvolvimento da criança.

Esse valor do “aprender a aprender” acabou sendo incorporado pelo modelo construtivista, segundo afirma Coll (1994)

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, em que o aluno “aprenda a aprender” (p. 136).

Mais recentemente, alguns autores que se identificam tanto com a Teoria Construtivista, quanto outros que trabalham com a Teoria Histórico-Cultural passaram a buscar uma aproximação do que consideram pontos complementares das duas teorias, criando o que se poderia nomear grosseiramente de modelo-síntese da, ‘teoria construtivista-histórico-cultural’ a que se tem chamado de Sócioconstrutivismo ou Sociointeracionismo.

Já se discutiram vários pontos concernentes à Teoria Histórico-Cultural: suas bases filosóficas calcadas no materialismo histórico e dialético; sua proposta de psicologia marxista, baseada no estudo do homem concreto, as bases materiais da gênese e da constituição do psiquismo. Além disso, examinaram-se suas teses centrais, que afirmam ser o homem constituído historicamente, a partir da apropriação dos bens criados pela cultura, por meio de elementos mediadores transmitidos nas relações sociais, que propiciam à história da humanidade reatualizar-se e preservar-se. Com tudo isso, não se consegue aproximar as idéias do psicólogo russo de outras teorias pautadas por

diferentes paradigmas, como é caso da Teoria de Piaget. Segundo Duarte (2000a) esse equívoco na apropriação da psicologia de Vigotski acontece em virtude de procurar-se no psicólogo russo o que aparece em Piaget, mesmo sem levar em conta as próprias críticas de Vigotski a Piaget, conforme se vê a seguir:

Não se trata de afirmar que a crítica vigotskiana ao jovem Piaget possa ser aplicada ponto a ponto a toda a obra desse pensador, mas sim que, no que se refere ao essencial, isto é, à concepção de social e de socialização, o pensador suíço não superou o enfoque naturalizante, a-histórico e também não superou o paralelismo entre o individual e o social (p. 258).

Complementando a análise que aparece nesse capítulo, deve-se salientar que Duarte (2000a) critica a identificação sócio-interacionista, da Teoria de Vigotski, ao afirmar que essa denominação justifica-se para a concepção de Piaget pois, segundo este, a interação social, ou socialização interage com o desenvolvimento operatório do indivíduo. Por outro lado, continua ele, segundo Vigotski, as relações sociais situam-se na base, ou seja, na determinação dos processos psíquicos individuais. Assim, conclui-se que tratar a Teoria Histórico-cultural constitui-se um dos problemas mais freqüentes na apropriação do pensamento de Vigotski.

CAPÍTULO 3

Conhecimento científico e conhecimento escolar

Em sua obra, Vigotski ressalta não só a importância da aprendizagem, como também o papel do professor ao conduzir esse processo. Segundo ele, a vida escolar representa um período de aprimoramento da aprendizagem da criança, servindo à aquisição do que ele denominou “conceitos científicos ou verdadeiros”, diferentes de outros com que as crianças habituaram-se anteriormente, na vida diária, os conceitos cotidianos. Isso não significa que, no ambiente escolar, a criança deixe de ter contato com os conceitos cotidianos, pois nesse tipo de vivência ela os aprende em interface com os conceitos científicos. Ainda de acordo com Vigotski (2000), compete à escola proporcionar as condições de aprendizagem desse mundo conceitual de uma forma sistemática, ou seja, organizada hierárquica e historicamente, passando a se constituir, assim, um tipo especial de saber, o chamado conhecimento escolar.

Antes de abordar as especificidades desse tipo de conhecimento, necessita-se tecer algumas considerações acerca da forma como os termos, saber e conhecimento, são tratados. No cotidiano das pessoas muitas vezes os termos se confundem, utilizando-se de forma similar. Lopes (1999) analisa o modo como se trata essa questão e afirma que, de modo geral, usam-se os dois de forma indistinta, embora alguns autores defendam que o termo “saber” carrega um sentido mais abrangente do que “conhecimento”. Lalande (1993, apud Lopes 1999) cita a palavra “conhecer” tanto no sentido de “saber” como no “compreender, explicar algo ou descrevê-lo. Lopes (1999) apresenta ainda o significado que traz Foucault sobre os dois termos. De acordo com a autora para Foucault, “saber” constitui-se um termo mais amplo, englobando tanto o saber cotidiano, como o leigo e o empírico, não necessariamente contando com amparo científico. Por outro lado, esse estudioso atribui a “conhecimento” um sentido mais restrito, pois “englobaria os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas” (p. 94).

Buscou-se também o tratamento que os dois termos recebem em um dicionário, já que é onde aparecem os significados que acabam se impondo ao grande público. No novo dicionário da língua portuguesa: novo dicionário Aurélio (Ferreira, 1986) existem 13 (treze) acepções para “conhecimento”, das quais se selecionaram as seguintes: 1. “Ato

ou efeito de conhecer”, “ter noção, conhecimento, informação de; saber”; 2. “Idéia, noção”; 3. “Discernimento, critério”; 4. “Filos. No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida da sua organização biológica e no sentido da sua sobrevivência”; 5. “Filos. A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa aproximação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc.

Em relação ao termo “saber” o mesmo dicionário apresenta 20 (vinte) significados dos quais se retiraram os que se seguem por interessarem a este trabalho: 1. “Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer”; 2. “Ter conhecimento técnico e especiais relativos a, ou próprios para”; 3. “Ser instruído em; conhecer”; 4. “Ter capacidade para, conhecimento para”; 5. “Ter conhecimento, erudição ou ciência; ser erudito”. Observa-se assim uma sobreposição entre os dois termos, nas definições apresentadas no dicionário, parecendo indicar o porquê de seu uso indiferenciado tanto no cotidiano das pessoas, como em alguns autores.

Nesta pesquisa utilizam-se os dois termos, considerando-se o saber mais amplo e abrangente e conhecimento, como um tipo de saber que se organiza dentro de um sistema coerente e com normas de verificação e aplicação.

3.1. Conhecimento cotidiano, conhecimento científico e escolar

Ao nascer, a criança se envolve com o mundo à sua volta. Passa a ter contato com as demais pessoas, começando assim a apreender como a vida humana se organiza. O homem apresenta algumas peculiaridades na sua história em relação às demais espécies. Segundo Vigotski, o ser humano representa historicamente sua cultura, constituindo-se fruto das relações sociais que se estabelecem ao longo de sua vida, seja no convívio com a família, na escola, nas instituições ou ainda utilizando os meios de informação e/ou comunicação. Isso acaba compondo sua vida, de forma direta ou indireta, desde o nascimento.

Ainda de acordo com Vigotski, cada cultura conservada ao longo da história proporciona ao ser humano seus saberes e conhecimentos, suas práticas, seus valores, seus símbolos e seus significados. Assim, a partir dos elementos da cultura, cada pessoa reúne experiências ao longo da sua vida, as quais se incluirão no que se estabeleceu chamar saber cotidiano. Segundo Tunes e Carneiro (2002), esse saber abrange as

aquisições que acontecem na vida diária de cada ser humano. Ele baseia-se na experiência que o indivíduo vivencia no mundo concreto, por meio do contato com a vida cotidiana e focaliza os eventos, os objetos e as pessoas que participam do contexto de cada pessoa, e à medida que desenvolve sua aprendizagem, esse seu saber torna-se irrefletido e prescritivo, ou seja, automatiza-se, já que as ações diárias exigem rapidez e eficácia na movimentação no ambiente em que se vive. No entanto, um outro tipo de saber ocorre na vida do ser humano: trata-se do conhecimento científico, fruto de um tipo de experiência geralmente proporcionada por ambientes formais de aprendizagem, as escolas. Este tipo de saber caracteriza-se de modo geral, pela teoria e envolve operações do pensamento, portanto apresenta caráter reflexivo e não prescritivo, passando o conhecimento a constituir-se o foco central de atenção.

Contudo, o conhecimento científico, quando disponibilizado a um outro público que não a comunidade científica não se realiza de forma direta, como elaborado pelos cientistas. Aparece reescrito numa linguagem acessível, que se pode chamar “fronteira” entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana, a do saber que acontece no dia-a-dia das pessoas. Nesse processo, segundo Chevallard (2005) consegue-se levar o saber ao ambiente escolar de forma mais simples, isto é, explicando-se o saber sábio com linguagem mais fácil, visando transmiti-lo com mais eficiência, chegando-se assim ao que o autor francês denominou saber a ser ensinado, o que aqui foi nomeado conhecimento escolar. Ao discutir-se o conhecimento escolar deve-se ressaltar o papel da escola na transmissão dos saberes considerados importantes pela sociedade.

Segundo Ariès (1981), a escola, como instituição de ensino, surgiu por volta do século XV, pois até então se destinava à formação de clérigos. No início a escola abrigou crianças, jovens e adultos, sem distinção. Essa maneira de ensinar aos poucos foi se revelando improdutiva já que se ensinava a mesma matéria a todos independentemente das diferenças entre cada aluno. Em decorrência disso, surgiram classes escolares onde, não só se separavam os alunos e hierarquizavam-se os conteúdos não só de acordo com a idade dos alunos mas também de suas condições de aprendizagem. Criava-se, portanto, a escola institucionalizada, com a organização e prática pedagógica que predominam ainda hoje. A escola tornou-se o local de transmissão dos saberes selecionados como importantes por determinada cultura e em determinado tempo, formando um conjunto de conhecimentos denominados conhecimento escolar.

Sob o ponto de vista histórico, percebe-se que a escola se consolidou a medida que houve o fortalecimento do capitalismo, cujo alicerce se baseia na manutenção da sociedade de classes, o que acabou influenciando o tipo de escola que foi criada. Um outro aspecto que também se pode observar deve-se ao fato de que ao longo do tempo a escola não tem proporcionado oportunidades semelhantes de acesso aos alunos oriundos de diferentes classes sociais, mesmo nos países mais desenvolvidos economicamente. Ademais representa uma das instituições que além de transmitir conhecimento também repassa, concepções, valores, sentidos e significados ou seja uma concepção de mundo, o que numa sociedade de classes traduz-se naquilo que pensam as classes dominantes. No Brasil, isso propiciou o surgimento e a manutenção de dois tipos de escola: uma popular, pública, que atende às classes de menor poder aquisitivo. Do outro lado, existe a escola burguesa, cujo ensino propedêutico destina-se às novas gerações burguesas, preparando-as para comando da sociedade. Ao organizar-se de tal forma, a escola tornou-se um dos pilares da reprodução da realidade social advinda de um modelo socioeconômico gerando assim uma sociedade muito desigual, que apresenta diferentes tipos de acesso às instituições de saúde e de educação, aos bens de consumo e ao lazer (PATTO, 1997).

Na verdade, já se vislumbrou a escola como um local que propiciasse a transformação da realidade socioeconômica e da abolição da sociedade de classes. No entanto, observa-se, justamente o contrário, cada vez mais, a escola fortalece seu papel de promoção e adaptação de crianças e jovens à vida social, refletindo assim a organização da sociedade, com suas desigualdades e injustiças. Tenta-se camuflar essa realidade por meio do discurso da necessidade de adaptação à sociedade contemporânea, ou seja, a um mundo em rápida transformação, em função de mudanças tecnológicas e da globalização, processos inevitáveis e incontestáveis que, na verdade, acabam marginalizando alunos pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas. Duarte (2001a) constata esse fato ao criticar o lema “aprender a aprender” e apontar que esse modelo pedagógico carrega, em seu bojo, a preparação para os indivíduos atuarem dentro de uma sociedade já estruturada e organizada, não sujeita a mudanças. Trata-se da sociedade capitalista, agora denominada “sociedade comunicacional” e caracterizada como “pós-moderna”, “pós-industrial”, “pós-mercantil”.

Nesse contexto atual, coloca-se o problema relativo à forma de conseguir-se o acesso ao conhecimento científico e questiona-se a forma de a escola organizar-se. Observa-se na mídia e até na produção acadêmica a visão de que se impõe à escola

nesse momento adaptar-se a esse papel de transmissora de grande volume de conhecimentos surgidos a cada dia. Com isso, fortalece-se sua função de proporcionar informações necessárias à adaptação à modernidade e à simplificação dos conhecimentos a transmitirem-se.

A organização do conhecimento em disciplinas escolares implica transformar o conhecimento científico em outro tipo de conhecimento, o conhecimento escolar. Embora esse se constitua um novo tipo de conhecimento, representa, na verdade, uma modificação de um conhecimento já produzido (LOPES, 1999). Uma outra questão colocada pela autora aborda as referências nas quais as matérias escolares se apóiam, pois nem sempre elas contam com sua disciplina-base acadêmica, passando por isso a terem como base suposições ou ainda, como se diz popularmente, os “achismos”.

Santos (1990 apud Lopes, 1999) acrescenta que alguns fatores influenciam o processo de disciplinarização escolar do conhecimento. Ele os divide em dois tipos: primeiro cita aqueles considerados internos à disciplina: os epistemológicos, a ciência de base e sua organização em sociedades científicas, associações profissionais e política editorial. Num segundo tipo estão os fatores externos: a organização política, social e econômica além da tradição da disciplina, o nível de organização dos profissionais e as condições sócio-econômicas que regem a organização desse conhecimento. As disciplinas caracterizadas pela maturidade têm nos fatores internos sua maior influência. Assim, quanto mais independente constituir-se um regime político de um país, mais os profissionais disporão de autonomia em sua área, ao organizar uma disciplina curricular. Ainda se deve destacar que nesse ambiente, marcado e delimitado pela organização social, o professor deverá exercer seu ofício de ensinar o conhecimento científico, transpondo-o para a aplicação didática, conforme afirma Chevallard (2005) o “saber sábio” transformado em “saber ensinado”. Pode-se neste momento fazer um paralelo com a apropriação da Teoria de Vigotski no Ocidente. Um dos aspectos que tem influenciado essa apropriação reside no confronto ideológico entre uma Teoria marcada pela configuração marxista de uma sociedade comunista à época de sua criação com as sociedades capitalistas liberais, quando das suas apropriações, já que ambas trazem concepções de homem bastante conflitantes.

A produção dos conhecimentos científicos constitui-se uma atividade que visa explicar aquilo que o homem considera importante em vários campos. A comunidade científica trabalha em locais apropriados como as universidades, laboratórios e institutos de pesquisa. Ela também partilha os conhecimentos que vem produzindo em congressos,

seminários e outros eventos afins, dos quais participa um público especializado, o qual detém conhecimento dos aspectos teórico-metodológicos e da linguagem que ali se utiliza.

Além de compartilharem o conhecimento científico, os pesquisadores vão repassando-o para outra instância diferente da sua: a do público em geral e, mais especificamente, a comunidade escolar. Isso nos leva a uma constatação a de que produzir ciência é diferente de ensinar ciência. Ao ensinar-se o conhecimento científico, deve-se submetê-lo a um processo de simplificação, objetivando, dessa forma que as pessoas possam compreendê-lo com mais facilidade ao aprendê-lo. A esse processo de transformação do conhecimento científico, o saber sábio em saber a ser ensinado Chevallard (2005) chamou transposição didática, assunto de que se tratará mais à frente neste trabalho.

Cabe questionar-se o modo como ocorre esse processo de transformação do conhecimento científico e as implicações sociais e políticas da transmissão desse conhecimento. Chauí (1980) afirma que “Marx não separa a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (tal separação, aliás, é o que caracteriza a ideologia)” (p. 82). Segundo ela, a ideologia não consiste num processo subjetivo consciente, mas num fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos.

O cenário atual reflete a idéia de um mundo em rápida transformação, fruto dos avanços da ciência e das conquistas tecnológicas. Nessa condição, forjou-se o mito de que a ciência constitui-se uma verdade neutra, sem ideologia, a qual se deve aceitar de forma pura, sem contestações. No entanto, como as demais atividades humanas, ela caracteriza-se pela concepção de mundo, de vida, de homem e da sociedade de quem a realiza (LOPES, 1999).

O trabalho dos cientistas tem levado a inúmeras descobertas importantes e verdadeiras. Entretanto, isso não significa que se deva aceitar como verdade tudo o que se afirma em nome da ciência ou que essa atividade deixe de veicular suas crenças, seus preconceitos e suas ideologias. Não existe ciência neutra e sua pureza é relativa, pois não se constata ciência livre de influências políticas, de orientação ideológica, autenticamente objetiva. A ciência orienta-se, via de regra, por objetivos de acordo com os interesses, as ideologias, as culturas das classes que detém o poder, justificando dessa forma sua escolha. Os cientistas utilizam os resultados da sua própria ciência, muitas vezes, em harmonia com a sua própria ideologia, ou com a da sociedade em que

vivem. Comprova-se, inclusive, que chegam a deformar as conclusões científicas (suas ou de outrem) conscientemente ou não dessa mudança (SACARRÃO, 1989).

Em Gould (1991) constam inúmeros exemplos de trabalhos de cientistas renomados, com o intuito de conseguirem a comprovação para crenças e preconceitos sustentados na sociedade em que viviam. Constitui-se um exemplo disso o preconceito racial, segundo o qual os indivíduos da “raça branca” detinham uma inteligência superior, quando comparados a outras “raças”, como, por exemplo, a “raça negra”. Realizaram-se inúmeros experimentos na tentativa de comprovar-se do ponto de vista científico esse fato, aceito amplamente como verdade na sociedade em que os trabalhos eram produzidos. À medida que a ciência não chegava ao que se esperava, alteraram-se os resultados para que ela pudesse atender às demandas sociais.

Na realidade, o homem de ciência dificilmente escapa da influência dos valores da sociedade em que se vive e onde se educou, ou da ideologia da classe social a que pertence. Perante os mesmos fatos, os cientistas manifestam opiniões opostas e extraem conclusões absolutamente antagônicas das mesmas experiências e observações, movidos por razões ideológicas. As incontestáveis virtudes da ciência, produto supremo do espírito humano e sua glória, não devem levar as pessoas a esquecerem-se de que ela também apresenta as suas fragilidades, as suas utilizações, quando decidem transformá-la em instrumento de poder, a serviço de uma política. A ciência, de fato, é sempre relativa e, raramente ou mesmo nunca, é neutra. Por isso, o poder político inspirado em sua ideologia domina-a, infiltra-se nela. Daí decorre a idéia de que ideologia burguesa marcou profundamente a ciência moderna, quer lhe tenha servido de veículo, ou, de suporte (SACARRÃO, 1989).

Embora a ciência tenha perdido um pouco do seu encanto, pois se deixou de considerá-la como salvadora do mundo, capaz da redenção de todos os males, como doenças, fome e até mesmo as injustiças sociais, ela ainda mantém um grande poder no corpo social do mundo ocidental: a sua mística, a sua própria ideologia, o cientificismo. O cientificismo constitui-se uma ideologia de poder, de certezas, de ser o único conhecimento verdadeiro, com influências na vida cotidiana, na moral e na filosofia, que invade todos os campos, num reducionismo absoluto que tudo pretende explicar e dominar (SACARRÃO, 1989). Seu credo assenta-se em vários mitos que representam outros tantos erros. Esses desvios da ciência contribuem para disseminação de posições sociais e políticas públicas equivocadas, que podem se esconder por trás do suposto

conhecimento científico em que se amparou, como no caso da esterilização de supostos débeis mentais nos Estados Unidos, no Século XIX como bem relatou Gould (1991).

3.2. A transposição didática

Ao difundir-se fora da comunidade acadêmica, o saber científico modifica-se em outros, visando à finalidade didática, passando-se a constituir o que se denomina conhecimento escolar. A escola, instituição específica e especializada na transmissão do conhecimento escolar, responsabilizar-se-á pela transferência desse saber científico, modificado a fim de proporcionar-lhe maior compreensão (LOPES, 1999).

Cabe à escola organizar e transmitir o saber socialmente produzido ao longo da história da humanidade, cuja preservação considera-se importante a cada momento histórico, proporcionando, assim, às gerações seguintes os saberes produzidos pela ciência. Compete ainda a ela o papel de promover o saber sistematizado, caracterizado por sua elaboração, deixando de lado o espontâneo e fragmentado (SAVIANI, 1991).

Visando concretizar sua função, a escola organiza-se a fim de realizar essa tarefa. De um local onde, no início, adultos e crianças misturavam-se para aprender as mesmas coisas, transformou-se num espaço especializado, destinado ao aprendizado de crianças e adolescentes, principalmente, com um tipo de conhecimento a transmitir-se, organizado em função das idades das crianças, numa escala ascendente de complexidade (ARIÈS, 1981). Isso propiciou a criação do currículo escolar – conjunto de conhecimentos a transmitirem-se objetivos a atingirem-se, numa organização maior, o planejamento curricular, determinado pelo Estado, a quem compete também promover as orientações gerais sobre as práticas pedagógicas a realizarem-se nas instituições escolares (LEITE, 1995).

A partir daí, surgiram, na montagem do cenário escolar, os sujeitos envolvidos com a relação do ensinar e do aprender: os alunos, o professor e os saberes a ensinarem-se. Estabeleceu-se entre eles a relação didática, conforme afirma Lerner (2001): “A comunicação dos conteúdos – desses aspectos do saber que foram selecionados como “saber a ser ensinado” – origina a relação didática, essa relação ternária que se estabelece entre o professor, os alunos e o saber” (p. 95).

Segundo Lerner (2001) nesse cenário não se pode considerar nenhum dos elementos da tríade separadamente, devendo-se abranger o conjunto das interações entre eles. Ao ingressarem na relação didática, os três termos que a constituem modificam-se: no lugar da criança surge o aluno, o saber científico sofre duas transformações: primeiro em “saber a ser ensinado” e depois em “saber ensinado”, enquanto o adulto transforma-se em professor.

Embora o conhecimento didático tenha que se centrar no processo cognitivo da criança, não se pode caracterizar esta atividade usando-se diretamente das contribuições da Psicologia. Ao estudar-se a situação didática, precisa-se levar em consideração, não só a natureza do saber comunicado, mas também a ação exercida pelo professor, visando garantir a comunicação desse saber, a fim de cumprir a função social a ele atribuída, em suma, responsabilizando-o pelo aprendizado de seus alunos (LERNER, 2001).

A prática pedagógica vai estabelecendo as condições para o funcionamento dessa relação entre esses saberes, selecionados pela cultura de cada época, considerados importantes, e que, por isso, devem se preservar. Conseqüentemente, o sistema educacional deve repassá-los por meio dos programas de ensino e currículos escolares. O conceito de transposição didática surge assim para explicar esse processo obrigatório de transformação desses saberes identificados e selecionados para se tornarem o que, neste trabalho, tem se identificado como conhecimento escolar. Isso leva ao reconhecimento da existência de uma distância obrigatória entre os diferentes saberes, constatação que não se deve de forma alguma minimizar, segundo Chevallard (2005)

Para o didata é uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as idéias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, o que permite exercer sua vigilância epistemológica. É um dos instrumentos da ruptura que a didática deve exercer para constituir-se em seu próprio domínio, é aquele pelo qual a entrada do saber na problemática da didática passa da potência ao ato ... (p. 16).

Ao se pensar em transposição didática, parte-se de um caminho que os saberes identificados e selecionados pelos sistemas de ensino e passíveis de serem ensinados, devem percorrer até incluírem-se nos programas de ensino e transformarem-se em

conteúdos escolares. Conforme Chevallard (2005), um conteúdo oriundo de um saber a ensinar, sofre um conjunto de transformações que visam torná-los aptos a ocuparem um lugar entre os objetos de ensino. Muitas vezes tornam-se verdadeiras criações didáticas, resultantes das necessidades do ensino, tamanha a distância existente em relação ao saber inicial. Todo esse trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino corresponde à transposição didática.

Chevallard (2005) menciona dois tipos de transposição didática; uma que corresponde à transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática desse objeto de saber e denomina-se, mais apropriadamente, transposição didática *stricto sensu* e a outra que representa o estudo científico deste processo de transposição chamada de transposição didática *lato sensu*, assim esquematizada: → objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino. Esse esquema assinalaria a passagem do implícito ao explícito, da teoria à prática, do pré-construído ao construído.

Gabriel (s/d) baseando-se em Chevallard considera o saber acadêmico como um saber extra-escolar que precede e fundamenta cultural e cientificamente o saber escolar, desempenhando um papel central, quando se analisa o confronto entre os dois tipos de saberes e o que se pode aprender melhor quando do tratamento didático no plano cognitivo. Não existe, portanto, um saber escolar, como bem afirmam Chevallard e Joshua (1982, apud Lopes, 1999):

Os autores de manuais são falsos autores, eles são em sua maioria, intérpretes (a exemplo do intérprete de uma canção), que dizem um texto cuja legitimidade em seus lábios (ou melhor, sob sua pena) tem em conta que eles não são autorizados por nenhuma pessoa precisamente, e sobretudo não por eles mesmos (você pode crer em mim, porque não é meu...) (p. 207).

Quer dizer, não existe um conhecimento originado no ambiente escolar ao qual se possa denominar saber escolar. Lopes (1999) salienta que o saber ensinado na escola é atemporal, sem origem, sem lugar e sem autor e que, não sem razão, vem no material didático sem referências bibliográficas e históricas. Astolfi e Develay (1990) referem-se à transposição didática como um processo de reificação do saber escolar em relação ao saber inicial. Existiria, segundo eles, “uma “epistemologia escolar” que pode ser distinguida da epistemologia em vigor nos saberes de referência” (p. 48). Eles afirmam

que a escola não ensina saberes “em estado puro”, mas conteúdos de ensino resultantes das transformações que os mesmos sofrem para se submeterem às exigências didáticas.

Marandino (2004), numa síntese das idéias de Chevallard, acrescenta que determinado elemento do saber ao ser transformado para ser ensinado sofre “deformações” devido aos seguintes processos: descontemporalização, quando separado de sua produção histórica; naturalização, no sentido de vir para a escola com o poder de processos naturais; descontextualização dos significantes do saber sábio e uma recontextualização que não se identifica com seu sentido original. Finalmente ocorre despersonalização em relação ao seu produtor, deformação cujo processo já começaria na academia quando da publicidade desse saber. Ao se pensar em todo esse processo pelo qual o saber passa na sua transposição didática, surgem outras instâncias nesse percurso, além do ambiente acadêmico e o ambiente de ensino, com as quais o sistema de saber e de ensino interagem, como os pais e as instâncias políticas. Chevallard (2005) denominou noosfera a esfera onde se pensa o funcionamento didático, onde os representantes do sistema de ensino encontram-se com os representantes da sociedade, traduzindo, assim a interface existente entre o meio educacional e a sociedade, o que acrescenta novos embates ao processo de transposição didática, quer dizer, os consensos e dissensos que envolvem a difusão de conhecimentos e saberes que permeia a sociedade.

Gabriel (s/d) defende a existência de duas etapas para a transposição didática. A primeira, chamada transposição externa ocorre quando o saber acadêmico passa para o plano formal dos currículos e dos livros didáticos, ao passo que a segunda, a transposição interna, acontece quando o professor utiliza os saberes na sua prática docente. Nesta pesquisa referir-se-á ao conceito de transposição externa, como auxílio para análise dos conceitos identificadores da Teoria Histórico-Cultural em livros de Psicologia destinados à formação e à prática docente. A escolha em analisar livros deveu-se ao fato de eles constituírem-se a fonte de informação oficial dos conteúdos tratados nas disciplinas que integram a grade curricular dos cursos acadêmicos exercendo, por isso o papel de fonte de divulgação da produção científica nos meios educacionais.

3.3. A formação de professores

Os cursos de formação de professores, a Pedagogia e as Licenciaturas buscam uma articulação não só entre as teorias e seus conceitos, como também entre a prática pedagógica e os seus currículos. Esses cursos trabalham conteúdos concernentes à atuação docente em disciplinas, como por exemplo, didática, organização do trabalho pedagógico, avaliação, política educacional e metodologia do ensino. Também tratam dos conhecimentos teóricos de disciplinas como matemática e ciências físicas e biológicas, apresentam disciplinas de outras áreas de conhecimento, que fazem interface com a Educação. Tanto a Sociologia, como a Filosofia e a Psicologia englobam essa área. No caso da Psicologia ensinada nesses cursos, suas disciplinas contemplam conteúdos que, geralmente, dizem respeito ao desenvolvimento psicológico, a aprendizagem e as relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, entre professor-aluno-saber (CUNHA, 1998).

Deve-se acrescentar que Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento constituem-se as disciplinas mais freqüentes nos cursos da área de Educação. Os programas dessas disciplinas englobam principalmente as diversas teorias sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a cognição, as interações entre a criança e o adulto, a construção de conceitos e a relação entre afeto e cognição. Nesse sentido, essas disciplinas fornecem elementos conceituais para as práticas pedagógicas no espaço escolar (SOUZA, s/d).

Coll (2000) ao apresentar um histórico da aproximação entre Psicologia e Educação, afirma que ela ocorre desde os primórdios da Psicologia. A Educação, como se constitui um fenômeno tipicamente humano, também se tornou objeto de estudo da Psicologia, ciência que utilizou e aplicou seus princípios, explicações e métodos de pesquisa visando não só entender o processo educativo, mas também auxiliar na resolução dos problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem. Essa relação entre Psicologia e Educação aconteceu em duas direções. Na primeira, a Psicologia contribuiu como uma ciência aplicada, cujos conhecimentos poderiam se utilizar diretamente, objetivando a melhora e a solução dos problemas decorrentes dos processos educativos. Na outra, a Psicologia auxiliaria na busca de respostas, a fim de chegar-se à compreensão das atividades humanas, em cujo bojo encontram-se os processos de aprendizagem.

No entanto, esse tipo de relação entre a Psicologia e a Pedagogia não se pautou pela harmonia, pois em determinados momentos, em função da concepção aplicacionista do seu conhecimento, a primeira assumiu o papel de gerenciadora do processo educativo, ou seja, supunha-se que ela pudesse conter soluções para os problemas da aprendizagem. Isso lhe deu uma autoridade a que ela não correspondeu, porque não desfrutava de meios para tanto, já que esses problemas envolvem, além da situação de sala de aula e do professor, questões maiores, como por exemplo, as políticas públicas direcionadas à Educação. Por outro lado, surgiu uma relação entre a Psicologia e a Pedagogia, alardeando a concepção de que o conhecimento psicológico, juntamente a outros os saberes de outras ciências, poderia contribuir não só para o entendimento do processo educativo de uma forma mais ampla, mas também para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Essa separação em duas Psicologias gerou uma dicotomia, revelando uma compreensão de quem pensa a Educação dentro da Psicologia, a psicologia dos psicólogos e de quem atua na prática, a psicologia dos educadores, conforme afirma Miranda (1992), numa alusão às dificuldades de pensar-se a Educação a partir da Psicologia. Muitos psicólogos têm pesquisado as contribuições da Psicologia, com a perspectiva de proporcionar uma reflexão crítica sobre a relação entre o ensinar e o aprender, numa interface com a Educação e com outras áreas de conhecimento que auxiliam o entendimento dos processos educativos, como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia.

Já os professores, muitas vezes, vêem a Psicologia como uma ciência capaz de fornecer respostas para sua atuação em sala de aula, auxiliando-lhe tanto na compreensão dos processos de aprendizagem, como no entendimento da personalidade do educando e na resolução de problemas de comportamento em sala de aula. A. Silva (2003) em pesquisa realizada com professores do Ensino Médio, sobre as contribuições da disciplina Psicologia da Educação na formação de educadores, revela que segundo alguns dos professores entrevistados, a Psicologia deveria oferecer conhecimentos práticos ligados à realidade do seu trabalho. Além disso, constatou que para esses docentes ela não corresponde ao esperado, pois não apresenta soluções para os problemas que surgem, nem orienta o professor para sua ação em sala de aula, conforme relata um dos professores entrevistados:

Acaba sendo uma disciplina que não tem muita utilidade na prática (...) O dia a dia é que vai te ensinar como é que você tem que fazer; pega daqui, pega dacolá, os companheiros vão te dando dicas, você vai dando dicas para os companheiros, vai chegando num denominador, isso aqui deu, isso aqui não deu, esquece. E por aí vai. Não tem muita Psicologia para isso, assim, pré-definida, não (p.112).

A existência de conflito concernente à contribuição do conhecimento teórico da Psicologia para a Educação, gerado pela expectativa de sucesso em sua aplicabilidade a fim instrumentalizar o trabalho do professor, leva os pesquisadores da área a perguntarem-se em que se constituiria o papel de uma teoria e se seria possível levá-la para a atividade prática, no caso a atividade docente. Outra questão a ser respondida é se seria necessário transformá-la num instrumento para a prática pedagógica. De certa maneira, nem sempre se respondem a esses questionamentos na formação de professores, pois não se coloca a problematização acerca da forma como se articulam o conhecimento teórico e o trabalho do professor.

Nos cursos de formação de professores cabem a algumas disciplinas como didática e metodologia da educação ou do ensino, orientar os futuros docentes na articulação dos conhecimentos teóricos com a atividade docente a realizar-se. Porém um problema permanece: a articulação do conhecimento teórico com a prática docente, ou ainda, a forma como ocorre a transposição didática em nível de sala de aula. Nesta questão surge a indagação de como se deve tratar esse tema durante a formação dos professores e como se estabelece a interlocução entre o conhecimento produzido cientificamente e aquele transmitido aos alunos por seus professores. Por fim, deve-se questionar se o professor acredita que a transposição ocorra de forma direta, portanto, sem nenhuma modificação do conhecimento científico para o escolar.

Tunes e Carneiro (2002) salientam que :

... a teoria científica não tem uma relação direta com a nossa prática. Empregada como meio de pensamento, permite-nos refletir sobre o que fazemos e até mesmo inventar novas maneiras de agir. Ela não nos diz o que devemos fazer, o que é certo ou errado, o que é verdadeiro ou falso, mas oferece-nos a possibilidade de antever o futuro de nossas ações e, então, podemos avaliar se os resultados do que faremos é o que realmente pretendemos. A ação a ser feita é exclusivamente por nossa conta, pela nossa criatividade, engenhosidade e poder de inovação (p. 22).

Considerando-se as afirmações dessas autoras, o professor passa a ter dificuldades ao relacionar-se com essas questões. Ademais, a Psicologia também não consegue romper com essa desarticulação, já que nos cursos em questão, trata-se dela não como um conhecimento teórico, mas sim como um conhecimento instrumental, visando ao bom desempenho da prática docente, com respostas para auxiliar o professor no manejo de suas classes escolares. Nesse sentido, a compreensão do conceito de transposição didática funciona como um referencial para se pensarem essas questões.

Supõe-se que, no caso da Teoria Histórico-Cultural ou Teoria de Vigotski, a transposição didática sofre de um comprometimento adicional, além das questões pertinentes ao campo específico da modificação do saber científico em saber escolar. Na Teoria de Vigotski, isso vem se fazendo de forma reducionista e distanciada do pensamento original dos seus criadores, seja pelas dificuldades decorrentes do próprio processo de transformar um determinado conhecimento científico em conhecimento escolar, seja devido ao fato da forma como se realizou a apropriação da Teoria Histórico-Cultural, no campo do conhecimento científico no Ocidente.

Todos esses problemas concernentes à transposição didática da Teoria de Vigotski mostram como um conhecimento vai-se modificando à medida que vai ocorrendo sua difusão, ora pelas necessidades de simplificações para sua melhor compreensão, ora por questões de outra ordem como as de natureza ideológica. No caso da Teoria Histórico-Cultural o que se apresenta neste trabalho revela uma série de desvios nas suas concepções básicas que vão desde aqueles marcadamente ideológicos a aproximações com outros referenciais teóricos, possibilitando uma apropriação distanciada da obra de Vigotski e pouco diferenciada em relação às demais abordagens. Tal situação, pode se dizer, traduz uma grande ironia na divulgação do trabalho de um autor para quem a formação de professores constituía-se tema precioso ao qual ele acrescentou várias contribuições.

Nesse sentido, o trabalho de Yves Chevallard (2005), sobre a transposição didática pode contribuir para uma melhor compreensão das articulações realizadas quando da apropriação didática da Teoria Histórico-cultural não só nos seus aspectos ideológicos e acadêmicos, mas também pelas reflexões que pode proporcionar nas relações que se estabelecem entre a teoria e a práticas nos cursos de formação de professores.

CAPÍTULO 4

APROPRIAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI EM LIVROS DE PSICOLOGIA VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ligação entre Psicologia e Educação vem desde muito tempo, podendo-se constatar-la por meio do grande número de publicações sobre as contribuições da Psicologia à Educação, cujo tema focaliza as teorias psicológicas de interesse para professores e estudantes dos cursos de Magistério, Pedagogia e Licenciaturas. No entanto, um dos problemas encontrados na transposição desses conhecimentos diz respeito às dificuldades que o conhecimento científico encontra, quando da sua transformação em conhecimento a ser ensinado, o conhecimento escolar. Na sua transposição didática, esses tipos de saberes passam por modificações a fim de adequá-los ao processo de ensino, tais como: reducionismo, naturalização, despersonalização e descontextualização, pontos já mencionados no capítulo anterior.

Entretanto, no caso da Teoria Histórico-cultural, encontra-se um outro obstáculo anterior ao processo de sua transposição didática, no que concerne às apropriações da psicologia de Vigotski em países ocidentais, e suas implicações, como o abrandamento ideológico e a aproximação da Teoria com outras, com pressupostos filosóficos diferentes. Partindo-se da constatação da existência de diferentes leituras que se têm realizado nas apropriações das idéias de Vigotski e da Teoria Histórico-cultural e, ainda da suposição de que tem-se interpretado esta Teoria de modos diferenciados e de forma reducionista, visando torná-la aplicável no contexto pedagógico, este trabalho propôs investigar como tem se efetuado a apropriação da Teoria Histórico-cultural em livros de Psicologia destinados à formação e atuação de professores.

4.1 Objetivos e procedimentos da investigação

Neste capítulo, proceder-se-á a análise dessa apropriação, em dois momentos distintos com questões relacionadas à apropriação da Teoria: o primeiro promove um levantamento da inserção da Teoria em planos de ensino de disciplinas de Psicologia

para cursos de Pedagogia e Licenciatura e o segundo, trata dessa apropriação em livros de Psicologia voltados para a formação de professores.

A autora concebeu este trabalho a partir da idéia de que as discussões sobre a psicologia de Vigotski ainda não se esgotaram, esperando, dessa forma, colaborar para a divulgação da obra do psicólogo russo. Embora Lev Semionovich Vigotski tenha vivido apenas trinta sete anos, deixou uma produção teórica muito intensa, com importantes contribuições a duas áreas do conhecimento: a Psicologia e a Educação. Na verdade, o impacto de sua obra só aconteceu depois de sua morte, quando da liberação de seus escritos na União Soviética e a posterior divulgação no Ocidente. Dentre seus escritos, destaca-se a criação de uma teoria sobre a origem e o funcionamento do psiquismo, que rompia com o pensamento da Psicologia da época. Sua teoria, a qual denominou Teoria Histórico-cultural, introduziu a idéia de que o desenvolvimento psicológico representava um fenômeno de origem histórica, determinado pela cultura, por meio das relações sociais, acrescentando uma nova matriz de pensamento ao entendimento do desenvolvimento humano, a matriz social, um contraponto à matriz naturalista de concepção biológica.

As idéias centrais e conceitos da Teoria constituíram-se o ponto de partida para o andamento desta pesquisa. Para a elaboração do referencial teórico, utilizaram-se basicamente obras de Vigotski, daí empregar-se também o termo Teoria de Vigotski. Além disso, estudaram-se algumas contribuições de Leontiev e Luria. O objetivo do estudo concentrou-se nas apropriações da Teoria, em textos de Psicologia destinados à formação e atuação de professores.

Também se discutiram, objetivando a análise das informações obtidas, o que se considera como os pilares da Teoria Histórico-cultural: as bases filosóficas e epistemológicas do marxismo: materialismo histórico e dialético, a matriz social da origem e a estruturação do psiquismo e seus determinantes históricos e culturais. Selecionaram-se para este trabalho os seguintes conceitos: funções psicológicas superiores, mediação semiótica e elementos mediadores, relação linguagem e pensamento internalização, relação entre o desenvolvimento e aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal, destacando-se aqueles que se considera os mais importantes para o entendimento dos aspectos centrais da Teoria de Vigotski. Trata-se de estudo crítico, partindo-se da expectativa de reducionismos e vieses interpretativos na apropriação didática da Teoria. Visando a esse fim, procedeu-se à investigação teórica de análise interpretativa dos

textos, o que requereu uma carga de leitura extensiva durante todo o processo da pesquisa.

Conduziu-se a investigação em duas etapas: primeiramente realizou-se um levantamento da inserção da Teoria Histórico-cultural em disciplinas de Psicologia para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas. No período de 05/12/2005 a 10/12/2005, colheram-se esses dados pela Internet, em páginas de Instituições de Educação Superior do Brasil (IES). Pesquisaram-se nesse momento dezesseis instituições: dez universidades públicas e seis instituições privadas, entre universidades e centros universitários que apresentavam planos de ensino on-line dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Das instituições pesquisadas, conseguiram-se planos de ensino de 04 (quatro) universidades, duas delas federais: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de Brasília (UnB), uma estadual, a Universidade de São Paulo (USP) e uma privada, a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS). De um centro universitário privado, o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), obtiveram-se os planos de ensino na secretaria da Faculdade de Ciências da Educação. Interessava a este trabalho, entre as disciplinas oferecidas, aquelas que se relacionavam com a Psicologia para os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, em virtude apresentarem as concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem para professores em formação. Em cada plano, procedeu-se à investigação das ementas, do conteúdo programático e da bibliografia, a fim de se identificar a inserção da Teoria nas disciplinas correspondentes e buscar subsídio para a escolha dos livros que se analisariam na etapa posterior.

Nos dias 04 de 05 de fevereiro, de 2006, visitaram-se novamente as páginas dessas instituições visando verificar, nos planos de ensino selecionados, possíveis mudanças para o primeiro semestre de 2006. Em duas universidades (PUCRS e USP), tinham-se atualizado os planos de ensino que sofreram algumas modificações. No entanto, a forma de tratamento da Teoria não se modificou e os livros de interesse para a análise ainda constavam da bibliografia das disciplinas. Em uma delas (UnB), como não ocorreu atualização, contactou-se a secretaria da Faculdade de Educação, a fim de conseguirem-se os planos vigentes relativos ao segundo semestre letivo de 2005, que ainda estava em andamento. Tratava-se dos mesmos obtidos pela Internet. Não se conseguindo novo acesso à página da UFRJ, na Internet, solicitaram-se por telefone os planos de ensino já modificados para o primeiro semestre de 2006 à Secretaria de Graduação da Faculdade de Educação, a qual os enviou por e-mail.

Na segunda fase, selecionaram-se e analisaram-se os livros de Psicologia, com o objetivo de verificar se os mesmos ensinavam a Teoria. Caso isso ocorresse, quais temas explorariam e qual bibliografia atenderia a esse propósito. Daí selecionar-se-ia o material de análise deste trabalho.

4.2. Análise das informações obtidas

O trabalho constitui-se de análise de textos de Psicologia sobre a Teoria Histórico-cultural para a formação de professores, numa investigação sobre a forma como os textos selecionados apresentavam e articulavam as principais idéias e conceitos da Teoria. Selecionaram-se alguns elementos da Teoria considerados fundamentais para a sua identificação e compreensão. A título de um melhor entendimento, foi-se organizando as informações obtidas, segundo um eixo interpretativo, que se concentrou em seis pontos: no primeiro, focalizou-se a apresentação e a estrutura do livro; no segundo, englobaram-se as idéias centrais da Teoria; no terceiro, verificaram-se os principais conceitos da Teoria; no quarto, tratou-se da contribuição da Teoria ao trabalho docente, no quinto, estudou-se a aproximação Vigotski com Piaget e no último realizou-se uma conclusão na análise de interpretação do texto.

Por fim, ressalta-se que o ponto de referência para análise centralizou-se nos itens apontados em relação à Teoria de Vigotski ou Teoria Histórico-cultural, conforme se discutiu neste trabalho, no qual não se objetivava uma análise comparativa entre os livros pesquisados.

4.2.1 Os Planos de Ensino

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2003, o Brasil possui mil oitocentas e cinqüenta nove instituições de Educação Superior, nas suas diferentes modalidades: universidades, centros universitários, faculdades, institutos, escolas e centros de educação tecnológica. Essas instituições oferecem um total de dezesseis mil quatrocentos e cinqüenta e três cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa, dos quais, cinco mil duzentos e noventa cinco ofertados na área de educação, divididos entre Ciências da Educação e

diferentes cursos de formação de professores, voltados para educação básica, disciplinas profissionais, educação infantil e matérias específicas.

Esses cursos apresentam diferentes disciplinas de Psicologia, de modo geral, oferecidas pelas Faculdades de Educação. A Psicologia da Educação aparece com mais frequência, seguida de outras como Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, Desenvolvimento Psicológico e Ensino, Contribuições da Psicologia à Educação e fundamentos de Psicologia para a Educação.

Nesta pesquisa, buscou-se identificar nos planos de ensino, a presença da Teoria Histórico-cultural e na bibliografia utilizada, livros e textos que abordassem a Teoria. Inicialmente selecionaram-se dezesseis planos de ensino, entre todas as instituições contatadas, porém abandonou-se como fonte de informação aqueles em que não se verificava algum indicativo da inserção da Teoria nas ementas e nos conteúdos programáticos. Pesquisaram-se planos das seguintes disciplinas:

- Contribuições da Psicologia para Educação: 01 plano;
- Desenvolvimento e Aprendizagem: 01 plano;
- Psicologia da Aprendizagem: 02 planos;
- Psicologia da Educação: 06 planos;
- Fundamentos Psicológicos da Educação: 05 planos.

Conseguiu-se efetuar o levantamento dos planos de ensino dessas disciplinas em cinco instituições. De dezessete planos de ensino inicialmente selecionados, analisaram-se quinze, de cinco disciplinas, das quais se escolheram a ementa, tópicos do conteúdo programático que se relacionavam com a Teoria e a bibliografia. Nesta, primeiramente se identificaram as obras de Vigotski e depois, a de outros autores que apresentavam a sua Teoria.

I – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

- **Psicologia da Aprendizagem – 1º semestre /2006:**

Ementa: Análise conceitual das características, fatores intervenientes, significado do processo de aprendizagem e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Identificação de diferentes concepções teóricas que embasam a prática educacional (behavioristas, sócio-interacionistas e humanistas), comparação entre as teorias e implicações das mesmas para o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Análise da motivação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física; identificação dos papéis do professor e do aluno de acordo com diferentes concepções teóricas.

Conteúdo programático: divide-se em cinco tópicos; no segundo, “Concepções teóricas que embasam a prática educacional” apresenta três delas: teorias behavioristas, sócio-interacionistas e humanistas de aprendizagem sem identificação de autores.

Bibliografia: aparecem tanto obras do pesquisador russo, como de outros autores que apresentam a Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica* (2003);
- VIGOTSKII, L. S. et alli. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988);
- COLL, C. S. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996)⁸ ;
- _____ . *Psicologia do ensino* (2000);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1999).

O plano de ensino não identifica a Teoria. A partir das indicações bibliográficas que contemplam Vigotski e que tratam da Teoria, supõe-se que, depois do primeiro contato com ela na disciplina, os graduandos estudam-na como concepção sócio-

⁸ Optou-se por utilizar a referência deste autor iniciando-se por COLL, como está apresentado nos planos de ensino onde assim se cita o autor. A fim de evitar-se confusão, manteve-se a mesma citação em outras partes deste trabalho.

interacionista (um dos itens do conteúdo programático), sob cujo nome autores citados na bibliografia identificam-na.

- **Psicologia da Educação (Ensino médio) – 1º semestre /2006:**

Ementa: Análise do desenvolvimento do adulto e suas implicações para a educação. Estudo das teorias sócio-interacionistas de ensino e aprendizagem de acordo com o enfoque de Bandura e Vygotsky. Análise das dificuldades de aprendizagem: identificação dos fatores que interferem nos problemas, prevenção e intervenção. Reflexo e debate sobre os princípios básicos de relações humanas na escola.

Conteúdo programático: consta de quatro unidades e a de número dois apresenta “Concepções teóricas que embasam a prática educacional” com o estudo das teorias sócio-interacionistas de ensino e aprendizagem no enfoque de Bandura e Vygotsky. Divide-se em três itens: fatores que interferem na aprendizagem, prevenção e intervenção.

Bibliografia: também neste caso, aparecem tanto obras de Vigotski como de outros autores que apresentam a Teoria:

- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem* (1987);
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1988);
- VIGOTSKII, L. S. et alli. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988);
- CASTORINA, J. A. et alli. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996);
- COLL, C. S. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);
- RATNER, C. *A psicologia de Vygotsky: aplicações contemporâneas* (1995);
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995).

Deve-se acrescentar que, mais uma vez, apresenta-se a Teoria sob um viés sóciointeracionista.

- **Psicologia da Educação: desenvolvimento infantil / 1431E-04 – 1º/2006:**

Ementa: Estudo das teorias do desenvolvimento da infância segundo a Psicanálise, Sócio-interacionismo e a Epistemologia Genética, análise das influências parentais na construção da identidade, na formação dos vínculos, na construção da autonomia e na aprendizagem escolar. Estudo da origem da função simbólica e da capacidade criativa e as implicações no trabalho psicopedagógico da educação infantil.

Conteúdo programático: consta de três unidades uma das quais serviu como fonte para este trabalho, “Teorias do desenvolvimento da infância, concepções, métodos de investigação, relações com a aprendizagem escolar”. Ao efetuar essa abordagem, ela aborda a Psicanálise, o Sócio-interacionismo e a Epistemologia Genética, sem contudo mencionar autores relacionados a esse processo.

Bibliografia: outra vez, aparecem tanto obras de Vigotski como de outros autores que apresentam a Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1988);
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância* (1999);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992).

Deve-se acrescentar que, embora o conteúdo programático não identifique autores, nas concepções estudadas, a presença de livros de Vigotski junto à identificação da concepção teórica de Piaget como Epistemologia Genética, leva a supor-se que se considerou a Teoria como sócio-interacionista nessas disciplinas.

- **Psicologia da Educação: interacionismo e aprendizagem – s/d (versão I: 21/03/2003):**

Ementa: Descrição dos modelos teóricos interacionistas de aprendizagem. Análise das teorias genéticas e histórico-culturalistas de aprendizagem, sua relação com as dificuldades escolares e implicações para os processos motivacionais. Intervenção docente e atuação do aluno nestas abordagens. Aprendizagem/dificuldades de aprendizagem sob enfoque interacionista.

Conteúdo programático: consta de cinco unidades, e na segunda delas, aparecem concepções interacionistas de aprendizagem sem identificação de autores.

Bibliografia: de novo apresentam-se obras de Vigotski e de outros autores que abordam a sua teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1988);
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*, 3ª ed. (2005);
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (1998).

Esses planos de ensino da PUCRS apontam os seguintes dados: oferecem-se várias disciplinas de Psicologia para a Educação e dos planos selecionados, apenas dois não apresentam a Teoria. Chama a atenção que um deles se volta para os cursos de licenciaturas. A formação social da mente apareceu em três planos de ensino e constituiu-se a principal referência encontrada nas bibliografias sobre a psicologia de Vigotski. Dos livros que apresentam a Teoria, Piaget, Vygotsky e Wallon (1992) de Y. La Taille et alli. aparece como o mais indicado, com capítulo sobre Vigotski escrito por M. K. Oliveira, cujo livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1999), se procederá análise no próximo capítulo, recebeu uma indicação. Indicou-se C. Coll, três vezes com dois títulos diferentes. Vale lembrar que uma obra desse autor constituir-se-á objeto de análise deste trabalho. Apenas uma ementa tece consideração às teorias histórico-culturais, mas como uma abordagem das concepções interacionistas de aprendizagem. Os demais planos apresentam livros de Vigotski na bibliografia e títulos que tratam da obra do autor, mas não identificam a Teoria como histórico-cultural, embora apresentem a concepção sócio-interacionista de desenvolvimento. Esses planos de ensino não explicitam a abordagem de Vygotsky. Por isso, supõe-se que os planos da PUCRS pautaram-se pela concepção sócio-interacionista .

II – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

De dois planos de ensino selecionados, válidos para o primeiro semestre de 2006, conforme informação da Secretaria de Graduação da Faculdade de Educação, apenas um traz indicativo da presença da Teoria.

- **Psicologia da Educação II – EDF527: 1º 2006:**

Ementa: não há descrição.

Conteúdo programático: divide-se em três unidades, mas apenas duas interessam a esta pesquisa; a primeira, “Introdução ao estudo da aprendizagem humana” apresenta o conceito de aprendizagem nas várias correntes psicológicas. A segunda, “Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem” aborda desenvolvimento da linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, relacionando-o à Teoria de Vigotski.

Bibliografia: não apresenta títulos que contemplem a Teoria.

Um dos dois planos de ensino da UFRJ das disciplinas de Psicologia da Educação não contempla a Teoria e o outro, embora mencione o autor, este não consta da bibliografia, daí supor-se que se estuda pouco a psicologia de Vigotski nas disciplinas de Psicologia da Educação.

III – Universidade de Brasília – UnB

Das disciplinas que tratam de Psicologia, Educação e Aprendizagem, três contemplam a Teoria e por isso interessaram a este trabalho. As duas primeiras integram a grade curricular do curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE⁹ e a terceira constitui-se uma modificação do plano oficial da disciplina Psicologia da Educação da grade curricular do curso de Pedagogia, com início no primeiro semestre de 2001, mas este não apresenta indicativos da inserção da Teoria.

⁹ Este curso foi uma parceria da Universidade de Brasília com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, visando à formação pedagógica em nível superior de professores da rede pública de ensino.

- **Contribuições da Psicologia para a Educação:**

Ementa: A natureza da Psicologia e sua relação com a educação no Brasil. Análise das teorias psicológicas que influenciam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação brasileira. Reflexão do contexto sócio-educacional e a relação educador-educação.

Conteúdo programático: engloba não só a abordagem da Teoria Histórico-cultural como também seu autor Vigotski, ao tratar dos paradigmas da aprendizagem. Por outro lado, ao apresentar “as teorias psicológicas que influenciam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação brasileira”, não identifica teorias nem autores.

Bibliografia: nesse caso, não se citou nenhuma obra de Vigotski, apenas outros autores que apresentam a Teoria.

- BOCK, A. M. et alli. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* (1993);
- COLL, C. S. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996);
- COUTINHO, M. T. C. & MOREIRA, M. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento e aprendizagem humanos* (1997);
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (1996);
- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem* (1999);
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1995);
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995);
- VASCONCELOS, V. M. R. & VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação* (1995).

O plano de ensino identifica a Teoria de Vigotski como Teoria Histórico-cultural e apresenta muitos livros que estudam a Teoria, porém, não indica livro do autor russo.

- **Desenvolvimento e Aprendizagem:**

Ementa: Conceito de aprendizagem. O conceito de desenvolvimento psicológico. Desenvolvimento real. Desenvolvimento potencial. Diferentes relações teóricas entre aprendizagem e desenvolvimento, diferentes papéis do professor. O conceito de atividade. Atividade escolar, aprendizagem e desenvolvimento e pensamento por conceitos.

Conteúdo programático: organiza-se em três unidades. A primeira, “Análise das diferentes concepções sobre o processo de desenvolvimento psicológico e de sua articulação com o processo de aprendizagem” não identifica concepções e nem autores.

Bibliografia: mais uma vez aparecem obras de Vigotski, embora no que concerne a autores que apresentam a sua teoria, aparece apenas um artigo.

- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância* (1982);
- _____ . *A formação social da mente* (1984);
- _____ . *Pensamento e linguagem* (1991);
- VIGOTSKII, L. S. et alli. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988);
- TUNES, E. O estudo do desenvolvimento. In CÔRREA FILHO, L.; CÔRREA, E.; FRANÇA, P. S. (Orgs.) *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos – Saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê*. Brasília: L. G. E., 2002. p. 135 – 150.

O plano de ensino não apresenta teorias e autores quando trata das concepções de desenvolvimento e aprendizagem, embora apresente conceitos relacionados à Teoria de Vigotski, tais como desenvolvimento real, desenvolvimento potencial, atividade, relação aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, em sua bibliografia constam três livros do autor.

- **Psicologia da Educação – 2º/2004:**

Ementa: Estudo da natureza da Psicologia e sua relação com a Educação. Análises com apoio em teorias psicológicas em torno do aprender, do seu contexto e das condições para sua ocorrência. A construção do conhecimento; Reflexão sobre a prática pedagógica, do contexto sócio-educacional e da relação educador-educando.

Conteúdo programático: exibem tópicos sobre aprendizagem e desenvolvimento, sem, contudo mencionar autores, mas ao tratar dos conteúdos da aprendizagem e da construção do conhecimento, apresenta os estudos de Vygotsky sobre conceitos cotidianos e científicos.

Bibliografia: de novo, aparecem obras de Vigotski e de autores que apresentam a sua Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1991);
- _____. *Pensamento e linguagem* (1987).
- BOCK, A. M. et alli. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* (1993);
- CASTORINA, J. A. et alli. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996);
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (1986);
- PLACCO, V. *Psicologia e educação: revendo contribuições* (2001);
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995);
- VASCONCELOS, V. M. R. & VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação* (1995).

A disciplina cita o nome de Vigotski, relacionando-o à formação de conceitos, apresentando não só duas obras do autor, como também vários títulos que apresentam a Teoria, o que leva a deduzir-se que os graduandos estudam-na nessa disciplina.

Dos planos de ensino da UnB investigados, retiraram-se as seguintes informações: a presença de bibliografia do autor e de livros que tratam da Teoria indicam o estudo da mesma nas disciplinas, e inclusive uma delas apresenta a Teoria pela identificação utilizada por seus autores: Histórico-cultural. A principal referência em termos de bibliografia do autor é *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Dos autores analisados neste trabalho o livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1995) de M. K. Oliveira aparece indicado uma vez, enquanto os livros de C. Coll não recebem nenhuma indicação. Duas disciplinas apresentam uma bibliografia diversificada que contempla a psicologia de Vigotski. Também, nesse caso, não se identificou a Teoria como uma abordagem sócio-interacionista.

IV – Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Escolheram-se dois planos de ensino, o primeiro do curso de Pedagogia, iniciado no primeiro semestre de 2003 e o segundo dos cursos de Licenciatura; como neste não se viu como identificar a presença da Teoria, analisou-se apenas o seguinte:

- **Psicologia da Aprendizagem:**

Ementa: Interação aprendizagem e desenvolvimento. Apropriação de conhecimentos teóricos e das práticas educativas derivadas das teorias da aprendizagem. Análise comparativa entre as relações contextuais implicadas na aprendizagem escolar. Problematização e análise de estudos de casos decorrentes das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Análise dos sucessos e dificuldades de aprendizagem e suas conseqüências na vida escola dos alunos.

Conteúdo programático: a disciplina apresenta uma unidade que trata especificamente da Teoria: “Teoria sociocultural da aprendizagem – Vygotsky”, analisando-a sob o prisma sociocultural.

Bibliografia: Desta vez, consta uma obra de Vigotski ao lado de três outros autores que apresentam a Teoria.

- VIGOTSKI, L.S.: *A formação social da mente* (1999);
- COLL, C. S. et alli. *Psicologia do ensino* (2000);
- _____ . *Psicologia da educação* (1999);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);
- VASCONCELOS, V. M. R. & VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação* (1995).

Deve-se observar, assim, que a disciplina apresenta a Teoria de modo explícito, analisando-a como sociocultural. Dos autores de interesse para este trabalho, C. Coll vem citado, com dois títulos diferentes enquanto M. K. Oliveira vem indicada em Piaget, Vygotsky e Wallon (1992) de Y. La Taille et alli.

V – Universidade de São Paulo – USP

Selecionaram-se cinco planos de ensino de disciplinas de Psicologia para o curso de Pedagogia, com início em 2005, além de um da disciplina Psicologia da Educação I para os cursos de Licenciatura. Como os planos não apresentam as ementas, pesquisaram-se apenas os conteúdos programáticos e a bibliografia:

- **Fundamentos Psicológicos da Educação I – 5941059:**

Conteúdo programático: apresenta na abordagem sócio-histórica do processo ensino- aprendizagem a perspectiva Histórico-cultural da psicologia educacional, com as seguintes sub-unidades: a “psicologia genética de Jean Piaget e a perspectiva construtivista e as concepções de Lev. S. Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural da educação”.

Bibliografia: Mais uma vez relacionam-se obras do próprio Vigotski e de outros autores que apresentam a Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1984);
- _____ . *Pensamento e linguagem* (1987);
- _____ . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988);
- COLL, C. S.. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1994);
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995).

O plano de ensino identifica a psicologia de Vigotski como Histórico-cultural e apresenta uma identificação teórica ainda não encontrada: a teoria de Piaget, agregada em um item identificado como a perspectiva histórico-cultural da Psicologia Educacional.

- **Fundamentos Psicológicos da Educação I – 5941085:**

Conteúdo programático: apresenta uma unidade sobre as contribuições de Vygotsky para a construção de uma psicologia sócio-histórica e interacionista.

Bibliografia: De novo aparecem obras do próprio Vigotski e de autores que apresentam a sua Teoria.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem* (1987);

_____. *A formação social da mente* (1998);

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância* (1999);

CASTORINA, J. A. et alli. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996);

LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1994);

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995).

Vale ressaltar que o plano de ensino une duas identificações que, de modo geral, não se utilizam juntas quando se aborda a Teoria: sócio-histórica e a interacionista.

- **Fundamentos Psicológicos da Educação II – 5941060:**

Conteúdo programático: apresenta uma unidade que trata da teoria sociocultural do desenvolvimento e aprendizagem.

Bibliografia: Mais uma vez relaciona obra do próprio Vigotski ao lado de outros autores que estudam a sua Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1984);
- COLL, C. S. et alli. *Psicologia do ensino* (2000);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992).

Deve-se destacar que a disciplina não apresenta a Teoria de modo explícito e, além disso, relaciona apenas uma obra do autor e duas outras que apresentam a Teoria. Supõe-se, portanto, que os graduandos estudam-na sob uma abordagem sociocultural, conforme apresentado no conteúdo programático da disciplina.

- **Fundamentos Psicológicos da Educação II – 5941090:**

Conteúdo programático: traz no seu programa, unidades que tratam do trabalho dos dois outros autores que trabalharam com Vigotski: Leontiev e Luria.

Bibliografia: não apresenta obra de Vigotski, mas de Luria, que com ele trabalhou, ao lado de autores que estudam a sua Teoria.

- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (1987);
- CATHERINE, GARNIER et alli *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista das escolas russa e ocidental* (1996);
- COLL, C. S. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996);
- _____ . *Psicologia da educação* (1999);
- _____ . *Psicologia do ensino* (2000);
- FRAWLEY, W. *Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e interação das mentes social e computacional* (2000);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992);
- WERTSCH, J. V. et alli. *Estudos socioculturais da mente* (1998).

Este plano representa o desdobramento da psicologia de Vigotski apresentada nas disciplinas Fundamentos Psicológicos da Educação I. Embora este plano de ensino apresente o trabalho de Leontiev e Luria, os dois colaboradores mais próximos de Vigotski, apenas o último aparece nas indicações bibliográficas. C. Coll é indicado com três livros.

- **Fundamentos Psicológicos da Educação III – 5941069:**

Conteúdo programático: aborda questões relacionadas à prática da Psicologia na Educação com temas variados e apresenta uma unidade sobre o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e aprendizagem, sem contudo identificar abordagens teóricas e autores.

Bibliografia: ao lado de apenas uma obra de Vigotski, aparecem outros autores que apresentam a sua Teoria.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1984);
- COLL, C. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996);
- _____ . *Psicologia do ensino* (2000);
- DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender* (2000);
- LA TAILLE, Y. et alli. *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992).

Embora o plano de ensino não identifique as teorias estudadas, apresenta uma obra do autor, um livro que trata especificamente de sua obra e outros que apresentam a Teoria, o que leva a supor-se que os graduandos estudam-na.

- **Psicologia da Educação I (a capacidade cognitiva e potencialidade humana para aprender) – EDF0118:**

Conteúdo programático: apresenta tópicos que abordam teorias identificadas como psicogenéticas linguagem e pensamento, assim como relações entre aprendizagem e desenvolvimento sem, no entanto, referir-se a teorias ou autores.

Bibliografia: desta vez, enquanto Vigotski aparece com duas obras, relaciona-se apenas um outro autor.

- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1984);
- _____ . *Pensamento e linguagem* (1989);
- COLL, C. et alli. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996).

Deve-se acrescentar que o fato de obras de Vigotski merecerem destaque, leva a supor-se que os graduandos estudam a sua Teoria na disciplina.

Destacam-se nos planos de ensino dos cursos da USP investigados, os cinco primeiros como parte de um bloco de três disciplinas de Fundamentos de Psicologia para a Educação. Os dois planos de ensino da disciplina inicial, embora diferentes, apresentam a Teoria Histórico-cultural com semelhantes denominações: sócio-histórica, sociocultural e interacionista. No plano da disciplina Fundamentos de Psicologia para a Educação II, aparece o desdobramento das idéias de Vigotski, com a inclusão dos dois companheiros mais próximos dele: Leontiev e Lúria, embora como se mostrou, o primeiro não conste da

referência na bibliografia do curso. Na disciplina Fundamentos de Psicologia para a Educação III, a presença de livro específico sobre a obra de Vigotski indica a sua inserção na disciplina. Chama a atenção no plano de ensino uma colocação da teoria de Piaget dentro da perspectiva histórico-cultural da Psicologia Educacional, fato único em todos os planos pesquisados. Dos dois autores cujos livros se analisam neste trabalho, M. K. Oliveira aparece duas vezes com o livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1994) e cinco em *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992) de Y. La Taille, et alli, enquanto C. Coll aparece oito vezes com títulos variados: *Psicologia do ensino* (2000), *Psicologia da educação* (1999) e *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996).

4.2.1.1. Análise conclusiva dos planos de ensino

O trabalho de investigação dos planos de ensino não só partiu da necessidade de buscarem-se subsídios para a escolha dos livros a cuja análise se procederia mas também permitiu que se verificasse a inserção da psicologia de Vigotski nos planos em questão. Categorizou-se esta inserção em três tipos diferentes. O primeiro, o mais freqüente, vem representado por aqueles onde não aparece menção explícita à Teoria, porém constam da bibliografia, livros de Vigotski e títulos que apresentam a Teoria. O segundo, constituem-se aqueles em que se apresenta a Teoria Histórico-cultural de forma explícita. O terceiro engloba os planos em que não ocorre qualquer indicativo da presença da Teoria de Vigotski, nem apresenta livros que tratam da psicologia de Vigotski. Encontrou-se este último tipo em planos de ensino de Psicologia da Educação, disciplina oferecida em cursos de Licenciatura.

Os planos de ensino, além de servirem de subsídio para a escolha dos livros a analisarem-se, mostraram-se ricos em outras informações de interesse para este trabalho, não só pelas indicações bibliográficas, mas também pela denominação com que apresentavam a Teoria, verificando-se também se a mesma aparecia ou não junto a outras abordagens teóricas.

As análises empreendidas identificaram que, de modo geral, poucos denominam a Teoria como Histórico-cultural, conforme nomearam seus criadores. Na maioria das vezes chamam-na de sóciointeracionista, ou de sociocultural. A partir dessa investigação,

levantou-se a questão acerca do papel da psicologia Histórico-cultural no cenário dos cursos de formação de professores. As informações obtidas levaram à constatação de este papel ainda não se consolidou totalmente.

Um outro ponto que se destaca na análise dos planos de ensino concerne ao fato de aproximarem a Teoria a uma outra abordagem de Psicologia que interessa à Educação, a teoria de Piaget, à qual tem-se atribuído a denominação de teoria interacionista, além de considerar tanto Vigotski e Piaget como representantes da abordagem psicogenética.

As indicações bibliográficas revelaram que entre as obras do autor russo aparecem como mais recomendadas os livros *A formação social da mente e Pensamento e linguagem*, em diferentes edições, obras que, conforme apontado no referencial teórico desta pesquisa, apresentam problemas de fidedignidade do pensamento do autor, já que em sua edição constataram-se modificações dos textos originais de Vigotski. Além do mais, o segundo livro constitui-se numa obra bastante fragmentada em relação ao original e, inclusive, a nova versão contendo o texto integral não consta das bibliografias analisadas, embora se trate de uma edição do ano 2000. Tal situação mostra um quadro de apropriações da psicologia de Vigotski em obras que se distanciam dos trabalhos originais do autor. No entanto, mesmo com essas limitações, estudar-se a Teoria nessas obras, pode representar caminho melhor do que estudá-las em obras secundárias, visto que ainda não se dispõe, em português, de outras contendo um melhor delineamento das idéias de Vigotski como *Fundamentos de defectologia e História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*.

Por fim, apresentam-se informações de interesse para a seleção dos livros a cuja análise se procederá. No levantamento realizado, constataram-se dezenove títulos diferentes que tratam da obra de Vigotski, os quais se podem agrupar conforme seu enfoque: três obras tratam apenas do autor e sua obra, nove apresentam estudos de diversos autores sobre a Educação na perspectiva de Vigotski, oito tratam da Psicologia e Educação e apresentam a psicologia de Vigotski em um ou mais capítulos e um que contempla o autor russo na disciplina psicologia geral. A seguir, citam-se os autores mais indicados nas referências bibliográficas: Martha Kohl de Oliveira, com dezesseis indicações: uma obra completa sobre a psicologia de Vigotski, sob o título *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico* (1992) e dois títulos em que ela escreve o capítulo sobre o pesquisador russo: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996) de J. A. Castorina et alli. e *Piaget, Vygotsky e Wallon* (1992) de Y.

La Taille, et alli e, César Coll Salvador, com quatorze indicações, que aparece com três títulos: *Psicologia do ensino* (2000), *Psicologia da educação* (1999) e *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (1996).

Por fim, a bibliografia pesquisada mostra que as indicações dos planos de ensino, na sua ampla maioria, constituem-se obras editadas com pouca variedade de obras para o conhecimento da Teoria Histórico-cultural, todas elas publicadas antes do ano 2000.

4.2.2. Análise de livros e textos de Psicologia voltados para a formação de professores

Após a investigação dos planos de ensino, a nova etapa deste trabalho visava analisar a apropriação Teoria de Vigotski em livros texto de Psicologia destinados à formação de professores. Objetivando uma melhor compreensão das informações colhidas, organizou-se o trabalho de análise a partir de cinco itens:

- 1) a apresentação do livro;
- 2) as idéias centrais, ou seja, os pilares da Teoria;
- 3) os principais conceitos selecionados para análise conforme consta na página;
- 4) a contribuição da Teoria para o trabalho docente;
- 5) a aproximação entre Vigotski e Piaget e
- 6) conclusões na análise interpretativa do livro ou textos.

Inicialmente optou-se pela análise de cinco livros que representavam uma amostra significativa (26%) do total de dezenove títulos que tratam da psicologia de Vigotski, conforme se segue:

- COLL, C. S. et alli. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 209p. Escolheu-se essa obra entre três de Coll, C. S., o segundo autor mais indicado na bibliografia. Optou-se por ela por apresentar, no capítulo que trata da psicologia de Vigotski, os pontos que o autor considera representativos do pensamento do pesquisador russo. No livro, abordam-se outros temas de Psicologia; Nesta pesquisa analisou-se o capítulo de número 09, que apresenta a

Teoria e o capítulo 10 onde o autor propõe atividades pedagógicas com base na Teoria Histórico-cultural.

- COUTINHO, M. T. C. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992. 215p. Escolheu-se o segundo título por se tratar de uma obra brasileira que apresenta um capítulo sobre a psicologia de Vigotski.
- DAVIS, C. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994 – 2ª ed. rev. 125 p. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. Selecionou-se esta obra pelo fato indicarem-na em cursos de graduação embora, na verdade, destine-se à formação de professores em nível de ensino médio, o que amplia o universo de usuários. No entanto, na segunda investigação realizada nos planos de ensino, este livro não mais constava da bibliografia.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993, 109 p. Coleção Pensamento e ação no magistério. Este livro, cuja autora aparece mais vezes na indicação bibliográfica, constitui-se uma obra que trata especificamente da trajetória e obra do autor russo.
- REGO, T. C. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138p. Escolheu-se esta obra não só por tratar-se de autor brasileiro, mas também por abordar somente o trabalho de Vigotski.

A leitura dos livros e as análises iniciais revelaram resultados que se apresentaram de forma bastante semelhantes. Com isso, na organização deste trabalho optou-se pela análise de dois livros, para que se pudesse aprofundar mais na discussão. Nesse propósito mantiveram-se os dois livros correspondentes aos autores mais indicados nos planos de ensino pesquisados, inclusive pelo fato de se manter um autor estrangeiro e um brasileiro. Atendeu-se também ao critério de que uma obra se concentrasse exclusivamente em Vigotski enquanto em outra o estudo sobre o autor russo representaria apenas um capítulo entre outros do livro. Já se destacou que esses autores escreveram outras obras que contemplam a psicologia de Vigotski, também indicadas nos planos de ensino investigados e que M. K. Oliveira constitui-se uma das primeiras divulgadoras da obra de Vigotski no Brasil. O outro autor, C. Coll S. aparece com mais dois livros, também já mencionados. Além disso, trata-se de um autor com vasta

produção na área de Educação, bastante divulgado no Brasil. Como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996, colaborou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997. Com isso, considera-se válida a contribuição desta investigação, pois ela utiliza como fonte dois autores, que como já se mostrou, têm sido referência na formação de professores. Embora os livros analisados tenham sido editados na década passada, como se viu, continuam integrando as indicações bibliográficas mais freqüentes nos cursos de graduação de formação de professores.

Depois de optar-se por essa escolha, realizou-se o trabalho de análise proposto com os dois livros selecionados. Esta análise organizou-se e estruturou-se de acordo com seguintes tópicos:

I – Apresentação do livro ou capítulo: neste tópico interessaram as questões formais do livro, a linguagem e estrutura do texto, a apresentação dos conceitos em análise, nível de profundidade e discussão dos conceitos, desdobramento das explicações, assim como recursos para explicação (figuras de linguagem, ilustrações, exemplos).

II – Idéias centrais da Teoria: o propósito deste tópico constituía-se em buscar a abordagem sob a qual a obra discutia a Teoria. Com essa finalidade, organizou-se o tópico em quatro itens, assim apresentados:

- Base da Teoria: análise da visão de homem em seus aspectos sociais, históricos e culturais;
- Concepção de desenvolvimento o aparecimento dos aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento das funções psíquicas humanas;
- Bases do desenvolvimento: o modo como o texto articula o entrelaçamento do desenvolvimento filogenético e ontogenético;
- Pressupostos epistemológicos: a forma como o texto introduz o marxismo e o materialismo histórico e dialético na elaboração da Teoria Histórico-cultural.

III – Principais conceitos da Teoria: neste tópico, partiu-se do eixo teórico inicial deste trabalho, visando identificar a presença dos conceitos selecionados. Também se interessou pelo modo como os mesmos estavam postos no texto, assim como os seus desdobramentos, exemplos, ilustrações e explicações, dentre outros. Levou-se em conta ainda a articulação dos conceitos entre si e a forma de tratamento que receberam no processo de didatização. Selecionaram-se, assim, os seguintes conceitos:

- Funções psicológicas superiores;
- Mediação semiótica;
- Elementos mediadores: instrumentos e signos;
- Relação entre pensamento e linguagem;
- Relação entre aprendizagem e desenvolvimento;
- Zona de desenvolvimento proximal.

IV – Contribuição ao trabalho docente: com este tópico pretendeu-se levantar informações sobre como o livro ou capítulo apresenta a concepção de educação proposta na Teoria, apontando sua relação com a postura do professor. Na verdade, discute-se a concepção de professor que o livro apresenta, além de investigar-se como os autores repassam a contribuição da Teoria ao trabalho docente, verificando-se ainda é apreendida em relação à prática pedagógica.

V – Aproximação com Piaget: inseriu-se este tópico para analisar a presença de referências à teoria de Piaget na identificação e compreensão das bases da psicologia de Vigotski. Isso adveio da suposição apresentada neste trabalho de que a Teoria Histórico-cultural tem sido apropriada a partir das concepções teóricas de Piaget. Tais concepções, denominadas como interacionistas, têm servido como referencial para que se nomeie a Teoria de Vigotski como sócio-interacionista.

VI – Análise conclusiva da obra ou texto: partiu-se neste tópico para uma síntese das informações obtidas e análises realizadas nos itens anteriores visando-se chegar a uma melhor compreensão da obra frente à Teoria. Destacou-se o nível de compreensão que a mesma permite aos leitores a quem se destina, em que cenário da Psicologia ela se coloca, e como se diferencia das demais abordagens teóricas enfocadas na formação de professores. Além disso, apontaram-se não só as estratégias de transposição didática utilizada ao longo do livro como também suas implicações.

Estruturou-se o trabalho à medida que se liam os livros, cuja análise exerceu papel fundamental para que se chegasse a uma visão mais ampla sobre a forma como a Teoria aparecia nos dois trabalhos selecionados.

4.2.2.1. Análise da obra: *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*.

Autora: OLIVEIRA, M. K.

Edição: 2001 - 4ª edição, primeira edição: 1993.

Editora: Scipione, SP.

I. Apresentação do livro

O livro, editado em 1993, concentra-se exclusivamente em Vigotski e sua obra e constitui-se num dos primeiros que apareceram na tentativa de promover a divulgação da Teoria de Vigotski a estudantes em um momento que ele ganhou proeminência no Brasil. Talvez por isso, essa obra que se consolidou como referência, permaneça como o mais indicado na bibliografia de cursos para formação de professores.

A obra citada não informa a que nível de magistério ela se destina. Integra a coleção— Pensamento e Ação no Magistério — que, conforme pesquisa na página eletrônica da editora, compõe-se de trinta e quatro títulos, entre obras que tratam de autores como Piaget, Pestalozzi, Rousseau e Vigotski além de temas ligados à Educação. Na contracapa, fica-se sabendo a quem a série se destina e o propósito da sua edição, que consiste em reunir contribuições teóricas e práticas para educadores que desejam modificar sua prática pedagógica em sala de aula e para aqueles que buscam interagir com crianças e adolescentes, participando de seu desenvolvimento global. Também na contracapa, aparece a apresentação da obra, onde se afirma que ela promove uma síntese das idéias de Vigotski, apresentando não só o contexto histórico em que viveu e produziu sua obra, como também os principais conceitos desenvolvidos por ele, destacando ainda suas contribuições à compreensão da constituição do ser humano.

A obra estrutura-se em prefácio, cronologia da vida de Vigotski, introdução, cinco capítulos e uma sessão conclusiva em três páginas, totalizando 109 páginas. Os capítulos curtos apresentam uma linguagem clara e acessível ao público a que se destina. Apresenta-se o texto de cada capítulo em dois terços da página, ficando o restante, uma coluna onde aparecem destaques do capítulo, como notas explicativas, referências e figuras. Como recursos ilustrativos, tanto fotografias de Vigotski e de autores citados, como outras figuras e esquemas. Desdobram-se as explicações com exemplos, metáforas e analogias.

O prefácio, de Jaan Valsiner, considera oportuna a publicação do livro no momento em que se constata grande interesse acerca do autor russo no mundo, salientando ainda o cuidado e clareza com que a autora apresenta as idéias de Vigotski.

No capítulo introdutório, a autora enfatiza a visão ainda contemporânea do psicólogo russo, ressaltando os aspectos da obra de Vigotski e, ao encerrar essa parte do livro, enfoca a relação entre esse autor e Piaget em virtude do construtivismo de Piaget constituir-se a referência teórica anterior em Educação. Além disso, a autora informa que, ao longo do livro, tecerá comentários sobre convergências e divergências no pensamento desses autores, à medida que abordar o tema. O capítulo 1 apresenta dados da vida familiar, acadêmica e profissional de Vigotski, e seu trabalho com os colegas Leontiev e Luria e sua morte precoce, como impeditivo do desdobramento de suas idéias, por ele próprio. Discute a influência do social e político para suas pesquisas em Psicologia. Apesar de a autora apresentar a trajetória do autor e suas idéias, não menciona a influência do marxismo nos seus trabalhos. Aborda as principais idéias de Vigotski, as quais chamou de “os pilares” do pensamento de Vygotsky. O capítulo 2 destaca o papel da mediação na obra de Vigotski e apresenta o uso de instrumentos e signos como elementos mediadores, cuja ação se relaciona ao marxismo, que entende o trabalho como atividade coletiva que desenvolve as relações sociais e resulta da ação transformadora do homem sobre a natureza, criando a cultura e a história humanas. O capítulo 3 destaca o papel da linguagem e sua relação com o pensamento humano. O capítulo 4 analisa a relação entre desenvolvimento e aprendizado, enfocando o trabalho de Vigotski sob uma abordagem genética, aproximando-o de Jean Piaget e Henri Wallon, destacando o fato de estes autores terem desenvolvido sistemas teóricos mais completos que Vigotski cuja morte precoce não impediu que deixasse reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento. O 5º e último capítulo destaca os desdobramentos do pensamento de Vygotsky no trabalho de Luria em neuropsicologia, bem como o de Leontiev sobre os fundamentos culturais e sociais do desenvolvimento cognitivo.

O livro apresenta como conclusão o fato de a obra de Vigotski não fornecer um sistema teórico completo, mas seu trabalho proporcionar fonte de reflexão sobre a constituição do ser humano, a pesquisa em Educação e a prática pedagógica. Refere-se à relação entre propostas teóricas e à prática pedagógica, além de destacar questões relacionadas à escolha das teorias como referências para os fenômenos educativos, o que remete à comparação entre o trabalho de Vigotski e Piaget.

II. Idéias centrais da Teoria

A autora, ao apresentar os pontos centrais da Teoria, destaca que a mesma propõe uma nova Psicologia, na qual Vigotski e seus colaboradores buscavam uma síntese entre as duas abordagens que predominavam naquele momento. Ela realiza essa síntese, segundo a concepção dialética do termo. Entretanto, não identifica esta concepção com o materialismo dialético do marxismo, conceito que a autora apresenta como fonte das elaborações teóricas de Vigotski, mas sem identificá-lo. A Teoria aparece na página 23, englobando três idéias centrais que, segundo a autora, constituem-se os “pilares” básicos do pensamento de Vygotsky:

as funções psicológicas, que têm suporte biológico por serem produtos da atividade cerebral;

o funcionamento psicológico, que se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;

a relação entre homem / mundo, que se apresenta mediada por sistemas simbólicos.

Ao compor essas três bases da Teoria, Oliveira não apresenta nesse momento, a composição de um pressuposto que se configura como base da Teoria, ou seja, o homem constituir-se pela cultura num processo histórico por meio das relações sociais. Com isso, reduz o entendimento da origem e funcionamento psicológico do ser humano apenas pelas relações sociais, e distancia-se das bases materiais da origem do pensamento ou da consciência humana (funcionamento psicológico humano) conforme Vigotski pontuou ao longo do seu trabalho.

Em outro capítulo de sua obra, na página 38, a autora apresenta o conceito de cultura, atribuindo-lhe um sentido de vida social, com seus membros movimentando-se constantemente na recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados: “A cultura, entretanto não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”. Aponta-se que, ao recorrer a essa metáfora para explicar o conceito, reduz o entendimento de cultura ao âmbito social da constituição do ser humano, retirando-lhe o sentido material e histórico. Com base nesse entendimento, essa pesquisadora afasta da cultura o fato de ela constituir-se um elemento chave da concepção de Vigotski, na elaboração da Teoria. A própria autora eleva a cultura à condição de estruturante do indivíduo. Isso já aparece na denominação de Teoria

Histórico-cultural, porquanto representa o elemento que oportuniza ao ser humano as vivências e aquisições psicológicas específicas da humanidade ao longo da sua história.

A autora identifica a influência do marxismo na Teoria, quando introduz explicações sobre o uso de instrumentos, pois segundo ela, a importância atribuída aos instrumentos liga-se aos postulados marxistas, os quais ela explica por meio da apresentação de um quadro, onde se identificam as “Idéias marxistas que influenciaram Vygotsky” ao passo que o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels aparece como a fonte da elaboração do trabalho de Vigotski, porém, sem distinguir materialismo histórico e dialético. A seguir apresenta-se o que Oliveira considera como postulados básicos do marxismo incorporados por Vigotski: o modo de produção da vida material condicionando a vida social, política e espiritual do homem; o homem como ser histórico construído nas relações com o mundo natural e social, o trabalho de modificação da natureza como o processo privilegiado na relação homem mundo, a sociedade humana vista como totalidade em transformação a ser entendida como sistema dinâmico e contraditório e as transformações qualitativas advindas da síntese dialética, a partir de novos fenômenos que emergem de elementos presentes numa situação.

Nesses postulados não se esclarecem o que representam para a autora algumas questões, como por exemplo, de que forma a produção material condiciona a vida humana, por que ela considera o trabalho processo privilegiado, o que isto significa e o que ela identifica como transformações qualitativas. Finalmente se questiona como os postulados que a autora apresenta articulam-se com o modelo de psicologia proposto por Vigotski. A autora também não relaciona as bases marxistas de Vigotski com a crítica do autor à maneira como as duas grandes abordagens da Psicologia de sua época tratavam o estudo dos fenômenos psicológicos. Considera-se que para o leitor iniciante de Vigotski, a quem o livro se destina, as informações sobre as bases da psicologia desse pesquisador russo revelam-se insuficientes para relacionar as idéias da Teoria não só com as premissas de Marx ou o materialismo histórico e dialético, mas também com uma nova abordagem em Psicologia que a autora apresenta como destaque da contribuição de Vigotski.

Em outro momento do livro, na página 38, Oliveira atribui à filiação marxista, a postulação do autor de que o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre diferentes planos históricos: o da filogênese, a história da espécie e a ontogênese, a história do indivíduo da espécie. No caso, citam-se os dois conceitos sem que ela explique como ambos articulam-se entre si, conforme concebidos pelo autor e conforme o

marxismo, ou seja, como passam do domínio biológico ao domínio das condições culturais e históricas do desenvolvimento, cuja concretização realiza-se pelas relações sociais. Pode-se tomar essa omissão da autora como um possível exemplo dos impasses da didatização de um assunto tão complexo, e de sua transposição para um livro destinado a leitores iniciais da obra de Vigotski. Com isso, no sentido de simplificar sua compreensão, o texto acaba por descaracterizar alguns aspectos do pensamento do autor.

III. Principais conceitos

No livro constam todos os conceitos selecionados para este trabalho, cuja apropriação se analisará a seguir:

Para a autora, as funções psicológicas superiores caracterizam-se como intencionais e voluntárias, mecanismos psicológicos sofisticados, envolvendo o controle do comportamento e diferentes processos psicológicos elementares que se manifestam como respostas reflexas, automatizadas ou ainda respostas de associação simples entre eventos. Elas ocorrem pelo processo de mediação e por isso, a relação entre o indivíduo e o mundo exterior não se realiza de modo direto por meio do processo estímulo – resposta, mas sim com o uso de elementos de mediação. Utiliza como recurso ilustrativo da mediação, o comportamento que consiste em aproximar a mão da chama de uma vela:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (p. 26).

O exemplo contradiz o conceito de mediação, embora se possa considerá-lo adequado para se entender a aquisição de respostas pelo controle de sua consequência, o que não é o caso. Assim, o exemplo da associação de estímulos funciona como recurso didático para exemplificar uma função psicológica elementar, a aquisição do comportamento com base na experiência vivida. Isso, no entanto, não se constitui

exemplo da relação entre o indivíduo e o meio exterior com a apropriação de algum recurso da cultura, os signos ou os instrumentos como intermediadores, conforme caracteriza a Teoria Histórico-cultural. O exemplo, assim, não permite uma compreensão suficiente do conceito teórico, o que se poderia considerar um problema na sua didatização.

Trata-se o conceito de mediação num capítulo denominado “A mediação simbólica” no qual se constata este processo a partir de uma definição genérica e utiliza-se o exemplo da vela, citado anteriormente, onde ocorre a lembrança mediada pela experiência e pela intervenção de outra pessoa. Contudo, não se refere à mediação semiótica. Com isso, não alcança o conceito de mediação na perspectiva de Vigotski, conforme Pino (2000) para quem, mediação semiótica representa um conceito central na obra do autor russo e designa a função que os sistemas de signos exercem na comunicação entre os seres humanos e na construção das funções psíquicas superiores e universo sociocultural. Para Fávero (2005) a mediação semiótica identifica-se como uma conexão que se estabelece entre um veículo-signo que represente algum objeto (aquilo que o signo representa) e uma interpretação (a representação mental do objeto, criada pelo signo). Isso indica que a idéia de mediação é inerente à noção de signo. Partindo do entendimento de mediação à luz da Teoria de Vigotski apresentada por Pino (2000) e da definição de mediação semiótica estabelecida por Fávero (2005), considera-se que o entendimento de mediação, apresentado por Oliveira, não corresponde à mediação pelos signos, ou seja, não esclarece suficientemente o que se constitui mediação semiótica para Vigotski.

Quando a autora apresenta os dois tipos de elementos mediadores, na página 27, como os instrumentos e os signos, ela assim age sob a perspectiva de Vigotski, mas ainda não os identifica como mediação semiótica. Ela aponta a importância que Vigotski atribuiu ao uso dos instrumentos em suas concepções marxistas, segundo as quais concebe-se o trabalho como elemento de origem e desenvolvimento da espécie humana como tal. Oliveira acrescenta que, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza, cria cultura e história, o que se pode perceber pela criação e pelo uso de instrumentos, que se desenvolve em atividade coletiva, ou seja, nas relações sociais. Ao referir-se aos instrumentos, a autora não se remete à concepção de Vigotski de que as atividades humanas, ao exercerem modificações no meio externo, reverter-se-ão em condições de mudança do próprio modo de ser humano, quer dizer, a natureza humana forja-se a partir da sua vida material. Nesse momento, ela não apresenta o materialismo dialético de

Vigotski para explicar a relação homem-natureza e deixar clara a natureza material e dialética da atividade psicológica. Essa consideração advém do fato de a própria autora ter apresentado o uso de instrumentos associado ao materialismo dialético dos postulados do marxismo.

O texto afirma ainda, que segundo Vigotski o uso dos signos ocorre de forma análoga ao dos instrumentos, daí o autor russo chamá-los de “instrumentos psicológicos”, de orientação apenas para o próprio sujeito, enquanto os instrumentos constituem-se ferramentas para a utilização externa, o que pode constatar a seguir:

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (p. 30).

Essa citação ao enfatizar o externo e o interno reforça a visão dicotômica com que a obra de Vigotski vem sendo apropriada de forma recorrente, além de conceber os instrumentos apenas de forma instrumental, por meio da noção de “provocar mudanças”, “controlar processos” e “controle de ações”.

Além do mais, faltou acrescentar que o uso dessa metáfora serve para ressaltar o fato de os signos servirem à semelhança das ferramentas, como elementos mediadores, no caso, da atividade psicológica. Um outro aspecto não destacado no texto, aponta que sua apropriação acontece por meio do seu aprendizado nas relações sociais. Segundo Vigotski, o uso de signos, além de instrumentalizar a ação psicológica, constitui-se também um meio de comunicação e relação social, cujo exemplo mais comum consiste no sistema de linguagem criado pelo homem. A autora acrescenta que se adquirem, socialmente, os sistemas de representação da realidade e que a linguagem representa o sistema simbólico básico de todos os seres humanos. A linguagem aparece como o sistema simbólico que possibilitará a atividade mental mediada, característica do ser humano, possibilitando dessa forma o pensamento verbal. Os sistemas de representação da realidade apresentam-se como uma “espécie de “filtro” através do qual o homem opera sobre o mundo e representam os mediadores entre o indivíduo e o mundo real”, conforme afirma a autora:

Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. Quando um indivíduo vê, por exemplo, um avião, ele é capaz de interpretar esse objeto com um avião e não como um amontoado de informações perceptuais (linhas, formas, cores, sons) (p. 36).

Embora se acredite que a autora tenha recorrido a esta metáfora a fim de tornar o conceito mais simplificado do ponto de vista didático, considera-se que o uso desta metáfora possa interferir na compreensão do significado de um conceito chave na psicologia de Vigotski: os signos como elementos mediadores e diferenciadores da atividade psicológica do ser humano. Destaca-se que o significado corrente da palavra filtro, possibilita entender os signos como elementos responsáveis pela filtragem do mundo real. Decorre daí o fato de se perguntar: constituem-se os signos elementos destinados à modificação da realidade ou da sua compreensão? Essa observação da autora distancia-se do conceito de Vigotski, para quem os signos representam estímulos criados pelo homem para atribuir significado aos fenômenos da vida real, não só transformando a capacidade psicológica humana, mas também possibilitando a ação mental independente do uso da percepção, já que amplia as possibilidades da atividade mental humana, diferenciando o homem dos demais animais, cujas atividades continuam dependentes dos fenômenos sensoriais e perceptuais.

Na relação entre pensamento e linguagem a autora destaca inicialmente que os processos mentais superiores medeiam-se por sistemas simbólicos e identifica a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os seres humanos. Atribui duas funções à linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, este representando a ordenação do mundo real em categorias. Apresenta o exemplo da palavra “cachorro” como explicação para o fato de que ela reveste-se de um significado compartilhado por quem entenda a língua portuguesa, ou seja, serve ao pensamento generalizante e à mediação entre o sujeito e a realidade, o que se pode verificar por suas palavras:

Ao chamar determinado objeto de cachorro estou, então, classificando esse objeto na categoria “cachorro” e, portanto, agrupando-o com outros elementos da mesma categoria e, ao mesmo tempo, diferenciando-os de elementos de outra categoria.

Um cachorro particular é parte de um conjunto abstrato de objetos que são todos membros da mesma categoria e distingue-se dos membros das categorias “mesa”, “garrafa”, “caminhão”, etc (p.43).

Aqui se entende claramente a explicação da atividade simbólica, ou seja, a representação do mundo real, mas não de mediação como a autora complementa. Ela ainda salienta que os dois processos, pensamento e linguagem advêm de gênese diferentes, ambos funcionando inicialmente em paralelo. A linguagem caracteriza-se como pré-intelectual e o pensamento como pré-verbal, relação entre os dois processos que também se observa na atividade mental dos antropóides. Por volta de dois anos de idade, ocorrerá a intersecção dos dois processos e o pensamento tornar-se-á verbal. Oliveira identifica a criança pré-verbal como vivenciando uma fase de desenvolvimento a qual se pode associar ao período sensório-motor de Piaget. Tal associação pode levar o leitor a supor em Vigotski uma concepção de desenvolvimento por estágios como propôs o autor suíço. Deve acrescentar que mais à frente se analisará esta aproximação com Piaget.

Destaca ainda a autora, o percurso do desenvolvimento dos dois processos, pensamento e linguagem, quando a criança passa de uma linguagem, externa, intersíquica, à atividade interna, intrapsíquica, o discurso interior:

Mas o uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Isto é, não é apenas por falar com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradualmente, o chamado “discurso interior”, que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas (p. 51).

Concebe-se o processo de desenvolvimento da linguagem e pensamento como uma transição de uma fala socializada para o discurso interno, com uma fase intermediária, a linguagem ou discurso egocêntrico. Ao tratar a linguagem social da criança como linguagem socializada, a autora vai de encontro à posição de Vigotski (2000) para quem existe diferença entre as duas colocações, já que, para este autor a linguagem primordial da criança é puramente social, daí a inadequação de denominá-la linguagem socializada, já que esse termo se associa a algo que de início não era social e que só se tornaria social no processo de mudança e desenvolvimento. Portanto a

utilização da palavra não corresponde ao significado com que ela aparece no trabalho de Vigotski. A autora utiliza também o termo “discurso” quando se refere à linguagem egocêntrica e à linguagem interna. Para Paulo Bezerra, tradutor de *Pensamento e Linguagem* (2000), versão integral, pode-utilizar o termo discurso interior por ser mais amplo e específico que linguagem interior com o sentido atribuído por Vigotski.

A autora, ao tratar da relação aprendizado e desenvolvimento (página 57), ao invés de utilizar o termo aprendizagem, discute a questão referindo-se ao aprendizado, o que segundo ela, encontra-se mais próximo da perspectiva de Vigotski, já que envolve quem aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Considera-se que esta posição da autora destaca a compreensão do pesquisador russo sobre o processo que para ele apresenta-se como diferenciador na vida da criança, porque cria as condições de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Deve-se salientar que, embora para Vigotski, o processo ensino-aprendizagem representa um processo tríplice, que envolve além do aluno e do professor, o conhecimento, a autora não chega a explicitar esse terceiro elemento.

Oliveira apresenta o último conceito analisado, zona de desenvolvimento proximal, na página 60, de acordo a própria definição de Vigotski em *A formação social da mente*. Ao explicar a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial, utiliza como exemplo a montagem de torres com cubos por uma criança. Ao identificar o papel do outro como ajuda a esta criança na realização da tarefa, exemplifica com instruções de um adulto passadas à uma criança:

Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. No caso da construção da torre de cubos, por exemplo, se um adulto der instruções para a criança (“Você tem que ir pondo primeiro o cubo maior de todos, depois os menores” ou “Tem de fazer de um jeito que a torre não caia”) ou se ela observar uma criança mais velha construindo uma criança mais velha construindo uma torre a seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinha (p. 59).

A apresentação deste exemplo implica o seguinte questionamento: não estaria se identificando este exemplo de “ajuda prestada pelo adulto” apenas como instrucional,

como mostram as próprias palavras da autora: “der instruções”, “fornecer pistas” ou ainda “der assistência”, quando da orientação de uma tarefa que a criança tem que realizar? Acredita-se que a autora está deixando de lado o papel do adulto como colaborador, ou aquele que trabalha junto com a criança, à medida que esta vai aprendendo, enquanto busca a solução do problema, compreendendo as suas possibilidades e investindo no desenvolvimento prospectivo. Em relação a esta situação remete-se às palavras de Vigotski (2000) sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos nas ciências sociais:

O curso do desenvolvimento dos conceitos científicos nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (p. 244).

A partir da idéia de Vigotski, verifica-se que para se articular o conceito de zona de desenvolvimento proximal à prática pedagógica, não se pode confundir o papel do professor e nem tratá-lo na perspectiva reduzida de sua compreensão, exercendo papel diretivo em sala de aula, daquele que delega tarefas ou transmite informações aos alunos, pois ao revitalizar o trabalho pedagógico, Vigotski o concebeu como um especialista que trabalha junto com o aluno na busca do conhecimento. Isso leva a questionar se não se estaria deixando de lado mais uma vez um conceito da Teoria à medida que ocorre sua simplificação didática.

IV. Contribuição ao trabalho docente

Oliveira discute o papel do professor e da escola à luz da Teoria de Vigotski em um tópico denominado intervenção pedagógica. A autora ressalta a colocação do estudioso russo de que “o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento” e utiliza exemplos de procedimentos do professor que auxiliam a atividade do aluno, ilustrando a posição de Vigotski sobre intervenção do outro no aprendizado:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do

aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (p. 62).

Nesse trecho destaca-se a inversão a que a autora procede ao relacionar as idéias de Vigotski ao trabalho pedagógico, ou seja, ela não tece sua consideração a partir da Teoria, mas a partir da prática. Com isso encaixa a Teoria de Vigotski no cenário existente e não o contrário, que consiste em se pensar possibilidades de ações pedagógicas a partir das concepções da Teoria Histórico-cultural e não reconhece nenhuma diferenciação entre a obra de Vigotski e outras abordagens teóricas.

Uma outra questão concerne ao conceito de aprendizado. Ao apresentá-lo, a autora destaca o social como elemento a considerar-se no processo do aprendizado e conseqüentemente, do desenvolvimento. No entanto, ao salientar os procedimentos do professor colaborador, pensa-se que a autora deixou de lado o debate e a discussão como formas ilustrativas da aprendizagem que contam com a participação do outro, destacada pela autora, como o elemento que caracteriza o processo ensino-aprendizagem, já que se podem considerar as duas como representativas de uma atividade coletiva na busca do aprendizado.

Um aspecto que Oliveira ressalta ao considerar o papel do professor na concepção de Vigotski, refere-se às possibilidades de distorcer-se a proposta do pesquisador russo segundo a qual o professor deve interferir explicitamente na zona de desenvolvimento proximal e provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. Conforme a autora, pode-se considerar essa posição de Vigotski como defesa de uma postura intervencionista e diretiva, como a que ocorre na educação tradicional. Contudo, Oliveira lembra que interpretações levianas podem distorcer o pensamento do autor, conforme se observa na página 62, onde ela cita o exemplo do espontaneísmo erroneamente atribuído a Piaget. Essa questão que a autora destaca sobre apropriação reducionista da obra de Vigotski corresponde à hipótese levantada neste trabalho em relação à formação de professores. No entanto, considera-se que Oliveira não avança além deste ponto, embora o texto pudesse ocasionar desdobramentos a partir da postulação de Vigotski (2003): “Portanto o professor tem um novo papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” (p. 296). Como o livro de Oliveira destina-se à formação de professores, acredita-se que este poderia representar um instrumento interessante ao discutir-se a contribuição da Teoria

de Vigotski ao trabalho docente. Nesse momento, investir-se-ia em mudanças de concepções sobre o desenvolvimento do psiquismo, propiciadas quando se analisa o aprendizado como fonte geradora do desenvolvimento.

O texto destaca que a Teoria não apresenta suporte explícito à prática pedagógica, o que, segundo a autora, constitui-se um problema na educação: a relação entre propostas teóricas e atividade prática. Assim, Oliveira propõe o uso de diferentes teorias, por parte dos docentes, na organização da sua prática pedagógica, como se pode observar a seguir:

a conduta mais fecunda seria o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento teórico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo (p. 103).

Esta apreciação da autora aponta alguns impasses do estudo de contribuições das teorias à prática docente, posto que uma teoria não se constitui apenas de seus conceitos, mas de um conjunto de asserções e explicações que se organizam e se articulam à luz de seus pressupostos filosóficos e epistemológicos. Um primeiro impasse refere-se à transposição deste conhecimento para o âmbito didático, o que requer, muitas vezes, uma simplificação para torná-lo compreensível. Chevallard (2005) aponta esse fato como um dos problemas da transposição didática que acaba por despersonalizar o conhecimento teórico.

Um segundo impasse analisado pela autora, concerne à relação entre teoria e prática. É comum ouvir-se em sala de aula, na voz de professores, que o conhecimento teórico deveria instrumentalizar a atividade docente. No caso da Psicologia, por exemplo, ele forneceria elementos para que os professores tivessem o controle do comportamento dos alunos em sala de aula. Tal fato tem se confirmado em pesquisas como a de A. Silva (2003), sobre as contribuições da Psicologia à Educação. Oliveira faz uma análise, compartilhada neste trabalho, de que Vigotski não apresenta suporte explícito a um tipo de prática pedagógica. A autora ainda acrescenta que se filiar a uma posição teórica representa um problema à prática pedagógica. Portanto, a Educação constitui-se uma área interdisciplinar e aplicada, que se apropria de várias formulações teóricas, não cabendo a ela uma referência direta ao trabalho do professor. Contudo, os pressupostos

de uma teoria, induzem a uma concepção de homem e de mundo e de relação entre pessoas. Nisso Vigotski apresenta uma proposta e uma visão importante.

V. Aproximação com Piaget

Oliveira ainda questiona o confronto entre Piaget e Vigotski e a escolha entre a “melhor teoria” tecendo algumas considerações sobre alguns pontos que considera comuns no trabalho dos dois autores:

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky – o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades de seu contexto cultural – há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante. Ambos enfatizam a necessidade de compreensão da gênese dos processos que estão sendo estudados, levando em consideração mecanismos tanto filogenéticos como ontogenéticos. Ambos utilizam uma metodologia qualitativa em seus estudos, buscando captar mecanismos psicológicos em processo e não resultados estáticos em medidas quantitativas. Tanto Piaget quanto Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente. Ambos, ainda, consideram que o aparecimento da capacidade de representação simbólica, evidenciado particularmente pela aquisição da linguagem, marca um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do ser humano (p. 103/104).

Ao apresentar a diferença entre os dois, ela não resolve satisfatoriamente o problema e ainda reduz a apresentação sobre as concepções de ambos sobre alguns processos, como no caso de sua colocação sobre o fato de ambos considerarem a filogênese e a ontogênese. A autora não esclarece que os autores divergem na forma como concebem a relação entre os dois processos e deixa a impressão de que tratam a questão de maneira semelhante. Pode-se ainda acrescentar outro fato: apresenta como semelhança entre os dois pesquisadores o uso de metodologia qualitativa em suas pesquisas. No entanto, não salienta que ambos visam a propósitos diferentes. Em mais

uma abordagem, percebe-se que ao apresentar ambos como interacionistas, a autora deixa de lado a concepção dialética de análise da atividade humana, conforme propõe Vigotski. Por último, observa-se em Oliveira referências às palavras interacionista e indivíduo ativo, terminologia característica dos trabalhos de Piaget.

Acredita-se que a autora, ao buscar pontos de afinidade entre Vigotski e Piaget, tece afirmações, que na verdade promovem a aproximação do primeiro com o referencial teórico do segundo. Por outro lado, deixa de identificar entre eles uma aproximação que se considera importante: a forma como ambos pensam a criança, um indivíduo concreto em um determinado momento de vida, ao invés de tratá-la com ser incompleto, em confronto com o sujeito adulto.

Além disso, em várias passagens do livro, Oliveira traça paralelos entre as contribuições teóricas dos dois autores, como se verá a seguir. Primeiramente, na página 46, aponta a fase pré-verbal do pensamento como correspondente ao estágio sensório-motor. Ao considerar semelhante o estágio sensório-motor caracterizado por Piaget com a fase pré-verbal do pensamento, conforme postulado por Vigotski, deve-se questionar se a autora supõe a aceitação de que todas as crianças passam por estágios de desenvolvimento bem definidos, bem caracterizados e sucessivos como na proposição de Piaget. Caso isso se constate, representaria um desvio das idéias de Vigotski. Segundo o autor russo, conforme aparece no referencial teórico deste trabalho, o desenvolvimento não se constitui num processo evolutivo, marcado pela gradualidade na aquisição de capacidades, mas sim, caracteriza-se por ser revolucionário e singular, o que possibilitaria aquisições diferenciadas para cada indivíduo. Neste sentido, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, consideram-se diferentes níveis de desenvolvimento na mesma criança, o que pode ficar comprometido caso se conceba esse processo por meio de estágios universais. Embora ambos estejam se referindo à criança, num mesmo momento de vida, aquele em que ela está aprendendo a se relacionar com o mundo concreto, e que, conforme Vigotski, está se valendo da inteligência prática para solucionar os problemas que se lhe apresentam os pressupostos epistemológicos que ensejam a noção de desenvolvimento para ambos diferem entre si.

Uma outra aproximação entre os dois autores ocorre em relação ao método de pesquisa com participação ativa do pesquisador, que ela considera similar ao método clínico de Piaget, na página 65. Não se considera adequada essa aproximação, uma vez que o método de entrevista clínica, consagrado no trabalho de Piaget, investiga as ações mentais da criança, como ela pensa, ou seja, como elabora o mundo real pelas suas

representações da realidade. Esse procedimento parte de um caminho de redução de complexidade de perguntas para se chegar ao pensamento puro da criança, ao seu estágio de desenvolvimento, cujas categorias são universais, invariáveis. Nessa discussão, Batistella et alli (2005) salientam que o método clínico parte do pressuposto de que os sujeitos apresentam estrutura de pensamento coerente e que constroem as representações da realidade à sua volta o que se pode revelar ao longo de uma entrevista, ou seja, a criança mostra, nesse momento, uma capacidade que já domina. Por outro lado, o método de pesquisa com participação ativa de dupla estimulação, investiga a utilização de estímulos externos e internos no planejamento das ações mentais e resolução de problemas, numa ação conjunta entre pesquisador e pesquisado, na qual ocorre o interesse naquilo que a criança ainda não possui, mas está em desenvolvimento e necessita de ajuda para completá-lo. Portanto, não se vê na metodologia dos dois autores um caminho que se considere comum entre eles. Além disso, acredita-se inadequada a comparação das metodologias de Piaget e Vigotski, posto que as mesmas relacionavam-se a indagações e explicações (hipóteses) diferentes que eles apresentavam para seus problemas de pesquisa. Elas partiram de perguntas diferentes, com hipóteses também diferentes, inclusive pelo fato de conceberem o desenvolvimento infantil de maneira bastante distinta. Vigotski (1998) deixou claro que se deve pensar uma metodologia à luz do que se estuda e vai, além disso, ao afirmar que uma nova abordagem teórica requer uma nova metodologia.

Em outra passagem do livro, na página 66, a autora salienta mais uma identificação entre os dois pesquisadores: “A brincadeira do “faz-de-conta” estudada por Vygotsky corresponde ao jogo simbólico estudado por Piaget”. Pergunta-se com que propósito a autora compara as duas atividades, embora ambos os pesquisadores considerem as brincadeiras situações demonstrativas de como concebem o desenvolvimento da criança. Para Piaget (1975) no jogo simbólico prepondera a assimilação, o que revela o nível de desenvolvimento alcançado. Já para Vygotsky (1998), o brincar promove condições de desenvolvimento para a criança, podendo promover, por exemplo, o pensamento abstrato. Mais uma vez não se considera apropriado aproximar Vigotski de Piaget já que isso pode acarretar um desvio na concepção de ambos pensadores. Vigotski apresenta concepção prospectiva do papel da brincadeira do faz-de-conta o que não corresponde ao que Piaget projeta para o jogo simbólico.

Por fim a autora apresenta, na página 52, a linguagem egocêntrica, constituindo-se como o ponto mais explícito de divergência entre os dois pesquisadores. Na verdade, Vigotski explicitou tal divergência num artigo publicado em *Pensamento e Linguagem*, ao passo que Piaget só toma conhecimento dessa posição do autor russo após a morte deste. Esta divergência apresentada por Oliveira inicia-se bem antes, e constitui-se o ponto de partida no que concerne à concepção de desenvolvimento de cada um deles: Piaget parte do individual para o socializado e Vigotski do social para o individual conforme palavras do pesquisador russo:

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual. É esse o resultado fundamental do estudo tanto teórico quanto experimental do problema que está no foco de nosso interesse (VIGOTSKI, 2000, p. 67).

Na verdade, Vigotski centra suas críticas em dois aspectos da concepção de desenvolvimento de Piaget: o egocentrismo infantil e a linguagem egocêntrica. Portanto, a título de precisão, faltou informação de que a divergência entre ambos remonta-se às bases da concepção do desenvolvimento infantil. Enquanto a de Piaget é naturalista, com base na Biologia, a de Vigotski é social, com base no materialismo histórico e dialético preconizado pelo marxismo.

Embora tais questionamentos sobre a aproximação e divergência entre os dois autores possam parecer uma delonga numa reflexão já existente, reitera-se a propriedade de tal discussão, uma vez que as aproximações entre Vigotski e Piaget mais confundem do que esclarecem, podendo, por isso, dificultar a compreensão de ambas as teorias.

Tanto na obra de Oliveira como nos artigos científicos que G.Silva (2003) pesquisou em seu trabalho também sobre a apropriação da Teoria de Vigotski identificou-se que essa apropriação da Teoria Histórico-cultural tem-se realizado de modo geral, a partir do aporte teórico de Piaget. Nesta dissertação, concorda-se com autores como Duarte (2001a), para quem as diferenças entre ambos são incontornáveis do ponto de vista epistemológico, não cabendo, portanto, aproximações entre eles. Além disso, não se consideram essas aproximações como fator que contribui para o conhecimento da Teoria.

VI. Conclusões na análise interpretativa da obra

A análise deste livro concentrou-se nos aspectos que se referiam aos itens estabelecidos para se investigar as apropriações da obra de Vigotski por Oliveira. Assim, discutiu-se como se apresentam os pressupostos da Teoria, seus conceitos e os desdobramentos desses, ou seja, as estratégias da transposição didática da Teoria, por meio de explicações, exemplos e comparações.

Trata-se de uma obra destinada à divulgação da idéias de Vigotski a um público iniciante, daí utilizar-se de uma linguagem clara e acessível, condição necessária para divulgação do conhecimento científico ao leitor não especializado. Embora o livro apresente os conceitos da Teoria selecionados neste trabalho, como já se viu, analisaram-se muitas explicações como distantes das proposições de Vigotski. Como se verá adiante, os pontos que constituem o cerne da Teoria estão dispersos e não permitem a real identificação da mesma sob a perspectiva histórica e cultural do materialismo histórico com que Vigotski embasou sua teoria.

As explicações constantes no livro de Oliveira, sobre os conceitos da Teoria, assim como as idéias básicas de Vigotski enfatizam o aspecto social da psicologia em detrimento de outros fatores que se constituem como diferenciais na compreensão da Teoria Histórico-cultural, ou seja, não se atribuiu a esses componentes a dimensão com que aparecem nos escritos desse pesquisador. A autora, assim, não destaca a cultura como um elemento que vai propiciar a humanidade em cada criança ao longo de seu desenvolvimento e que para Vigotski o desenvolvimento integra a história da humanidade. Com isso, minimiza a compreensão da Teoria em seus elementos identificadores e explicativos, portanto indissociáveis da mesma. Além disso, não se esclarece o elo de ligação entre a Teoria de Vigotski e o contexto de sua criação, o que se acredita constituírem fatores que auxiliam não só a compreensão das idéias centrais como também os conceitos da Teoria e a própria denominação do autor: Teoria Histórico-cultural

Vale ressaltar um outro aspecto que aparece na obra pesquisada: a caracterização do trabalho de Vigotski como interacionista, fato já bastante mencionado neste trabalho, seja quanto ao referencial teórico, seja em relação a este livro. Portanto, não se tecerão novas considerações a esse respeito.

A análise que se realizou das apropriações da Teoria de Vigotski no livro de Oliveira, identificou dois aspectos que se destacam como norteadores dessa apropriação:

primeiro, a autora minimiza as considerações sobre o papel da cultura e da história, ou seja, promove um distanciamento da Teoria em relação às bases epistemológicas do marxismo, como uma forma de abrandamento ideológico conforme salienta Duarte (2001a). Contudo, pode-se pensar que a autora impõe outra possibilidade do reducionismo à apresentação da Teoria, como parte de uma estratégia didática a fim de simplificar o seu entendimento às questões que envolvem a parte conceitual da psicologia de Vigotski, haja vista que o livro destina-se a um público iniciante no estudo da Psicologia. O segundo aspecto concerne à aproximação constante que o livro promove entre os trabalhos de Vigotski e de Piaget, autor que se diferencia substancialmente nos aspectos teóricos da Teoria Histórico-cultural.

A autora ressalta ao final do seu livro três idéias de Vigotski que considera particularmente relevantes para a educação. A primeira delas representa a noção prospectiva do desenvolvimento e os desdobramentos dessa posição: o conceito de zona de desenvolvimento proximal, onde a autora destaca os processos ainda não consolidados, a abordagem genética no estudo do funcionamento psicológico e a transformação no processo de desenvolvimento. A segunda idéia relaciona-se ao fato de os processos de aprendizagem movimentarem os de desenvolvimento e estes ocorrerem, “de fora para dentro” por meio da internalização, indicando assim a natureza interpsicológica e intrapsicológica das funções psicológicas superiores. Oliveira ainda ressalta o papel da escola como agente social do aprendizado e da promoção do desenvolvimento psicológico. Por fim, ela destaca a importância atribuída por Vigotski à atuação dos outros membros do grupo social como mediadores entre a cultura e o indivíduo e na promoção de processos interpsicológicos que se internalizarão. Além disso, destaca que a intervenção pedagógica do professor exerce papel central no percurso de quem passa pela escola. Com isso, a autora chega ao fim do livro apresentando as proposições de Vigotski que segundo ela, vislumbram novas contribuições à Educação. Contudo a autora como não acrescenta um novo olhar sobre a formação de professores, nem apresenta uma visão própria que ajude o professor a desempenhar seu papel a partir das contribuições de Vigotski.

O livro de Oliveira apresenta algumas discussões que ampliam o trabalho de Vigotski, concernentes a questões relacionadas ao sentido e significado. Porém, nele não aparecem tanto a relação cognição e afeto como o estudo do desenvolvimento nos aspectos da diversidade e singularidade, quando do trabalho do psicólogo russo com defectologia. Talvez isso tenha ocorrido, porque em 1993, época em que o livro veio a

público, as discussões e divulgação dos trabalhos de Vigotski e de sua Teoria ainda estava se iniciando no Brasil. Deve-se salientar que outras produções suas, de grande valor principalmente para a área educacional, não se encontravam disponíveis em português. Entre elas, pode-se citar a que trata da defectologia, apresentando idéias revolucionárias em relação às questões orgânicas e sociais do desenvolvimento humano. Em nenhum momento, Oliveira analisou em seu livro a unidade cognição-afeto. Essas formulações do autor russo exerceriam papel importante num livro destinado à área de Magistério, mas tudo indica que a autora deteve-se na transposição didática das duas obras de Vigotski: mais difundidas *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*.

Por tudo que se apresentou sobre o livro, considera-se que o mesmo se apropria de forma distanciada de premissas fundamentais para a identificação ou a personalização da Teoria, premissas que diferenciam o trabalho de Vigotski. Diante deste fato tal situação configura-se como um problema adicional da transposição didática da Teoria para o estudante de graduação em Pedagogia e Licenciatura, agravado pela circunstância de que este de um modo geral, está iniciando o contato com a obra do pesquisador russo. Este público, portanto, não só se encontrará diante de informações fragmentadas e distanciadas da Teoria Histórico-cultural como também talvez não tenha oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a psicologia de Vigotski. Em virtude do impacto do construtivismo no Brasil aproximaram esta teoria da de Vigotski buscando-se desta forma uma assimilação a algo familiar. Com isso, reforça-se a necessidade de um cuidado maior na apresentação da Teoria.

4.2.2.2 Análise de capítulos do livro *Psicologia da educação*.

Autor: Cesar Coll Salvador.

Edição: 1999; edição espanhola: 1997.

Editora: Artes Médicas Sul.

Capítulo 9: O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o ponto de vista de Vigotsky.

Capítulo 10: Cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

I. Apresentação do livro e dos capítulos

O livro que os capítulos analisados integram objetiva oferecer uma visão conjunta da Psicologia da Educação e sua contribuição científica para o estudo dos fenômenos educativos. Sua estrutura dispõe de uma apresentação e três módulos didáticos, num total de quinze capítulos. Cada módulo apresenta um título e contém a introdução, os objetivos, os capítulos, apresentando no final um resumo, alguns exercícios de auto-avaliação e as soluções dos exercícios propostos. Os capítulos revestem-se de uma linguagem técnica e objetiva, com poucas ilustrações e constituem-se textos curtos dispostos em três quartos de cada página, reservando-se uma coluna para notas explicativas. Ao longo dos capítulos propõem-se tanto atividades de reflexão sobre o assunto como as que o relacionam ao cotidiano do leitor.

O livro destina-se ao estudo da Psicologia da Educação numa perspectiva científica para um público não identificado pelo autor, mas a considerar-se o objetivo da obra e as demais publicações semelhantes, constitui-se um instrumento a mais para os cursos de formação de professores. O primeiro módulo divide-se em cinco capítulos que tratam da história, do objeto de estudo da Psicologia da Educação como ciência aplicada, contendo histórico da Psicologia da Educação, a aplicação do conhecimento psicológico à Educação, o objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação e os âmbitos da atividade científica e profissional. O módulo dois consta de cinco capítulos que discutem a relação entre o desenvolvimento pessoal e educação. Em seu capítulo nove, traçam-se considerações teóricas sobre a Teoria de Vigotski e o capítulo dez identifica práticas educativas que Coll considera como possibilidades de trabalho na perspectiva da psicologia de Vigotski. O módulo três apresenta cinco capítulos que tratam da organização social da educação, das práticas educativas e do desenvolvimento humano.

O capítulo 09 do módulo 2, da página 99 a 110, refere-se ao pesquisador russo e aparece sob o título – “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o ponto de vista de Vigotsky” – nele Coll apresenta como intenção de Vigotski criar uma abordagem destinada ao estudo das funções psicológicas específicas do homem, ou seja, a consciência. Identifica o que considera como as idéias fundamentais de Vigotski para estudar a consciência, a concepção de ser humano e a compreensão de duas linhas desenvolvimento, uma natural e outra social e cultural. Apresenta Coll o que, segundo ele, Vigotski denominou como lei geral do desenvolvimento cultural, ou a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores. No final do capítulo sintetiza as idéias e

noções básicas da psicologia de Vigotski, e as considerações sobre o papel da educação no desenvolvimento na perspectiva de Vigotski. O capítulo encerra-se com uma citação de Vigotski sobre aprendizagem, desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal. No capítulo dez – “Cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal” – da página 111 a 117, o autor trata das práticas educativas como contextos de desenvolvimento a partir das teses de Vigotski acerca do caráter social e cultural do comportamento humano.

II. Idéias centrais da Teoria

O autor apresenta o trabalho de Vigotski como o de elaboração de um projeto global e ambicioso de psicologia que romperia com os modelos existentes à sua época e que se constituía na criação de uma psicologia que estudasse as funções psicológicas específicas do homem, isto é, a consciência. O livro identifica a concepção de homem em Vigotski como de um ser ativo em uma relação transformadora com o meio em que vive. Para Coll três idéias representam o fundamento da proposta de Vigotski para estudar a consciência: a primeira, o método genético de pesquisa das questões psicológicas, a segunda, a origem social dos processos psicológicos superiores e por último, o caráter mediado destes processos pelo uso de instrumentos, como afirma a seguir:

De Vigotsky deriva-se a seguinte conclusão: se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana se constituem como tal graças à mediação semiótica – a mediação com a ajuda de signos – se esses signos são de natureza e origem social e cultural, os processos psicológicos superiores serão processos de natureza e origem social e cultural (p. 101).

Aqui Coll promove um encadeamento entre a natureza e origem dos processos psicológicos, por meio da mediação semiótica visando destacar o papel do social e da cultura na constituição do psiquismo humano.

Em relação à primeira idéia que fundamenta o trabalho de Vigotski, Coll salienta que só se podem entender os processos psicológicos por meio do estudo de sua gênese e de seu desenvolvimento o que possibilita compreender a mudança como consubstancial para se entender as relações causais dinâmicas destes processos, não se prendendo, portanto, apenas ao estudo descritivo dos mesmos.

Faltou na apresentação da primeira idéia acrescentar que Vigotski (1998) considerava o materialismo dialético o elemento-chave do método genético, pois se deveria entender o desenvolvimento psicológico dos homens como parte do desenvolvimento histórico geral de espécie humana. Para ênfase desta asserção vale destacar as palavras do próprio Vigotski (1998):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas em suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (p. 85/86).

Portanto, ao transpor o método genético na psicologia de Vigotski, Coll distancia-se das bases epistemológicas da Teoria, cujas conseqüências didáticas assemelham-se àquelas já discutidas na análise da obra de Oliveira.

A segunda idéia que Coll apresenta, corresponde ao que se denomina a origem social dos processos psicológicos superiores: “Vygotsky postula o caráter primogênito da dimensão social e cultural da consciência e o caráter derivado e secundário da sua dimensão individual” (p. 100). Com essas palavras, Coll hierarquiza o desenvolvimento, mais à frente, identificando tal consideração como a tese em que Vigotski postula a lei geral do desenvolvimento cultural, ou a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores e destacando palavras do psicólogo russo: “os processos da linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre pessoas, isto é, têm sua raiz inicialmente no plano da relação com os outros e depois surgem no plano estritamente individual” (p. 105). Baseado nesta idéia de Vigotski, Coll faz uma apropriação que para González Rey (2004) representa uma posição inicial de Vygotsky no tratamento do caráter social da psique e que predominou na psicologia ocidental, inclusive tendo sido apresentada como postulado central do pensamento de Vigotski. Compartilha-se com esta a posição de González Rey (2004), para quem esta apropriação mantém uma dicotomia entre externo e interno. Um outro ponto acrescentado por González Rey (2004), que se considera relevante, prende-se ao fato de postular-se essa idéia de Vigotski como

uma lei do desenvolvimento, o que implica tratar o conhecimento psicológico de uma maneira objetivista associada ao positivismo. Mais uma vez Coll também não menciona a dimensão histórica, o que também não ocorreu em relação ao primeiro fundamento das idéias de Vigotski, o que se constitui na desarticulação dos fundamentos da Teoria. Coll também não abre espaço para desdobrar o que representa a cultura no contexto da psicologia de Vigotski.

Como terceira idéia, destaca o caráter mediado dos processos psicológicos superiores, o qual se concretiza por meio do uso de instrumentos. Com isso, divide tais instrumentos em dois tipos: o primeiro, nomeado tipo físico, representado pelas ferramentas, as quais possibilitam a modificação do ambiente externo. O segundo, chamado tipo psicológico, constitui os signos, tais como a linguagem, o sistema numérico, dentre outros. Aponta a relação do homem com o meio físico e social como ativa e transformadora, por conta do uso desses instrumentos, daí definir esta atividade como instrumental:

A justificativa da tese da origem social dos processos psicológicos superiores origina-se, segundo Vigotsky, na terceira das idéias que destacamos, isto é, no caráter mediado pelos instrumentos desses processos (...). Partindo dessa afirmação, podemos dizer que a relação do ser humano com o meio sempre é uma relação ativa e transformadora. Tal relação é possível graças ao uso de instrumentos intermediários, pelos quais, nas palavras deste autor, a atividade humana define-se essencialmente como uma atividade instrumental (p. 100).

Ao reportar-se ao primeiro tipo de instrumentos, as ferramentas, o autor espanhol continua deixando de lado o caráter histórico da atividade humana, o que não permite a contextualização da Teoria na busca de uma ciência com o aporte do marxismo. Fala da dimensão sociocultural da consciência, mas não articula essa asserção com os conceitos de social e cultural, postulados na Teoria. Destaca o caráter social da gênese do psiquismo portanto, como apenas de natureza instrumental. Na verdade, Coll concebe a história, a cultural e a dimensão social, para usar o termo caracterizado neste livro, estritamente no aspecto instrumental dos processos psicológicos. Concorde-se que Vigotski não desdobrou na sua Teoria uma compreensão de quem é esse outro, ou seja, como um indivíduo concreto com vivências e afetos, considerando-se enfim a sua subjetividade como salienta González Rey (2004a). No entanto, acredita-se que o estudo

de Psicologia em cursos da área da Educação vai além da compreensão de fenômenos psicológicos e de sua relação com os processos educativos. Coll poderia ter contribuído com uma discussão sobre as possibilidades de compreensão do papel do professor, cuja conduta não se aterá somente ao instrumental, conforme proposto por Vigotski, já que a relação aluno-professor-conhecimento articula-se principalmente entre pessoas. Da mesma forma, os conceitos com quais Vigotski avança nas suas formulações e inovações teóricas, sobre os mecanismos do desenvolvimento humano e que estão presentes nas obras completas, de cuja edição espanhola Coll disponibiliza, também não entram na discussão que esse autor apresenta sobre Vigotski.

Coll considera a obra de Vigotski como um projeto global e ambicioso na estruturação de uma psicologia que estuda a consciência humana de maneira objetiva e científica. O estudioso espanhol acrescenta que a psicologia de Vigotski representa uma teoria completa e bem elaborada, porém, inacabada em virtude de sua morte prematura e destaca pontos incompletos na obra de Vigotski que levaram a interpretações simplificadas do trabalho do pesquisador russo como salienta:

Como conseqüência, a interpretação mais habitual das suas idéias com referência à interrelação entre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento tem assumido um caráter mais unidirecional e simplificado do que apresentam as suas teses mais gerais.

(...)

Essa interpretação "simplificada" contribui, sem dúvida, ao fato de que, no conjunto da obra vigotskiana, seja mantida uma certa indefinição em relação às características da linha natural do desenvolvimento e aos processos concretos aos quais se referem (pág. 104).

Esta exposição de Coll é de interesse e encerra uma contradição, já que o autor também não desdobra suas considerações sobre o papel dos aspectos culturais e históricos no desenvolvimento. Considera-se que, ao se conceber a Teoria Histórico-cultural como um sistema teórico, é necessário que não se distancie de seus pressupostos epistemológicos e filosóficos, o que Coll acaba fazendo, quando se refere à história e à cultura de forma superficial e sem a articulação com as bases materiais da Teoria.

Um outro fato que chama atenção nas formulações das idéias centrais da Teoria reside no fato de que Coll cita poucos exemplos no seu texto, procedimento que se atribui uma dificuldade a mais na compreensão da Teoria. Segundo Coll, a relação entre as duas linhas de desenvolvimento, a natural e a social, representa ainda um caminho aberto à pesquisa. Contudo, é no estudo dos processos de linguagem e pensamento que Vigotski vai desdobrar essa idéia, o que não se constitui objeto de discussão de Coll nos capítulos analisados do livro, implicando, por isso, uma outra contradição. Daí tratar-se a didatização do tema central da Teoria de Vigotski, a formação do psiquismo humano de forma incompleta e cognitivista, conforme se tem afirmado ao longo deste trabalho, sem abrir espaço para considerações tanto sobre a relação cognição e afeto como na atribuição de sentido e significado durante o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que se podem encontrar em obras como *Fundamentos de defectologia e Problemas del desarrollo de la psique*, disponíveis na edição espanhola das obras de Vigotski.

III. Principais conceitos

O livro identifica as funções psicológicas superiores como aquelas que se originam na inter-relação das duas linhas de desenvolvimento: a filogênese e a ontogênese, o que promoverá modificações qualitativas nos processos elementares, levando o indivíduo a controlar seu comportamento, ao invés de ser controlado pelo ambiente, como no caso do funcionamento dos processos elementares. Os processos superiores caracterizam-se pela ação mediada, por meio de dois tipos de instrumentos: as ferramentas e os signos. Na explicação desse conceito, Coll destaca o caráter instrumental dos elementos mediadores da ação humana daí apresentar a Teoria com uma visão meramente instrumental da origem e funcionamento psicológico, fato que já se destacou anteriormente.

A mediação aparece no texto na página 100, apresentando natureza semiótica, por meio do uso de elementos mediadores, os instrumentos signos de funcionamento dos processos psicológicos superiores. Na verdade, Coll identifica dois tipos de instrumentos, as ferramentas e os signos que aparecem na coluna à parte do texto, contudo o autor não relaciona tais instrumentos à compreensão da origem histórica e social da humanidade. Esse estudioso não insere na apresentação da Teoria tanto o trabalho como a atividade de criação de tais instrumentos, fato que permitiu ao homem modificar a sua maneira de

realizar suas atividades, impondo a elas uma natureza social, em virtude da troca de informações nesse ato criativo, e que se constitui um elemento diferenciador do psiquismo humano. Não desdobra esta idéia relacionando-a à produção dos instrumentos e à criação dos signos, nem diferencia as atividades psicológicas do homem da dos demais animais, o que reforça a afirmação das contradições apresentadas anteriormente. Coll destaca que o sistema de signos é essencialmente de natureza cultural, com origem no meio social e transmitido ao longo da evolução histórica da espécie humana, revestindo-se de um caráter convencional e arbitrário, embora mais uma vez não os relacione às suas origens, o que compromete a transposição didática de seus conceitos centrais.

O livro não trata da linguagem e da relação entre linguagem e pensamento o que abre uma lacuna, que se supõe irreparável na apresentação didática do desenvolvimento psicológico humano na perspectiva de Vigotski. Primeiro, porque de acordo com o pesquisador russo, a linguagem constitui-se o sistema de signos mais característico dos diferentes grupos humanos. Segundo, porque de acordo com Vigotski a capacidade de desenvolver linguagem e a sua articulação com o pensamento propiciaram a mudança qualitativa no desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, cujo processo não chegaria ao que é hoje, caso não existisse a linguagem elemento imprescindível no sistema de apropriação da cultura e da história da humanidade. O texto de Coll também não informa o leitor sobre as mudanças na linguagem, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, o que promove a passagem do funcionamento psicológico de uma atividade interpsicológica, externa e social, para uma atividade internalizada, intrapsicológica, de natureza individual, e que essa linguagem interiorizada possibilitará a constituição do pensamento. Em virtude dessa omissão, Coll deixou de apresentar um ótimo exemplo para entender-se a linguagem como um sistema de signos e o que representa seu uso na atividade psicológica humana. Percebe-se com isso que o autor espanhol estabeleceu um padrão de recorte da Teoria sem contudo informar esta opção o que acarreta um reducionismo na apropriação da obra de Vigotski. Assim, deve-se afirmar que suas opções revelam apenas uma visão cognitivista da teoria vigotskiana.

No tocante à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o livro aponta os dois processos no tópico nomeado “O papel da educação na aprendizagem”. Identifica os processos de aprendizagem e desenvolvimento como não coincidentes, porém interdependentes, ressaltando a aprendizagem e o ensino como a base indispensável para o desenvolvimento, já que criaria a zona de desenvolvimento proximal. A noção de processo ensino-aprendizagem fica implícita, pois se refere tanto à aprendizagem quanto

ao ensino, contudo sem relacioná-los à concepção de Vigotski sobre o aprendizado, nem estabelecer relação com o destaque atribuído pelo pesquisador russo ao aprendizado escolar. É no capítulo seguinte, não mais específico sobre Vigotski, que Coll desdobra as questões sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme se verá adiante. Neste capítulo sobre Vigotski o livro apresenta principalmente uma discussão teórica sobre os dois processos.

Ao abordar as relações entre desenvolvimento pessoal e educação, Coll identifica as práticas educativas como contextos de desenvolvimento, para os quais considera o ambiente humano como mais importante do que o ambiente físico, pelo fato de a relação da criança com outros seres humanos mediar-se pelo adulto ou pela forma com este organizou este ambiente. Quando se refere ao papel do outro na relação com a criança, atribui-lhe a função de agente mediador das relações da criança com o meio, ou seja, é o adulto quem fornece os elementos da cultura de que a criança se apropriará.

Ainda para Coll, a abertura a novas aprendizagens, fruto do desenvolvimento cerebral e a adaptação apresentam as características que se sobressaem no desenvolvimento e comportamento da espécie humana. Pela leitura do texto de Coll percebe-se que o autor trata o outro e mais amplamente, a cultura como moduladores do desenvolvimento. Partindo-se dessa pressuposição, pode-se apreender em Coll uma concepção de educação como a de uma atividade adaptativa a um ambiente social já consolidado. Essa concepção estaria mais de acordo com a visão adaptativa do desenvolvimento encontrada em Piaget. Também não ocorre nenhuma discussão sobre o processo ensino-aprendizagem como uma atividade social além da mediação instrumental. Além disso, a assimilação da idéia do professor como mediador constitui-se uma interpretação já contestada (Tunes, Tacca e Bartholo Júnior, 2005; Andrada, 2006) e que não corresponde a uma proposta de Vigotski. Essa é uma interpretação sobre o seu trabalho que encontrou espaço nas publicações de cunho educacional ou de aplicabilidade.

Quando Coll discute o conceito de zona de desenvolvimento proximal, na página 107, representa-a como uma região dinâmica para o processo de internalização definindo-a como “a diferença existente entre o nível do que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outros e o nível das tarefas que pode efetuar independentemente”. Baseando nisso, Coll destaca os dois níveis de desenvolvimento: o real, correspondente às capacidades que o indivíduo já adquiriu, portanto, de controle autônomo e individual, isto é, ocorre no plano intramental e o nível potencial, que corresponde às capacidades que

ainda estão se desenvolvendo com a colaboração de pessoas mais especializadas, de caráter interativo e social, ou seja, ocorre no plano intermental. Nessa explicação o autor deixa clara a interconexão entre os planos externos e internos do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da ação do outro na zona de desenvolvimento proximal, e salienta que o indivíduo pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial em função do outro com quem interage. Embora nos desdobramentos dos conceitos de Vigotski o autor se reporte freqüentemente ao processo de internalização, considera-se que faltam ao leitor maiores informações acerca das elaborações teóricas de Vigotski, já que o texto não discute o desenvolvimento da linguagem, o que se considera um hiato para o entendimento do processo de internalização e na verdade, de toda a Teoria.

O livro, na página 107, reconhece a internalização como o mecanismo responsável pela transição entre o funcionamento intermental e o intramental e aponta o que seria a definição de Vigotski para este mecanismo – a reconstrução interna de uma atividade externa – ou seja, a internalização não representa uma transferência do plano externo para o interno, nem processo passivo de imitação ou cópia da atuação das pessoas mais experientes que participam da interação. Além da consideração que se fez anteriormente, salienta-se que, ao tratar tal mecanismo como lento, gradual e progressivo, tece uma consideração que se supõe inserir ambigüidade ao termo e possibilitar uma confusão no leitor no que concerne aos estágios de desenvolvimento da concepção de Piaget, que caracteriza tal processo como linear, gradual e hierárquico.

IV. Contribuição ao trabalho docente

Ao se referir no texto, ao processo educativo, Coll deixa implícito o papel do ensino como inerente à aprendizagem, já que ambos sempre aparecem juntos. No entanto, o autor não levanta tal questão, nem abre discussão sobre a sua concepção do papel do professor na perspectiva da psicologia de Vigotski. Na verdade, em outro capítulo, o de número 10, Coll discute mecanismos de interação educativa e identifica algumas práticas como detentoras de características que constituem um conjunto de formas específicas de ajuda e de suporte do adulto-especialista. Na primeira proposição, apresenta a metáfora do andaime de Wood, Bruner e Ross (1976 apud Coll, 1999), da qual apresenta os procedimentos instrumentalizadores do papel do adulto especialista:

Permitir à criança-aprendiz que insira a sua atividade, desde o começo, dentro do conjunto global da tarefa a ser realizada, sempre procurando que assuma algum tipo de responsabilidade, mesmo que essa responsabilidade deva ser, a princípio, bastante reduzida e parcial; também deve participar mesmo que o nível inicial de competência e de conhecimento do aprendiz em relação à tarefa seja muito baixo.

(....)

Oferecer um seguimento de ajudas e de suportes “contingentes” no nível competência do aprendiz, isto é, ajudas mais importantes qualitativa e quantitativamente quanto mais baixo for o nível de competência do aprendiz e, progressivamente, menos ajuda qualitativa e quantitativa à medida que aumente essa competência (p. 115).

Observa-se que, nesta primeira proposta, Coll apresenta o papel do professor numa perspectiva instrumental de atuação.

A segunda proposta apresenta a participação orientada (Rogoff, 1986, 1990 apud Coll, 1999), na qual o autor espanhol discute a concepção do professor mediador e facilitador da aprendizagem:

Proporcionar uma ponte entre as habilidades ou as informações familiares para a criança – ou aprendiz – e as habilidades ou as informações necessárias para resolver os novos problemas que lhe são apresentados; os adultos ou companheiros mais experientes ajudam a criança a encontrar conexões entre aquilo que já é conhecido e aquilo que é indispensável possuir nas novas situações, de modo que lhes garantem um ponto básico de partida.

Oferecem uma estrutura para organizar os processos de resolução de problemas; os adultos ou companheiros mais especializados estruturam as tarefas, ao mesmo tempo que determinam o problema que deverá ser solucionado, o objetivo e a maneira de fazê-lo, em objetivos mais manejáveis (p. 116).

Nessa proposta, Coll enseja uma concepção de professor que vai da atuação do instrutor até a propalada visão de professor mediador ou facilitador atribuída à Teoria de Vigotski. Tal modelo, assim como o apresentado na metáfora do andaime, não diferencia o trabalho de Vigotski no cenário da Educação de outras concepções existentes nem apresenta uma contribuição verdadeira da psicologia de Vigotski ao trabalho pedagógico.

V. Aproximação com Piaget

O texto tece algumas considerações sobre a relação entre a Teoria de Vigotski e a obra de Piaget. Num primeiro momento do capítulo 9, na página 99, Coll diferencia o trabalho de Vigotski do de Piaget: primeiro leva em conta o ponto de partida do trabalho dos dois. De acordo com o autor espanhol, Vigotski privilegiaria a explicação da atividade psicológica específica dos seres humanos, enquanto privilegiaria Piaget, o estudo da relação de continuidade entre a vida orgânica e a cognição humana. Segundo Coll, a visão de Vigotski seria de certa forma oposta à de Piaget, no entanto, conforme análise anterior, ao tratar do conceito de internalização, o autor a considera como um processo gradual e progressivo, o que pode induzir o leitor a associar tal concepção ao desenvolvimento dentro do modelo linear de Piaget. Mais à frente, ao discutir a linha natural do desenvolvimento dos processos psicológicos lança mão de Piaget para complementar as explicações contidas nos escritos de Vigotski as quais, considera incompletas. Coll acredita que se deve levar em conta a contribuição dos processos de maturidade biológica e do desenvolvimento neurofisiológico para o desenvolvimento cognitivo conforme proposto por Piaget. Contrapondo-se ao que o autor espanhol argumentou, reafirma-se o que tem sido posto ao longo desta pesquisa: Vigotski não descartou os processos naturais, porém, modificou a perspectiva de desenvolvimento psicológico, na qual esses processos não são determinantes conforme palavras do próprio Vigotski (2000): “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (p. 149). Portanto, não há como considerar o desenvolvimento do psiquismo como posto por Coll, ou seja, até determinado ponto valem as proposições de Piaget, a partir de então, tal desenvolvimento começa a ser regido segundo as proposições de Vigotski. Com isso Coll vale-se da aproximação com a Teoria de Piaget que tem sido realizada por muitos autores ao apropriarem-se da psicologia de Vigotski.

VI. Conclusões da análise interpretativa dos textos

Embora tenha se pontuado de forma recorrente ao longo da análise dos capítulos da obra em questão, o reducionismo com que o autor apresenta a Teoria, não há como minimizar esta discussão haja vista tal fato suceder-se ao longo de todo o texto e constituir-se objetivo deste trabalho: analisar como o autor apresenta a Teoria, como se

apropriada das suas proposições, como articula a Teoria com suas bases. Procurou-se, assim, interpretar como o autor apresenta as postulações de Vigotski, quanto à organização dos fundamentos de sua Teoria, à concepção de homem, de desenvolvimento e do psiquismo humano, o que não se depreende do texto do livro. Com isso, reforça-se ao final desta análise, a observação de que Coll deteve sua discussão da psicologia de Vigotski, de forma fragmentada e descontextualizada, colocando um grande obstáculo à sua compreensão, numa interpretação, como se destacou na parte inicial desta pesquisa, ocidentalizada, enfocando mais aspectos cognitivos do desenvolvimento, ao invés de contemplá-la na perspectiva dialética e complexa integrando diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Numa síntese do que se analisou nos itens anteriores, constata-se que o livro de Coll apresenta uma visão pouco abrangente da obra de Vigotski, visto que minimiza alguns elementos centrais da Teoria. Não destaca a visão histórica e dialética de Vigotski na constituição do psiquismo, minimiza o papel da cultura e da história além de não apresentar e discutir um conceito central como a linguagem e sua articulação com o pensamento, o que diminui a compreensão da gênese dos processos psicológicos superiores, ou seja, impede que se identifiquem as peculiaridades da Teoria no estudo da consciência humana.

O mesmo acontece com a apropriação do conceito de mediação: o texto não contempla a concepção de elementos mediadores de acordo com o proposto na perspectiva da Teoria. O autor não se detém na importância do uso de instrumentos para o desenvolvimento da humanidade, no processo de humanização, como algo esperado numa discussão sobre Vigotski visto que se concebe o papel das ferramentas como central na origem do trabalho e este na aquisição da linguagem e no desenvolvimento do psiquismo.

Constata-se assim, que ao apresentar a Teoria Coll não explora aspectos considerados de importância para a Educação e para a prática pedagógica, como o papel da brincadeira, da imitação e o desenvolvimento da escrita, a formação de conceitos, temas aos quais Vigotski apresenta contribuições originais e importantes para o estudo da educação escolar e do desenvolvimento infantil, consideradas de relevância em um livro de Psicologia destinado à formação de profissionais da Educação. Mais uma vez Coll economiza na discussão sobre a obra do autor russo, fato que ocorre ao longo de todo o texto, resultando numa compreensão reduzida e distorcida não só das idéias centrais da Teoria e de seus conceitos, mas também da contribuição da mesma para o estudo do

desenvolvimento psicológico e sua relação com a aprendizagem, notadamente a aprendizagem escolar.

Destaca-se ainda o fato de Coll não apresentar contribuições pessoais que desdobrem as idéias de Vigotski, ou seja, sua discussão sobre a atividade docente não apresenta propostas diferentes para a formação de professores. Na verdade, o que o autor espanhol apresenta enquadra Vigotski num cenário já existente e que não tem conseguido superar os problemas que a educação tem apresentado. Um exemplo claro do que se reporta são os tipos de intervenção pedagógica que Coll exemplifica como possibilidades para a prática docente dentro das concepções de Vigotski. O estudioso espanhol discute modelos pedagógicos já conhecidos na forma de um rol de procedimentos, na verdade, um receituário de ações pedagógicas, ilustradas anteriormente, inclusive fazendo coro à concepção que tem sido vinculada ao autor russo de atribuir ao professor o papel de mediador ou facilitador, modelo não encontrado nas elaborações teóricas de Vigotski.

Embora Coll não explicita uma aproximação entre Vigotski e Piaget, isso ocorre em alguns momentos de seu texto. Pode-se observar uma delas na citação anterior, quando reconhece como incompleta a visão de Vigotski sobre a inter-relação entre o desenvolvimento natural e cultural. Para isso, ampara-se nas proposições do modelo naturalista do pesquisador suíço, visando confirmar a importância dos aspectos orgânicos na determinação do desenvolvimento psicológico. Em outro, quando apresenta o processo de internalização como de ocorrência gradual e progressiva, acredita-se que desvia das propostas de Vigotski, indo ancorar-se na noção de desenvolvimento linear proposta pelo autor suíço. Por fim, discute a educação como uma atividade de adaptação a um ambiente já consolidado.

Ao final das considerações sobre o livro levanta-se a hipótese de que numa tentativa de simplificar a Teoria para facilitar sua compreensão por um público não especializado, Coll tenha realizado a seleção de alguns temas da obra de Vigotski e com eles elaborado um resumo da mesma, no entanto sem apontar como procedeu a esta seleção. Chama a atenção essa opção de Coll de fragmentar a Teoria deixando de lado pontos fulcrais de seu delineamento, como a concepção dialética de desenvolvimento, a relação entre pensamento e linguagem e a natureza histórica e cultura dos processos psicológicos superiores.

Por tudo que se apresentou sobre os capítulos analisados, considera-se que o autor se apropria de forma distanciada da Teoria, ou seja, distancia-se de premissas

fundamentais naquilo que se identificou como o que imprime especificidade à Teoria e, principalmente, proporciona diferenciação no trabalho de Vigotski. Isso se constitui um problema adicional, devido ao fato de o livro destinar-se a um público que possivelmente desconheça a obra do pesquisador russo como é o caso do estudante de graduação em Pedagogia e Licenciatura. Isso lhe propiciará informações bastante fragmentadas acerca da Teoria Histórico-cultural, o que mais uma vez reforça as colocações de Duarte (2001a) de abrandamento ideológico da Teoria, somado às perspectivas simplificadoras que a sua utilização didática requer. Na verdade, os dois motivos entrelaçam-se e remetem a Chevallard (2005), e a questão posta por ele de que a transposição didática não se prende apenas à natureza material do conhecimento, mas concerne aos contextos que envolvem a produção e divulgação deste tipo de saber, inclusive as pessoas envolvidas com a sua didatização.

4.2.3. Discussão conclusiva da obra e textos mencionados

Como esta pesquisa apontou, estudar a apropriação didática de uma teoria científica não diz respeito somente àquilo que está nos livros didáticos ou o professor transpõe em sala de aula. Envolve questões que vão desde a produção do conhecimento científico até sua transformação em conhecimento escolar. Esta transformação leva a modificações visando adequar esse tipo de saber a um novo contexto e isto acarreta uma simplificação e um recorte neste tipo de saber para proporcionar sua compreensão por leitores não especializados.

Pensar no conhecimento didático então, remete ao percurso da ciência no seu trabalho de descobertas, explicações e modificações do conhecimento e no cientista e seu ofício transitando entre o mundo dos fatos e o das idéias. O cientista também compartilha a produção deste conhecimento com aqueles que também o produzem, a comunidade científica. Posteriormente, esse tipo de saber vai transpor o muro da ciência e propagar-se por outros segmentos sociais, onde vai ocorrer sua aplicação e divulgação e a Escola será o espaço específico de apropriação do conhecimento científico.

A divulgação do conhecimento científico, ou conhecimento teórico acontece principalmente no âmbito educacional. Quando um aluno, seja do nível fundamental ou um estudante universitário, toma contato com este tipo de conhecimento ele está diante

de uma teoria já modificada, no intuito de promover sua compreensão por quem não é especializado nesse conhecimento. No entanto, quando se realiza esse trabalho, quase cirúrgico, de transpor o conhecimento científico para o meio escolar, impõe-se como necessária muitas vezes sua simplificação tendo em vista a compreensão de temas complexos. Porém, este trabalho depende de quem o executa, do contexto de sua produção e mesmo de políticas públicas relacionadas ao uso deste conhecimento, o que resulta privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros. Com base nestas questões é que se apresentaram as considerações de Chevallard (2005) sobre a transposição didática e o que ela representa na apropriação do conhecimento científico, ou seja, os reducionismos, as descontextualizações e as despersonalizações pelos quais o conhecimento científico passa até se transformar em conhecimento escolar.

Cada obra didática apresenta assim um novo conhecimento, mas que na verdade não é um conhecimento novo. Seria uma obra didática então um saber sem dono? Considera-se que esta não represente a realidade por trás dos fatos. O trabalho de reconstrução de uma teoria para o âmbito do ensino envolve também a maneira como se apropriou deste conhecimento e, portanto, este novo conhecimento carrega atrás de si a marca de sua produção. Existe uma autoria neste trabalho, isto é, existe um alguém que se apropria, um aonde a apropriação ocorre e, principalmente, um momento em que isto acontece. Estende-se para a apropriação do conhecimento científico o que salienta Sacarrão (1989) para os aspectos ideológicos de sua produção, ou seja, pessoas apropriam-se dele e a ele impõem seus vieses ideológicos.

Voltando-se para o âmbito desta pesquisa, constata-se que a apropriação da Teoria Histórico-cultural realizou-se por diferentes linhas de compreensão da obra do autor. Considera-se que pelo menos dois fatores relacionam-se a esta apropriação. Poder-se-ia atribuir um deles à morte precoce de Vigotski, o que resultou em muitas idéias apresentadas, mas nem sempre desenvolvidas. Só para se ter uma noção da vasta produção do psicólogo russo, basta salientar que Van Der Veer e Valsiner (1992, apud Elhammoumi, 1997) listaram uma bibliografia com mais de duzentos e noventa seis títulos do autor russo, onde se incluem trabalhos nas áreas de Psicologia, Educação, Lingüística e epistemologia nestas áreas.

Muitos autores quando se referem à obra de Vigotski, colocam sua Teoria como incompleta e aberta a desdobramentos, como é o caso dos autores cujos textos constituíram-se objetos de pesquisa neste trabalho. Um outro autor que compartilha desta posição é González Rey (1995), conforme demonstram suas palavras:

Vigotski não oferece uma construção teórica que integre os diversos problemas que uma teoria do desenvolvimento exige. Na tentativa de desenvolver uma psicologia marxista não expõe uma concepção dialética do desenvolvimento que permita integrar de maneira diferenciada, distintos momentos de síntese, a multiplicidade de fatores que participam no desenvolvimento. Teve como grande mérito apresentar de forma coerente a significação do social e o cultural na formação do psíquico, fundamentalmente na formação dos processos psíquicos superiores, estágio para diferenciar o psiquismo humano do animal (p. 39).

Dentro dessa perspectiva epistemológica de uma Teoria considerada incompleta pensa-se ter ficado aberto um caminho para as desvirtuações e distanciamento de suas bases. Isso pode constituir-se um fator que levou à aproximação do trabalho de Vigotski com a teoria de Piaget, uma abordagem do desenvolvimento do psiquismo bem aceita e consolidada nos meios acadêmicos e educacionais, principalmente no Brasil. Nessa aproximação a Teoria de Vigotski tem sido tratada como complementar ao pensamento de Piaget, apresentando o componente social que supostamente faltava ao trabalho do pesquisador suíço. A esse respeito a colocação de Duarte (2001a) de que Piaget aborda o aspecto social no desenvolvimento do psiquismo e por isso deve-se considerar sua teoria como sócio-interacionista é bastante pertinente e resulta em mais um argumento para se rebater a aproximação da obra do psicólogo russo ao trabalho de Piaget identificando esta como sócio-interacionista, já que ambos divergem na concepção do social, ou seja, a divergência está nas bases epistemológicas e filosóficas, o que já foi objeto de análise neste trabalho.

Fica a impressão de que o pensamento de Vigotski precisou de uma referência, já consagrada, como Piaget para ser aceito, ou ainda o temor diante da sugestão de que o autor russo possa superar a Teoria de Piaget aceita e consolidada no cenário da Educação. Daí todas as tentativas de aproximá-los, numa fusão de suas abordagens, o que permitiria a manutenção da Teoria de Piaget. Também se poderia especular o contrário, a teoria de Vigotski surge com uma abordagem que complementa o trabalho de Piaget nos aspectos sociais. Conforme se viu em Duarte (2001a) essa aproximação da psicologia Histórico-cultural com os enfoques teóricos ocidentais como é o caso do trabalho de Piaget constitui-se o que denominou abrandamento ideológico da Teoria, ou seja, uma apropriação distanciada do marxismo e do contexto de sua produção conforme se viu. Embora se concorde com esta análise de Duarte (2001a), acredita-se que outros

elementos estejam envolvidos na transposição didática da Teoria, conforme aparece nas análises deste trabalho.

Um segundo fator de análise da apropriação da obra de Vigotski corresponde ao contexto ideológico da sua criação e conseqüentemente de suas bases epistemológicas e filosóficas. A Teoria de Vigotski fundamenta-se no marxismo que também é a base do comunismo, sistema político antagônico ao capitalista, hegemônico no Ocidente à época de chegada da Teoria. Entende-se que aí reside um dos caminhos que a Teoria tomou e tem se revelado significativo para sua despersonalização. O que aqui se entende por despersonalização? É o fato de a Teoria ter-se incorporado a um outro modelo de pensamento acerca da formação do psiquismo, fato já bastante explorado, nos capítulos deste trabalho. Esse elemento oportuniza confusão no entendimento da direção do pensamento de Vigotski, que se ancora em uma matriz social para entender o psiquismo humano e ao aproximar-se de outro modelo teórico passa a ser entendido em outra matriz de pensamento dos processos psicológicos em uma base apenas cognitiva.

Os livros analisados mostraram uma apropriação com esses complicadores citados anteriormente. Por exemplo, alteram a relação entre as três dimensões do desenvolvimento psicológico, destacam as relações sociais, mas, não realçam a natureza dialética desse desenvolvimento e seus aspectos culturais e históricos. Essa mudança na compreensão da Teoria altera o sistema de forças entre seus componentes e conforme já se discutiu minimiza os aspectos relacionados ao marxismo. Nessa perspectiva, a Teoria vai se transformando à medida que se vai repassando-a. O que se encontrou nesta análise respalda-se no trabalho de Freitas (2004) para quem a apropriação da Teoria apresentada em reuniões da ANPEd levanta o mesmo tipo de questionamento:

Parto inicialmente daqueles que estão preocupados com a contextualização da obra de Vygotsky e seus fundamentos marxistas. Esta é a tônica do texto de Pino (1999), que em um trabalho encomendado no GT de Psicologia, apresenta as implicações da psicologia concreta de Vygotsky para a educação. Nele, Pino afirma que se fosse possível sintetizar em algumas poucas idéias a contribuição do ser humano, ele apontaria duas: o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e a natureza cultural do psiquismo (p. 120).

As palavras de Freitas mostram a atualidade da discussão acerca da apropriação da obra de Vigotski o que se constatou nos livros pesquisados que apresentam a Teoria

de Vigotski e que não se ancoram nos dois pressupostos apresentados por Pino (1999), o da cultura e da história. Vale lembrar que as obras analisadas nesta pesquisa representam as indicações bibliográficas mais freqüentes de cursos de Pedagogia e Licenciatura de cinco instituições de Educação Superior brasileiras.

Neste estudo, constituiu-se também uma categoria de análise a concepção que os autores apresentaram sobre o trabalho docente na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Considera-se que esta talvez seja a questão mais importante aqui considerada haja vista que se entende que estudar a Educação requer mais do que o compromisso com o avanço desta área de conhecimento, mas implica algum tipo de reflexão que vislumbre a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O que se constatou sobre a contribuição da Teoria à prática docente foram considerações bastante modestas por parte dos dois autores, e que aportam uma visão sem inovações em termos de atuação pedagógica. Tal constatação aponta o que se considera uma contradição no trabalho dos autores. A primeira autora coloca em seu livro que a Teoria de Vigotski imprime idéias inovadoras à Psicologia e à Educação. No entanto, não é o que Oliveira apresenta quando discute a intervenção pedagógica à luz da Teoria de Vigotski. Sua proposta não vislumbra qualquer renovação na atividade docente, inclusive sua fala é textual em relação a isso: “Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do bom ensino” (p. 62). Desse comentário, fica-se com a impressão de que a obra de Vigotski embora considerada inovadora trata apenas de um novo sistema explicativo, que não se articula com princípios pedagógicos específicos.

Entretanto, essa questão remete a uma discussão que exige bastante cuidado, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática. Vale lembrar a proposição de Vigotski, de que uma nova abordagem teórica requer uma nova metodologia. Num paralelo ao que o psicólogo afirma, considera-se que os livros destinados à formação possam se constituir num fórum de discussão não só do conhecimento teórico, mas também da sua articulação com a prática pedagógica. No entanto, pensa-se que essa seja uma proposição arriscada visto que poderia levar à idéia de que a teoria alimenta a prática. Não é o que se pensa, o que se acredita é que o conhecimento teórico constituir-se-ia também uma fonte de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a realidade escolar e não apenas um conjunto de explicações acerca dos fenômenos que lhes dizem respeito. Transpondo esta questão para a apropriação da obra de Vigotski pensa-se que Oliveira não aproveitou a oportunidade para discutir a especificidade do papel de professor a partir das proposições

de Vigotski que pudessem propiciar reflexão sobre avanços num sistema de ensino excludente e com altos índices de fracasso escolar como ocorre no Brasil.

Pode-se atribuir o mesmo comentário sobre a forma como Coll discute a prática pedagógica à luz das proposições de Vigotski. Segundo o autor espanhol, o trabalho educativo constitui-se em um contexto de desenvolvimento psicológico e com esta concepção propõe atividades pedagógicas, com um nítido viés utilitarista e pragmático da atuação pedagógica, ou seja, identificando a concepção de Vigotski como ferramenta do ofício do professor.

Acredita-se que esta visão do trabalho docente articula-se à compreensão que os autores imprimem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal em seus livros, já que tal conceito relaciona-se com toda a educação escolar, ou seja, com o aprendizado, o desenvolvimento e o trabalho do professor. Os autores destacam a ajuda do docente como a atividade de interação social com vistas à promoção de aprendizagem e comentam a idéia de que a zona de desenvolvimento proximal serve como uma ferramenta para a compreensão de como o social se encontra com o individual, revelando assim, onde reside a natureza do conceito. É uma limitação do entendimento do conceito que González-Rey (1995) aponta, como presente na própria definição de seu criador:

Definiu a zona de desenvolvimento proximal como a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de problemas com a ajuda ou colaboração de adultos ou companheiros mais capazes. Aqui consegue integrar o externo e interno em um mesmo conceito, elemento em nossa opinião essencial, ao menos para algumas categorias centrais que devem caracterizar o desenvolvimento humano. A integração não se produz em uma categoria da subjetividade mas do espaço interativo, mas mais instrumental que relaciona nas representações de Vigotski (p. 41/42).

Considerando as palavras de González-Rey (1995) a interpretação dos autores não diverge daquela postulada por Vigotski. Mas acredita-se que esta se constitui uma discussão não esgotada e que se poderia avançar no entendimento relativo à zona de desenvolvimento proximal, não somente se destacando a relação professor-aluno, mas a toda instituição escolar, principalmente no aspecto da comunicação, como ressalta González-Rey (1995):

Uma instrução orientada a estimular de forma diferenciada as potencialidades da criança, operando com suas zona de desenvolvimento proximal não é algo que pode ser reduzido a um simples objetivo da relação professor-aluno, impondo mudanças substanciais a toda a instituição escolar. Para que a zona de desenvolvimento proximal seja uma ferramenta real da prática educativa deve produzir-se uma modificação de importância na qualidade do espaço comunicativo da instituição escolar (p. 42).

O trabalho de González-Rey (1995) e as considerações de autores como Tunes (2000) e Tacca (2004) anteriormente mencionadas aportam uma nova compreensão do conceito e apresentam possibilidades concretas de um novo olhar acerca do trabalho no contexto da realidade escolar. Mitjáns Martínez (2004) salienta que

o professor, pela sua experiência e funções tem um lugar importante na configuração da subjetividade social, ao menos na sala de aula, mesmo que esse espaço esteja perpassado por subjetividades de outros espaços sociais, como o da escola em seu conjunto (Mitjáns Martínez, 1999), o da comunidade e o do contexto social mais em que a instituição escolar está inserida (p. 95).

Um dos confrontos que surgem na difusão e divulgação do conhecimento diz respeito à transformação da linguagem científica em linguagem cotidiana e, no caso do interesse desta pesquisa, em linguagem escolar. Pode-se pensar mais apropriadamente e ao invés de falar-se em linguagem, voltar-se para uma terminologia mais adequada ao reportar-se ao saber e ao conhecimento. É com esses tipos de embates que a transposição didática, ou a passagem do saber sábio ao saber a ser ensinado, confronta-se.

Esse tipo de inquietação pode se transportar e sugerir uma reflexão sobre alguns problemas apontados na transposição didática da psicologia de Vigotski. O breve panorama das diferentes apropriações da Teoria Histórico-cultural aqui apresentado revela alguns obstáculos que se impõem à interpretação da Teoria. Um dos problemas que concretamente se configura na transposição didática aparece na simplificação do conhecimento, o que leva às inevitáveis despersonalizações, descontextualizações e naturalizações do conhecimento. Por outro lado, o contato dos autores dos livros em análise com a obra de Vigotski, ocorreu principalmente por meio de versões

ocidentalizadas da obra do autor russo. Oliveira destaca como referência as obras *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, que, conforme se viu no referencial teórico desta pesquisa, constituem-se traduções modificadas dos escritos de Vigotski. Já no caso de Coll, que cita como base teórica de seu livro o trabalho de Wertsch (1988), um estudioso ocidental da Teoria Histórico-cultural que não cita as publicações da psicologia de Vigotski cujas edições em espanhol, apareceram ainda na década de 1980, na coleção *Obras escogidas*.

As transfigurações que a obra de Vigotski tem sofrido reforçam a questão do abrandamento ideológico, colocado por Duarte (2000a) e que leva ao desvio epistemológico da Teoria. Somam-se a isso os reducionismos que a didatização requer no sentido de adaptar o conhecimento científico a uma linguagem mais acessível ao estudante, seja a que nível pertença. Nada melhor para ilustrar a limitação que se impõe à compreensão de Vigotski fora do cenário de sua criação, do que as palavras de González Rey (2004): “Quando introduzimos Vygotsky fora do contexto da psicologia soviética, perde-se a historicidade de sua obra e sua contextualização, o que dificulta a compreensão de muitas de suas construções teóricas” (p. 23). Inúmeras vezes, neste trabalho, demonstrou-se que isso constitui-se num dos maiores obstáculos à apropriação da obra do psicólogo russo.

É interessante que, ao longo de sua obra, Vigotski chama sempre atenção para o fato de que para se conhecer um processo é necessário conhecer a sua gênese, ou seja, a sua história. O mesmo não acontece com o que ele produziu, pois a apropriação ocorreu distanciada de suas bases filosóficas e epistemológicas. Ao se ter contato com a obra com esse tipo de apropriação, não se tem noção do que Vigotski pretendia ao elaborar uma nova concepção teórica de desenvolvimento psicológico.

O que pode parecer uma digressão, na realidade representa ilustração do quão enriquecedor pode ser a discussão acerca da contribuição da Psicologia ao trabalho pedagógico. No caso da Teoria de Vigotski, o mais importante não residiria em dominar informações sobre as postulações do psicólogo russo, mas propiciar aos futuros professores um pano de fundo para refletir a Educação e a atividade pedagógica, como, por exemplo, pensar em princípios para a prática docente a fim de superar dificuldades que se impõem no trabalho do professor. Ficam como palavras finais as considerações de Lopes (1999) sobre o processo de didatização: “Ensinao apenas o resultado, não o processo histórico de construção do conceito, portanto, retiramo-lo do conjunto de problemas e questões que o originaram” (p. 209).

Embora os dois livros apresentem, na apropriação da Teoria de Vigotski, toda uma série de distanciamentos, simplificações aqui analisados à luz dos vieses ideológicos e reducionismos muitas vezes impostos por questões didáticas, os seus autores são pioneiros na divulgação das idéias de Vigotski. Observa-se no trabalho de César Coll uma posição mais crítica em relação ao pensamento de Vigotski, enquanto no livro de Marta Kohl, se encontra mais uma postura de resenha do que se identifica como principais idéias do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se ao final deste trabalho à colocação feita no capítulo um, acerca do fascínio que Vigotski exerce no leitor que se interesse em conhecer a obra de um autor que viveu pouco, porém deixou uma produção extensa, e cujos escritos têm servido de apoio a muitas produções acadêmicas e didáticas voltadas para a formação de professores.

Conhecer Vigotski requer disposição para percorrer o caminho não apenas de contribuições conceituais e de estruturação teórica para a Psicologia, mas de um autor inovador na Psicologia, que rompeu com o modelo de pensamento que orientava as duas maiores correntes teóricas de sua época e que propôs então, como objeto de estudo da Psicologia aquilo que fosse peculiar do ser humano, os processos psicológicos superiores, responsáveis pela natureza reflexiva do pensamento e consciência humana.

Procurou-se retomar algumas questões levantadas ao longo da pesquisa. Teve-se como ponto de partida a apropriação ocidental da obra de Vigotski e os problemas de sua transposição didática e como meta final as possibilidades de contribuição que se puderam acrescentar a essa discussão. Espera-se com este trabalho, além de discutir-se a apropriação didática da psicologia de Vigotski, possibilitar uma reflexão sobre concepções que decorrem da relação entre a teoria e a prática na formação de professores.

Constatou-se ao longo desta pesquisa que a difusão das idéias do autor tem se realizado sob diferentes vieses e distanciada de seus pressupostos. Ao se afastar a Teoria de sua matriz ela perde força naquilo a que deve sua identidade: a origem histórica e cultural dos processos psicológicos humanos, colocada da forma indiferenciada como aparece no cenário da Psicologia, advém a dificuldade de encontrá-la com a denominação atribuída por seus autores. Tal situação encerra uma grande contradição na apropriação da Teoria, pois representa a desvinculação da Teoria de suas origens, ao negar a assertiva de Vigotski de que para estudar um fenômeno é preciso estudar sua história.

A obra de Vigotski representa um claro exemplo do emaranhado de fatores que envolvem a apropriação de uma teoria. Ao estudar-se essa apropriação, percebe-se privilegiaram-se alguns aspectos não apenas pelas exigências de sua simplificação mas por outras questões como a de natureza ideológica. Essa questão remete a quem se apropria, onde se apropria e como se apropria, daí esses vieses ideológicos indicarem

com quem a teoria se afina na ideologia e na abordagem teórica. Pode-se dizer que, num sentido figurado, apresenta-se a Teoria em outro cenário, com outra roupagem e principalmente com outras falas, num exercício de livre interpretação, sem compromisso com a obra original. Acredita-se que aí perde importância, por exemplo, uma leitura marxista da obra de Vigotski, a título de uma compreensão mais pragmática e supostamente desvinculada de aspectos ideológicos.

Não se quer dizer com isso que exista uma forma correta e outra errada de apropriar-se do autor, mas sim, leituras mais próximas ou mais distantes do que o autor apresenta. Também não se considera que valha qualquer entendimento do pensamento de Vigotski possibilitado por conta de sua obra inacabada. Estudá-lo requer paciência em pesquisar diversas fontes deixadas por ele, com muito cuidado e atenção devido a todas as considerações que foram possíveis destacar neste trabalho.

Esta investigação mostrou a necessidade de contextualizar as contribuições de Vigotski para a Psicologia e principalmente para a área pedagógica. A partir das obras principais de referência da produção teórica do autor, *A formação social da mente e Pensamento e linguagem* têm-se editado outras no Brasil, contudo os planos de ensino e livros pesquisados mostram ainda, no primeiro semestre de 2006, que praticamente não se encontra indicação bibliográfica de livros ou textos que analisam as contribuições fazem interpretações interessantes, com publicação entre 2000 e 2006. Ficam os iniciantes da obra de Vigotski sempre com as mesmas referências há pelo menos uma década e meia, embora pese sempre a importância de conhecer-se o pensamento de um autor na fonte original.

Existe muita produção acadêmica de valor, muito se fala sobre o autor, dir-se-ia até que está na moda citar o autor, mas por outro lado, constata-se que ele ainda se apresenta de forma muito limitada na formação de professores, em virtude de seus estudos aparecerem em poucas obras. Geralmente em uma mesma perspectiva teórica, o trabalho de G. Silva (2003) sobre a apropriação da psicologia de Vigotski serve como comprovação ao que se diz, assim como a pesquisa de Freitas (2004) que aborda apropriações do pensamento do autor russo.

Outro ponto que se destaca nesta investigação constitui-se nas poucas possibilidades apresentadas para se pensar a Educação na perspectiva de Vigotski. O que se viu por parte dos autores analisados representou o enquadramento do estudioso russo somente em modelos de ação pedagógica já existentes, considerados por eles como eficientes em sala de aula. Assim adaptou-se a psicologia de Vigotski a

procedimentos pedagógicos, como os exemplificados por Coll, à concepção pragmática e utilitária com que se tem articulado a relação entre teoria e prática, a visão mais difundida sobre o papel da Psicologia para a Educação. A pesquisa realizada por A. Silva (2003) sobre a concepção de professores acerca das contribuições da Psicologia para a Educação confirma essa assertiva.

Por meio deste trabalho apresentaram-se algumas análises que se acredita poderem contribuir para a reflexão da psicologia de Vigotski, para se pensar a educação e o papel do professor em perspectivas de valorização dos principais envolvidos: o aluno, o professor e o conhecimento. Porém, o destaque dessa investigação reside na contradição com que se tem tratado a obra do autor, a quem se reverencia como detentor de uma visão bastante arrojada para sua época e possuidor de uma visão prospectiva da Psicologia reconhecida como contemporânea. Os planos de ensino e os autores pesquisados colocam o seu trabalho ao lado de abordagens distantes de suas concepções e os textos não avançam com novas possibilidades de ação pedagógica a partir das idéias de Vigotski.

As reflexões de Tunes, Tacca e Bartholo Junior, (2005) representam um exemplo de novas discussões e possibilidades que podem se vislumbrar no trabalho do professor a partir da Teoria, conforme atestam as palavras dos autores:

O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim, trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura. “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado” (Góes, 1991, p. 20). Portanto, são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento (p. 09).

Além disso, deve-se lembrar neste trabalho que a Teoria Histórico-cultural apresenta uma concepção científica de homem e uma perspectiva de desenvolvimento humano que se considera o sujeito em outras dimensões, além da biológica e representa a possibilidade de pensar-se na mudança de concepções arraigadas sobre o desenvolvimento e aprendizagem, com base em aptidões e desempenho vistos até o momento, rompendo com a visão do naturalismo e propondo a visão histórico-cultural para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Ao finalizar este trabalho, cumpre ressaltar que esta discussão não se encerra aqui. Devem surgir novas abordagens sobre o mesmo tema, as quais certamente possibilitarão um enriquecimento no debate de idéias acerca da Teoria de Vigotski.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA, L. P. *O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASTOLFI, J. P. & DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

BATISTELLA, A. F. F., SILVA, E. P. D. E GOMES, L. R. A noção de vida em crianças brasileiras em 2004 em comparação com as de Genebra em 1926. Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org

BLANCK, G. Prefácio. In VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15 – 32.

BRUNER, J. Introdução. In VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. VII – XI.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. XIII – XV.

COLL, C. (org.) *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, C. (org.) *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Rev. Fac. Educ.* [online]. jul./dez. 1998, vol.24, no.2 [citado 12 Abril 2005], p.51-80. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-2555.

DIPARDO, A. & POTTER, C. Beyond Cognition: a vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. In KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. *Vygotsky's educacional theory in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press, 2003, p. 317 – 345.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3a. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001b.

ELHAMMOUMI, M. *Sócio-historicocultural psychology: Lev Semenovich Vygotsky, 1896 – 1934: bibliographical notes*. Boston, MA: University Press of América, 1997.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FÁVERO, M. H. Psychological development, semiotic mediation and social representations: towards a theoretical and methodological integration. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Jan./Apr. 2005, vol.21, n.º.1 p. 17 – 25. ISSN 0102-3772.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua português: novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, M.T.A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998 – 2003) *Educação e Pesquisa* v. 30 n.º 1 São Paulo jan /abr. 2004, p.109 – 138.

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática (Considerações a partir do disciplinar da história). <http://www.ufop.br/ich/perspectivas/anais./GT0509/.htm>
Acesso em 12/04/2005.

GONZALEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In MARTÍNEZ, A. M. e SIMÃO, L.M. (orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a, p. 01 – 27.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. *Comunicación personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GORENDER, J. Introdução. In MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HANFMANN, E. & VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p.XIII – XV.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1941 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2003* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: O Instituto, 2005.

KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. Sociocultural theory and education: students, teachers and knowledge. In _____. *Vygotsky's educacional theory in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press, 2003, p. 01 – 11.

LEITE, S. A. S. Instituições escolares. Em RANGÉ, B. *Psicoterapia comportamental e cognitiva*. São Paulo: Psy, 1995, p. 245 – 255.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes LTDA, s/d.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D., OLIVEIRA, M. K. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2001, p. 85 – 139.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*. Brasília Ano 9 n. 48 out/dez 1990, p. 02 – 25.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita. In VIGOTSKII, L. S. et alli. *Linguagem aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143 – 189.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral.: Introdução Evolucionista à Psicologia*. (Volume 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação* maio/jun/jul/ago 2004 Nº 26 p.95 – 108.

MIRANDA, M. G. A psicologia do psicólogo e a psicologia dos educadores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo n. 83 nov. 1992, p. 71 – 74.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. Em MARTÍNEZ, A. M. e SIMÃO, L.M. (orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 77 – 99.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vigotski. Em CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. & OLIVEIRA, M. K. *Piaget – Vigotski: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2001, p. 51 – 83.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PATTO, M. H. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PIAGET, J. A epistemologia genética. In _____. *A epistemologia genética; sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p 03 – 64.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. In _____. *A epistemologia genética; sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a, p. 211 – 294.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES* ano XX, nº 24, julho/00, p. 38 – 51.

_____. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e sociedade*. nº 71, 2000, 2ª edição, Campinas, SP, p.45 – 78.

_____. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação e sociedade*. nº 71, 2000, 2ª edição, Campinas, SP, p.255 – 269.

REGO, T. C. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACARRÃO, G. F. Biologia e Ideologia. In _____. *Biologia e sociedade. I – crítica da razão dogmática*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989, p. 17; 36 – 43.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, A. A. *Contribuições da disciplina da Psicologia da Educação segundo professores do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2003.

SILVA, F. G. *Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SOUZA, S. J. O psicólogo na educação: identidade e (trans) formação. *Coletâneas da ANPEPP*.

SPINDEL, A. *O que é socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In González Rey, F. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 215 – 239.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em MARTÍNEZ, A. M. e SIMÃO, L.M. (orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 101 – 130.

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processo de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2000.

TUNES, E. e CARNEIRO, M. H. S. Desenvolvimento e Aprendizagem. Em *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: Eixo integrador: Escola como Instituição Social* – Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2002. Módulo IV, volume III.

TUNES, E. O Estudo do Desenvolvimento. In CORRÊA FILHO, L.; CORRÊA M.E.G. & FRANÇA, P.S. (Orgs.) *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos – Saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê*. Brasília: L. G. E., 2002, p.135 –150.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Caderno CEDES* ano XX, nº 35, julho/00, p. 36 – 49.

TUNES, E.; TACCA M. C. V. R. e BARTHOLO JR., R. O professor e o ato de ensinar. Artigo aceito para publicação em *Cadernos de Pesquisa*, 2005.

VAN der VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky; uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VAN der VEER, R. Apresentação. In VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In _____ . *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 55 – 85.

VIGOTSKI, L. S. *O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica*. In _____ . *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 203 – 417.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKII, L. S. et alli. *Linguagem aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103 – 117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madri: Aprendizaje / Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERNER, J. Desenvolvimento da criança – do biológico ao cultural. Em CÔRREA FILHO, L.; CÔRREA, E.; FRANÇA, P. S. (Orgs.) *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos – Saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê*. Brasília: L. G. E., 2002, p. 151 – 164.

WERTSCH, J. V.; Del Rio, P.; ALVAREZ, A. Estudos Socioculturais: história, ação e mediação. In _____ *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 11 – 38.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

YAROSCHEVSKI, M. G. *La Psicología del siglo XX*. La Habana; Editorial Pueblo e Educación, 1983.